

Pour qu'une recherche soit recherche-action : les leçons dégagées d'une recherche

Thanh Ai Tran
Université de Cantho, Vietnam



Synergies Chine n° 6 - 2011 pp. 83-93

La recherche-action est née il y a plus de soixante ans mais elle n'apparaît que récemment dans les activités scientifiques de la région Asie-Pacifique (2003). Il est toutefois temps de porter un regard rétrospectif sur les recherches que nous avons appelées recherches-actions menées dans la région. Loin de faire un bilan exhaustif, nous souhaiterions dans cette communication seulement faire une autocritique afin d'apporter quelques remarques d'éclaircissement méthodologique concernant : la raison du choix de cette méthode de recherche, ses principes d'utilisation, les modalités de travail collectif appropriées à cette méthode.

Mots-clés : recherche-action, FLE, principes, changement, pratique de terrain, coopération.

行动-研究虽然诞生于60多年前,但它只是最近几年才开始在亚太地区科研领域得到发展(2003)。作者将在文本中对该地区已有的行动-研究做一次回顾。作者意图不在全面的总结,而是希望通过做自我批评对这种研究方法的以下几个方面提出看法:选择这种研究方法的依据、使用原则、适用的合作研究模式。

关键词: 行动-研究, 对外法语教学, 原则, 变更, 教学实践, 合作。

Action-Research was born more than sixty years ago but it appears only recently in scientific activities of Asia-Pacific region (2003). Our objective is not to produce a comprehensive report of what we have done in almost 10 years. We would like to make an auto-criticism in order to propose some methodological remarks about: reason for choosing this research method, its implementation principles, and collective work modalities this method requires.

Key words: Action-Research, French as Foreign Language, principles, change, fieldwork, cooperation.

Introduction

Il apparaît que la recherche-action devient un des procédés méthodologiques préférés des chercheurs en éducation, notamment des enseignants-chercheurs de FLE : le *Séminaire régional de l'enseignement du FLE en Asie-Pacifique*, qui a connu sa première édition en décembre 2000 à Hanoi et qui regroupe annuellement les enseignants-chercheurs du FLE de la région Asie-Pacifique, porte régulièrement le label de recherche-action sur

son enseigne depuis 2003. Quelques mois plus tard, un groupe de recherche-action¹ a vu le jour sous le patronage du Centre Régional pour l'Enseignement du Français en Asie-Pacifique (désormais CREFAP).

Dans cette communication, nous essaierons, en tant que collaborateur du projet *Elaboration du référentiel de compétences des enseignants et des formateurs de français* soutenu par le CREFAP, de porter un regard autocritique sur les premières activités de recherche-action que nous avons menées à partir de 2004.

1. Bref historique de la recherche-action²

La paternité de la recherche-action est souvent attribuée à Kurt Lewin qui mena des recherches sur des phénomènes sociaux de grande ampleur dans les années 1940 aux Etats-Unis. Préconisant que l'on ne peut comprendre la réalité qu'en agissant sur elle, il remit en question les méthodes de recherche « académiques » en sciences sociales et décida d'incorporer systématiquement la conscientisation de groupe dans un processus de recherche (Bazin H., 2003). En plus de la fonction de production de savoirs, il assigna à la recherche-action la nouvelle tâche praxéologique visant à changer la société. Cette méthode, ou ces méthodes de recherche pour parler comme P. Lemay (1997), se développèrent bien dans le domaine des travaux sociaux, de la fin des années 40 jusqu'à la fin des années 50 aux Etats-Unis.

La vitesse phénoménale des progrès scientifico-techniques poussa les chercheurs en sciences de l'éducation à s'interroger sur l'efficacité de leurs travaux. Comme l'a remarqué B. Bloom en 1966 à propos d'un inventaire de recherches en éducation, seulement 70 sur 70.000 avaient eu une certaine répercussion sur les enseignants (Lemay P., 1997, p. 4). A ce très faible pourcentage s'ajoutait la lenteur étonnante de la démarche de vulgarisation scientifique dans ce domaine : il fallut 40 ans pour que les résultats de la recherche passent réellement dans les faits (Mialaret G., 1986 : 362). Il s'ensuivit donc que les chercheurs remirent en question, au moins partiellement, la méthodologie de recherche dite « académique » en sciences humaines et sociales afin de remédier à ses lacunes épistémologiques.

Durant les années 1960-1990, la recherche-action se développa fortement en Europe. On vit apparaître des séries de colloques de tous niveaux, des ouvrages thématiques, des thèses de doctorat... portant sur cette nouvelle méthodologie de recherche³. Comme l'a remarqué J. Ardoino, cette dernière était devenue un événement après le long règne du positivisme occidental. Certains allèrent jusqu'à la considérer comme une révolution copernicienne dans la recherche scientifique. Selon R. Hess, le terme de recherche-action devint mondain dans les milieux de chercheurs francophones (1983, p. 15).

2. Les « recherches-actions » menées dans la région

Eblouis par la réussite de cette approche d'investigation dans le monde, nous nous sommes lancés dans la recherche-action dont nous souhaitons qu'elle améliore l'enseignement du FLE dans la région. Notre bagage méthodologique était simplement ce que nous avons accumulé au cours de la préparation de la thèse, la plupart d'entre nous étant titulaires d'un doctorat en sciences du langage (mention *Linguistique* ou *Didactique du FLE*).

2.1. Le premier volet du projet « Elaboration de Référentiels de compétences des enseignants et des formateurs de français »

Souhaitant développer les activités scientifiques en Asie du Sud-Est, nous nous sommes regroupés en une équipe de recherche, comprenant responsables et enseignants expérimentés des Départements de français des trois pays de l'ancienne Indochine⁴. Subventionné par le CREFAP, le premier projet de recherche-action a vu le jour au début de 2004. Les questions de départ que nous nous sommes posées ont été formalisées ainsi :

- « - Dans la conception évolutive de l'enseignement/apprentissage, comment les enseignants et les formateurs de FLE se représentent-ils actuellement leurs missions et tâches ?
 - Quelles peuvent être les compétences requises pour qu'ils réalisent ces missions et tâches selon les attentes institutionnelles et dans le contexte d'enseignement/apprentissage actuel ?
 - Que faire pour les orienter dans leurs représentations et leurs pratiques professionnelles ? »
- (Groupe de Recherche-action, 2004, p. 68).

Quant aux objectifs de recherche, nous avons envisagé

- « de connaître les représentations des enseignants et formateurs de français de leurs tâches et des compétences qui leur sont requises pour la réalisation des tâches afin de leur faire prendre conscience de l'évolution des concepts et des demandes institutionnelles. » (2004, p. 68),
- « de faire valider nos hypothèses sur les tâches présumées et de recueillir le degré d'adhésion des enquêtés à ces tâches » (Groupe de Recherche-action, 2004, p. 71),
- « de faire valider nos hypothèses sur les missions et compétences présumées » et de « recueillir le degré d'adhésion des enquêtés à ce référentiel de compétences » (Groupe de Recherche-action, 2005, p. 94),
- « Les résultats attendus de cette recherche qui touche à sa fin sont la *proposition d'un référentiel de compétences* de l'enseignant de français du secondaire et la *suggestion de pistes d'application de ce référentiel* » (Groupe de Recherche-action, 2005, p. 94).

S'agissant de la démarche de recherche, le Groupe l'a planifiée en 9 opérations successives :

- « 1. Définition des concepts, mise en accord du Groupe sur la conception des notions.
2. Consultation des textes officiels. Documentation.
3. Détermination des attentes institutionnelles en matière de missions des enseignants et des formateurs de français.
4. Opérationnalisation des missions en tâches.
5. Elaboration des questionnaires, enquête sur les représentations des enseignants et des formateurs de leurs missions et tâches
6. Classification des tâches.
7. Détermination des compétences appropriées.
8. Elaboration des questionnaires, enquête sur les représentations des enseignants et des formateurs des compétences qui leur sont requises dans l'exercice de leur métier...
9. Elaboration des référentiels de compétences définitifs sous forme de propositions. » (Groupe de Recherche-action, 2004, p. 71).

La recherche se basa essentiellement sur les données recueillies lors d'enquêtes menées auprès des enseignants de chaque pays : les questionnaires élaborés visaient à saisir « les représentations des enseignants de ce que sont les missions et tâches à accomplir et les compétences requises pour l'exercice de leur métier ». C'est exclusivement à

partir du résultat obtenu avec ces enquêtes que l'équipe détermina les compétences appropriées, selon le pourcentage de choix des enquêtés (égal ou supérieur à 60%). De cette façon, le groupe de recherche dressa une liste de 96 compétences qu'il choisit comme référentiel des compétences des enseignants de FLE.

2.2. Le deuxième volet : « Vers un référentiel de compétences spécifiques de l'enseignant de français du secondaire »

Ce volet, faisant suite au précédent, fut le résultat d'un réajustement effectué après les discussions au Séminaire de Hanoi (2005). Conscients des limites concernant « la confusion entre les compétences génériques repérables chez les enseignants de toutes disciplines confondues et les compétences spécifiques de l'enseignant de FLE », nous nous sommes cette fois donnés pour objectif « de déterminer ce qui fait la spécialité de l'enseignement du français et d'identifier les compétences de l'enseignant de FLE » (Groupe régional de Recherche-action, 2006, p. 254). Le volet fut subdivisé en deux parties : l'une, menée par les collègues cambodgiens, s'orientant vers « l'élaboration d'une grille d'inspection des enseignants du secondaire », l'autre, poursuivie par les collègues laotiens et vietnamiens, vers « l'identification de la spécificité de l'enseignant de français au Vietnam et au Laos » (op.cit., p. 254).

Inspirés du référentiel élaboré lors du premier volet de recherche-action, les collègues cambodgiens souhaitaient « améliorer les outils d'évaluation sur la base du référentiel de compétences des enseignants et reformuler une nouvelle grille d'évaluation » (op.cit., p. 254). Pour ce faire, ils organisèrent en septembre 2006 un stage de formation pour les inspecteurs « actifs » de terrain du secondaire dans le but de « faire expérimenter les outils améliorés suivant le référentiel de compétences des enseignants, d'en dégager des expériences pour les rendre encore plus efficaces et plus adaptés au contexte du terrain » (op.cit., p. 255).

Quant aux collègues laotiens et vietnamiens qui se lancèrent à la recherche de l'identification de la spécificité de l'enseignant de français, ils se proposèrent de s'interroger

- « - sur l'activité de l'enseignant pour savoir ce qu'il fait effectivement dans et hors de la classe et identifier les ressources réelles qu'il met en œuvre ;
- sur l'environnement dans lequel se déroule l'activité de l'enseignant ;
- sur l'activité de l'enseignant dans ces tâches formellement prescrites, mais aussi dans ce qu'il y a d'informel et d'invisible qui influe sur la construction de ses compétences professionnelles ;
- sur les différentes facettes de l'activité enseignante car l'enseignant est à la fois un théoricien, un praticien, un acteur social, un sujet singulier » (Groupe régional de Recherche-action, 2006, p.258).

La méthode de recherche tourna autour des entretiens semi-directifs qui leur servirent de source d'informations pour les tâches d'enseignant, classées en 4 missions. De cette façon, les collègues vietnamiens inventorièrent 19 tâches, les collègues laotiens 12 tâches, certaines se retrouvant dans les deux résultats obtenus. Ces tâches sont réparties dans 4 missions au sens de P. Perrenoud, à qui ils se réfèrent explicitement.

3. La relecture théorique

3.1. Les réveils d'ordre méthodologique

Au cours de la recherche, nous avons été alertés par quelques participants au projet à propos de la démarche et les procédures de ce que devrait être la recherche-action. Au bout d'un certain temps de relecture des ouvrages de référence, nous avons été 'réveillés' par les remarques des experts de la recherche-action. Toute médaille a son revers : après l'engouement des premiers jours, des chercheurs des deux rives de l'Atlantique ont énoncé, il y a plus de 30 ans, des précautions sur la pratique de cette nouvelle méthode d'investigation sociale. Selon eux, il existe le phénomène parasitaire greffé sur la recherche-action, qualifié de mode :

« En langue française, la référence à la recherche-action est devenue fréquente à partir de 1977. On pourrait même dire que la recherche-action est devenue une mode » (Hess R., 1983, p. 15).

Ou d'anarchie méthodologique, ou pire encore, d'ignorance :

« Sous le couvert de la recherche-action, il existait une sorte d'anarchie intellectuelle qui sert à dissimuler tantôt des manipulations sociales suspectes, tantôt l'ignorance et l'incompétence qui s'abritent derrière le paravent d'une prétendue intuition et de la productivité groupale » (de Landsheere G., 1982, p. 19).

Le constat qui attira le plus notre attention - car nous nous sommes sentis touchés par le coup - est le suivant : le phénomène de recours abusif à cette méthodologie de recherche est dû également à ce que F.N. Kerlinger appelle « gourouisme », tendance qui consiste à suivre fidèlement la routine trans-générationnelle dans la pratique de recherche et que les anciens doctorants ont acquis au cours de la réalisation de leur thèse :

« Des phénomènes comme la recherche-action (...) sont le plus souvent de bizarres non-sens, des actes de suivisme, du gourouisme, et n'ont pas grand-chose à voir avec ce qu'est ou ce que devrait être la recherche » (F.N. Kerlinger, 1977, cité par Lemay P, 1997, p. 10).

Ces remarques nous ont amenés à étudier systématiquement les principes de la recherche-action.

3.2. Les principes de la recherche-action

Selon la littérature de la recherche-action à laquelle nous avons accès, cette méthode d'investigation présente un large éventail hétérogène d'interprétations épistémologiques et de pratiques de terrain. Toutefois, elle connaît un consensus presque absolu de la part des chercheurs sur son principe fondamental qui est de *modifier la réalité afin de la connaître, et de la connaître pour l'améliorer*. Cette ligne directrice émane de l'idée qu'une action peut être source des connaissances empiriques qu'on ne pourra acquérir que sur le terrain et qui profiteront à l'amélioration de la réalité.

Pour mener à bien une recherche-action, Chambaud et Richard ont tiré de leurs propres expériences vécues « les dix commandements de la recherche-action (cf. Mayer R., Queillet F. & alii, 2000, p. 300). Eden & Huxham établissent une liste de 15 critères de la recherche-action (cf. Jouison-Laffite E., 2009, p. 35). Pour faire plus simple, nous n'en formulons que quelques-uns que nous déclinons à partir de ses caractéristiques

largement reconnues et considérons comme fondamentalement constitutifs de la recherche-action. Une véritable recherche-action devra respecter les conditions *sine qua non* suivantes :

3.2.1. La volonté de changement de la réalité

La recherche-action doit avoir impérativement pour objectif de changer la réalité sociale qui pose problème, au moyen des actions que les chercheurs et acteurs du terrain réalisent en coopération. Sans viser de changement, on n'a pas de recherche-action. Comme toute recherche, la recherche-action commence toujours par une insatisfaction profonde, un questionnement qui ne trouve pas de réponses dans les savoirs existants et la volonté de changement. Toutefois, ce qui la distingue de la recherche académique, c'est qu'elle dialectise recherche et action, les conçoit comme des éléments constitutifs de la recherche : une ferme volonté éprouvée notamment de la part des acteurs du terrain, de résoudre une situation-problème est indispensable dans la recherche-action. Toute recherche, quoique effectuée sur le terrain, ne mérite pas d'être appelée recherche-action si elle est centrée exclusivement sur la production de savoirs nouveaux.

3.2.2. La participation volontaire des acteurs du terrain

Visant à connaître le terrain pour le modifier, la recherche-action nécessite absolument la coopération étroite et volontaire des acteurs du terrain. Définie comme la réalisation de recherches effectuées *sur le terrain* et *pour les gens du terrain*, elle doit mobiliser la participation de ces derniers censés retenir des savoirs non-dits sur les processus sociaux. Cette participation ne ressemble guère à celle des informateurs impliqués dans les recherches du type ethnographique des chercheurs, qu'on appelle par ironie « chercheurs hélicoptères », qui ne trouvent chez eux qu'une source d'information. Dans la recherche-action, les acteurs de terrain sont des chercheurs à part entière, quoiqu'on les nomme chercheurs occasionnels : ils participent à toute étape de la recherche en tant qu'acteurs-chercheurs, à partir de la définition du problème de recherche jusqu'à la décision des mesures à prendre pour aboutir aux objectifs visés. Sans cette participation, on ne saurait dire qu'il s'agit de recherche-action.

3.2.3. L'intervention véritable du chercheur sur le terrain

La recherche-action est conçue de telle sorte qu'elle implique des actions en tant que partie intégrante de la recherche sur le terrain, dans lesquelles l'intervention véritable du chercheur est envisagée. Cette intervention ne ressemble pas à celle ayant pour but de démontrer une expérience ou un modèle aux acteurs du terrain, mais elle constitue véritablement des activités régulières d'acteur qui seront soumises à l'observation et l'analyse des acteurs-chercheurs pour valider les hypothèses d'action. Ce qui implique que le chercheur n'intervient pas de l'extérieur, mais agit en tant qu'acteur comme les praticiens du terrain.

3.2.4. L'égalité et la démocratie dans la coopération

L'égalité et la démocratie constituent la clé de voûte de la recherche-action. Cet esprit se manifeste dans le fait qu'on ne distingue pas chercheur professionnel et chercheur occasionnel (acteurs de terrain) : le chercheur, qu'on appelle chercheur-acteur, doit

être impliqué à part entière dans le terrain comme ses partenaires et les acteurs doivent participer à toute étape de recherche comme chercheur professionnel. Le chercheur doit absolument établir des relations de *véritable coopération* avec les acteurs du terrain, c'est-à-dire que la coopération doit se fonder sur la démocratie et l'égalité. Le rôle de monopolisateur de connaissances du chercheur académique n'existe plus dans la recherche-action. Ce constat se voit dans le retrait des a priori du chercheur en arrière-plan au profit des savoirs locaux, y compris les savoir-faire et savoir-être, qu'il cherche à mettre en mots en collaboration avec ses partenaires.

3.2.5. La limite du champ d'action de la recherche-action

La recherche-action n'est pas un instrument tout-puissant, puisqu'elle n'ambitionne pas de produire des savoirs universels, mais des savoirs locaux. Il s'ensuit donc que ces savoirs locaux ne profitent qu'au changement du terrain qui implique directement les chercheurs en question. Il est absolument impossible d'assigner à la recherche-action des tâches qui dépassent les pouvoirs de ces derniers. Il est donc impératif de limiter le champ de recherche et d'application en fonction de leur responsabilité : un simple enseignant-chercheur ne peut pas avoir l'ambition de procéder à une recherche qui affecte tout son établissement, ou qui l'amène à transgresser les règlements de ce dernier, car son pouvoir s'arrête à la porte de sa classe. Selon A. Léger, « une recherche-action ne concerne jamais le système social global mais portant le plus souvent sur des micro-systèmes (Léger A., 1988, p. 89).

4. Autocritique

A la lumière de ces apports méthodologiques, nous avons porté un regard critique sur ce que nous avons fait (et appelé à tort recherche-action). Sans tenir compte de la pertinence de la problématique de recherche, de la validité des procédures choisies qui déterminent la fiabilité et la qualité des résultats obtenus, nous nous limitons à examiner un des aspects méthodologiques que nous avons choisis pour mener ces recherches. Concernant le volet « *Elaboration de Référentiels de compétences des enseignants et des formateurs en français* », cette recherche ne peut être reconnue comme une recherche-action, et cela à plus d'un titre. En nous référant aux principes de la recherche-action présentés plus haut, nous réalisons

- que les résultats attendus de cette recherche (à savoir *proposition d'un référentiel, suggestion de pistes d'application...*) n'ont rien à voir avec la dimension *action* de la recherche-action, qui vise impérativement un changement apporté par l'action menée,
- que la connaissance visée n'est que la vérification d'un savoir a priori (validation des hypothèses formulées par les chercheurs professionnels),
- que la problématique de recherche est élaborée exclusivement par les chercheurs professionnels que nous sommes (aucune coopération proprement dite avec les praticiens dans l'élaboration),
- que les praticiens du terrain (les enseignants du secondaire en l'occurrence) sont ni plus ni moins des informateurs dont le rôle est réduit malheureusement à la réponse aux questionnaires rédigés dans le but de recueillir l'opinion du public avant le lancement du référentiel (nous avons annoncé explicitement qu'il s'agit de « l'implication des enseignants du secondaire en qualité d'informateurs privilégiés sollicités dans les enquêtes et les travaux en ateliers » (Equipe régionale de Recherche-action, 2007, p. 81),
- que les résultats obtenus de ce volet de recherche ne sont pas valides pour pouvoir être appliqués du point de vue de la méthodologie de recherche-action, car n'y est pas impliquée la

communauté concernée, à savoir les formateurs de formateurs, les institutions responsables de la formation... L'absence de cette coopération a condamné les résultats de recherche à terminer au fond d'un tiroir.

Le travail des collègues cambodgiens dans le deuxième volet n'est qu'une recherche appliquée : la question de départ qu'ils se sont posée : « Quels sont les apports du référentiel générique à l'élaboration de la grille d'évaluation des enseignants ? » (Groupe régional de Recherche-action, 2006, p. 255) le montre éloquentement : c'est à partir d'un savoir nouveau (le référentiel qu'ils viennent de produire) qu'ils essaient d'élaborer un outil d'évaluation des compétences des enseignants. Les acteurs de terrain (à savoir les inspecteurs, futurs usagers de la grille d'évaluation) présents dans le stage de formation, ne jouent que le rôle d'échantillon dans un test d'applicabilité d'un produit fabriqué ailleurs avant la mise en utilisation, ce qui s'apparente à une recherche expérimentale.

Quant aux travaux des collègues laotiens et vietnamiens dans le deuxième volet, on ne peut que dire : *'plus ça change, plus c'est la même chose'*. Aucun changement envisagé pour le terrain, aucune véritable participation mobilisée des praticiens, aucune action menée sur le terrain afin d'améliorer la réalité... La recherche se base uniquement sur les entretiens semi-directifs qui servent de sources d'informations aux chercheurs que nous sommes, nous contentant d'en dégager *la spécificité de l'enseignant de français au Vietnam et au Laos*. Une telle démarche ne sort pas de la problématique des méthodes de recherche académique.

Au bout d'un certain temps de révision, nous nous disons à propos de notre naïveté : si la recherche-action était aussi simple que cela, K. Lewin n'aurait pas été si honoré...

Conclusion

Nous voudrions formuler quatre leçons suivantes pour conclure cette communication :
- *Le choix de la recherche-action n'est pas gratuit*. On a recours à la recherche-action lorsqu'on est confronté à un problème de terrain que l'approche de recherche académique (recherche classique) n'arrive pas à expliquer et à améliorer, lorsque la réalité de la communauté concernée présente des particularités qui ne sont pas compatibles avec les connaissances existantes, ou qui échappent à la portée de toute recherche classique.

- *L'utilisation de la recherche-action n'est pas anarchique*. Les chercheurs devront bien comprendre l'épistémologie de cette méthode de recherche, c'est-à-dire son esprit qui se concrétise dans ses principes d'application. Le gourouisme, qui conduit les chercheurs sur les sentiers tracés par des patriarches, risque de compromettre la scientificité de la recherche. Le suivisme, qui considère la recherche-action comme une mode, n'est que le fruit de la légèreté et crédulité, étranger à toute véritable recherche scientifique.

- *'L'habit ne fait pas le moine'* : ce qui valorise une recherche, ce n'est pas forcément le label de quoi que ce soit, ni de la recherche académique, ni de la recherche-action, mais la pertinence manifestée dans sa démarche adoptée et la validité de ses résultats obtenus. A quoi bon lever haut la bannière de la recherche-action quand on ne maîtrise pas bien cette méthode d'investigation, ou quand on pourrait procéder à des recherches autres que la recherche-action ?

- *De la discussion ne jaillit pas toujours la lumière* : nos travaux de recherche ont été présentés dans 4 séminaires consécutifs, de 2004 à Nha Trang à 2007 à Siem Reap, plus les réunions régulières du groupe régional. Toutefois, les problèmes qui se posent n'ont pas été complètement soulevés, qui plus est, ceux qui ont été soulevés n'ont pas été radicalement résolus, car la tribune d'une manifestation scientifique n'est pas le lieu convenable à une expertise, et ce pour plusieurs raisons : les participants n'ont pas toujours de mêmes intérêts que les intervenants, chacun ayant ses propres compétences théoriques spécifiques ; le temps de débats n'est pas suffisant dans la plupart des cas ; les prises de paroles y sont très souvent superficielles ; la parole est fugitive (*verba volant*)... De plus, l'évaluation d'une recherche n'est pas affaire de négociateurs, mais de la communauté scientifique, qui évalue et réévalue constamment la recherche. C'est pourquoi, on ne peut s'appuyer uniquement sur les résultats des débats. Il ne faut pas donc trop attendre de la lumière qu'apportent les discussions des conférences. Seul l'investissement suffisant pour la méthodologie de recherche pourrait profiter au chercheur dans ses travaux d'investigation.

Dans le domaine de l'enseignement du FLE dans pays du Sud, je crois qu'il y a bien des pistes de recherche qui auraient recours à la recherche-action, surtout celles qui se trouvent à l'échelle des cours de FLE. Cette limite de terrain de recherche et d'action permettrait aux chercheurs-acteurs de bien cerner les questions de recherche, de bien gérer toutes les opérations nécessaires et de bien assurer les vraies coopérations des acteurs. En fin de compte, il est banal de dire que les chercheurs doivent bien maîtriser cette méthode avant de procéder à la recherche si l'on souhaite la mener à bien.

Bibliographie

Barbier, R., Fourcade, F., 2008. « Efficacité, éthique et méthodologie dans la recherche-action existentielle ». Communication présentée au Colloque AECSE - *Efficacité et Équité en Education* aux 19, 20 et 21 Novembre 2008, à l'Université Rennes 2 (France).

Bazin, H., 2003. *Textes de bases pour la mise en place d'espaces de recherche-action*, Document électronique téléchargé du site www.recherche-action.fr le 15/12/2005.

De Landsheere, G., 1982. *La recherche expérimentale en éducation*. Paris : UNESCO, Delachaux & Niestlé.

Ducancel, G., Dabène, M. (coord.), 1999. *Recherches-actions et didactique du français*. Repères, n. 20.

Equipe régionale de Recherche-action, 2007. « Du référentiel d'activités au référentiel de compétences des enseignants de français du secondaire ». In : *Actes du Séminaire régional de recherche-action « Conception des formations en français : Approche par compétences*», Siem Reap, Cambodge, pp. 76-87.

Gérard, C., 2006. « Action-recherche : recherche-action en formation ». *Esprit critique*, vol. 8, n. 1, pp. 27-43.

Groupe de Recherche-action, 2004. « Référentiel de compétences des enseignants et des formateurs de français : Rapport de la première année de travail (2004) ». In : *Actes du séminaire régional « Recherche-action pour l'enseignement du français langue étrangère* », Nha Trang, Viet Nam, pp. 67-74.

Groupe de Recherche-action, 2005. « Référentiel de compétences des enseignants de français du secondaire », In : *Actes du Séminaire régional Asie-Pacifique « Contacts des langues et innovations pédagogiques »*, Ha Noi, Viet Nam, pp. 94-122.

Groupe régional de Recherche-action, 2006. « Du référentiel d'activités au référentiel de compétences des enseignants de français langue étrangère du secondaire - Démarches et perspectives ». In : *Actes du Séminaire régional en Asie-Pacifique « Recherche et Formation professionnalisante en français : Quels défis pour l'enseignant-chercheur ? »*, Vung Tau, Viet Nam, pp. 253-276.

Hess, R., 1983. « Histoire et typologie de la recherche-action ». *Pour*, n. 90, pp. 9-16.

Jouison-Laffite, E., 2009. « La recherche-action : oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat ». *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol.8, n. 1, pp. 1-36.

Kerlinger, F.N., 1977. « The influence of research on education practice ». *Educational Researcher*, n. 6(8), pp. 5-12.

Léger, A, 1988. « Participer ou objectiver ? ». In : Seibel C., 1988. *Recherches impliquées recherches actions : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Lemay, P., 1997. *La recherche-action en éducation. Analyse chronologique et critique des principaux cas de figure dans le monde anglo-saxon*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Liu, M., 1997a. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : l'Harmattan.

Liu, M., 1997b. « La validation des connaissances au cours de la recherche-action ». *Etudes et Recherches sur les systèmes agraires et le Développement*, n. 30, pp. 183-196.

Mayer, R., Oueillet, F. & al., 2000. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Québec : Gaëtan Morin Editeur.

Mesnier, P.M., Missotte, P., 2003. *La recherche-action Une autre manière de chercher, se former*. Paris : L'Harmattan.

Mialaret, G., 1986. « Réflexions personnelles sur le choix de quelques objectifs pour la formation des enseignants ». In : Crahay, M., Lafontaine, D., *L'art et la science de l'enseignement*. Paris : Edition 2000.

Monceau, G., 2005. « Transformer les pratiques pour les connaître : recherche-action et professionnalisation enseignante ». *Educação e Pesquisa*, vol. 31, n. 3, São Paulo, Septembre-Octobre 2005, pp.1-16.

Resweber, J.P., 1995. *La recherche-action*. Paris : P.U.F., Collection *Que sais-je ?*.

Rispail, M., 2004. « Recherche-action : définitions et spécialités ». In : *Actes du séminaire régional de Nha Trang* (Vietnam), AIF, AUF & SCAC, pp.20-27.

Seibel, C., 1988. *Recherches impliquées recherches actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck.

Trần Thanh Ai, 2006. « Retour épistémologique et pragmatique à la recherche-action ». In : *Actes du Séminaire régional en Asie-Pacifique « Recherche et formation professionnalisante en français : Quels défis pour l'enseignant-chercheur ? »*, Vung Tau, Vietnam, pp. 235-243.

Trần Thanh Ai, 2009. « Toute recherche est action, mais pas toujours... recherche-action ». In : *Actes du Séminaire régional de recherche-action en Asie du Sud-Est*, Hanoi : Presses de l'Université Nationale de Hanoi, pp. 363-367.

Verspieren, M.R., 1994. « Science, formation et recherche-action de type stratégique ». *Actes de lecture*, n. 45, pp. 88-91.

Verspieren, M.-R., 1997. « Pertinence de la recherche-action dans le domaine des sciences de l'éducation ». *Etudes et Recherches sur les systèmes agraires et le Développement*, n. 30, pp. 115-126.

Verspieren, M.R., 2002. « Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique ». *Etudes de communication*, n. 25, pp. 105-123.

Verspieren, M.R., 2003. « Apprendre à mener une recherche-action pendant sa formation, c'est investir sa pratique et revisiter les savoirs dits universitaires ». Communication présentée au colloque de l'UNESCO, Paris.

Notes

¹ Le nom de ce groupe devient *Groupe régional de Recherche-action* au Séminaire régional de Vung Tau (Viet Nam, 2006), *Equipe régionale de Recherche-action* au Séminaire de Siem Reap (Cambodge, 2007).

² Ce paragraphe est rédigé à partir de nos articles sur la recherche-action (cf. Bibliographie), et destiné au public chinois, selon la recommandation du comité scientifique de la Revue *Synergies Chine*.

³ Pour ne citer que quelques numéros thématiques de revues à titre d'exemple : *Revue de Sociologie*, n°3, 1981 (Bruxelles), *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n°26, 1981 (Genève), *Revue internationale d'action communautaire*, vol.5, n°45 (Québec), *Revue Sociologie et Sociétés*, vol.XIV, n°1, 1982 (Montréal), *Revue Pour*, n°90 (Paris), *Revue Pédagogiques*, vol.3 n°2, 1983 (Toulouse)...

⁴ Ils étaient 22 (en 2004), dont 2 Laotiens, 2 Cambodgiens et 18 Vietnamiens.