



LA RECHERCHE-ACTION, UNE DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE POUR RENFORCER LA PRATIQUE

Hélène Clavreul¹, Sophie Albuquerque²

¹ Ergothérapeute, Formatrice et enseignante en IFE, Diplôme de manager d'organismes à vocation sociale et culturelle (CNAM, Niveau I RNCP), France

² Ergothérapeute, MSc-OT, Enseignante à l'École des Sciences de la Réadaptation à la Faculté des sciences médicales et paramédicales, Aix-Marseille Université, France

Adresse de contact : heleneclavreul@gmail.com

La **Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie** est publiée par CARAFE, la Communauté pour l'Avancement de la Recherche Appliquée Francophone en Ergothérapie

doi:10.13096/rfre.v6n1.172

ISSN: 2297-0533. URL: <https://www.rfre.org/>



« La recherche-action exprime [...] une véritable transformation de la manière de concevoir et de faire de la recherche en sciences humaines. » (Barbier, 1996, p. 7).

Le terme de « recherche-action » (RA) est apparu dans les années 1940 à travers les travaux de Lewin, enseignant en sciences sociales à l'Institut de technologie du Massachusetts (MIT). La RA s'est étendue dans le champ des sciences de l'éducation au Royaume-Uni dans les années 1960-1970, en Amérique latine au début des années 1970, puis en Australie et en Nouvelle-Zélande et dans les pays francophones depuis les années 1980 (Gannett et Brereton, 2013 ; Hollingsworth, 1997).

Si la RA peut revêtir des formes et des visées différentes, elle a pour spécificité d'agir sur le clivage entre « théorie » et « pratique » (Morvan, 2013), par exemple entre chercheur·euse·s, enseignant·e·s et « acteur·trice·s de terrain » (Le Boterf, 1983 ; Ray, 1993). Cette démarche méthodologique nous semble pertinente pour le développement de l'ergothérapie.

Définitions et caractéristiques

Les démarches de RA s'appuient sur le postulat que l'action (l'expérience, l'activité) produit des connaissances. L'autre principe souvent énoncé est que la valeur des savoirs dépend de leur efficacité pratique. En d'autres termes, théorie et pratique peuvent se transformer réciproquement. À la différence de la recherche « traditionnelle », le·la chercheur·euse se dit engagé·e dans la modification de la réalité et cette posture est assumée (Morvan, 2013). La recherche a lieu dans l'action (Desroche, 1982).

Lors du colloque « recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation », la RA est définie comme des « recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; ces recherches ont un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon et Seibel, 1988, p. 13). Pour Desroche, il s'agit d'une « recherche dans laquelle les auteurs de recherches et les acteurs sociaux se trouvent réciproquement impliqués : les acteurs dans la recherche et les auteurs dans l'action » (Desroche, 1982, cité par Morin, 1985, p. 32). La notion d'acteurs fait ici référence à celui qui agit, « sur le terrain », par exemple les travailleur·euse·s sociaux·ales, mais aussi les bénéficiaires d'un service.

Desroche (1982) décrit trois degrés, que l'on peut voir comme trois plans, dans la recherche qui définissent le rapport du chercheur à l'action et aux acteurs et l'objectif de la recherche : la recherche-action expliquée, la recherche-action appliquée et la recherche-action impliquée. Le tableau 1 s'inspire des travaux de Desroches (1982) pour décrire la posture du·de la chercheur·euse selon ces trois caractéristiques.

Tableau 1 : Positionnement du-de la chercheur·euse et des acteur·trice·s à partir des travaux de Desroches (1982) et exemples concernant les ergothérapeutes

	Expliquée	Appliquée	Impliquée/impliquante (participatory research)
Degré d'engagement des acteur·trice·s et chercheur·euse·s	La recherche est faite sur les acteur·trice·s et est définie par les chercheur·euse·s	La recherche est faite pour les acteur·trice·s sur une proposition des chercheur·euse·s	La recherche est définie et réalisée par les acteur·trice·s et les chercheur·euse·s
Démarche méthodologique	Démarche hypothético-déductive	Démarche hypothético-déductive. Un type d'application choisi par le-la chercheur·euse	Démarche inductive
Exemple de recueil de données	Observation	Observation participante	Participation observante
Résultats	Production de connaissances concernant les acteur·trice·s (recherche des causes et des effets d'une action)	Applications pour pourvoir à des politiques d'actions, d'éducation, de planification, d'aménagement, recommandations de pratiques efficaces (« bonnes pratiques »)	Transformation des pratiques, émancipation des acteur·trice·s, transformation de l'environnement (changement social/sociétal)
Exemples de recherche en ergothérapie et sciences de l'occupation	Des chercheur·euse·s souhaitent déterminer les causes et les effets des actions thérapeutiques en santé mentale	Des chercheur·euse·s viennent observer les pratiques professionnelles en santé mentale pour déterminer les modalités d'accompagnement du rétablissement en établissement médico-social	Des patient·e·s, des ergothérapeutes et des chercheur·euse·s décident de déterminer ensemble les actions qui favorisent le rétablissement en santé mentale

Une recherche-action est dite expliquée si elle permet d'identifier les causes et les effets d'une action. La recherche est alors « sur » l'action et les acteur·trice·s. Une recherche-action est dite appliquée quand les savoirs produits sont applicables dans une action (par ex. : des recommandations de bonnes pratiques) ; c'est une recherche « pour » l'action et les acteur·trice·s. Sur ces deux premiers degrés de la recherche, le rôle du-de la chercheur·euse reste classique : c'est lui-elle qui va définir le projet de recherche et les hypothèses a priori, en suivant une approche hypothético-déductive (Morvan, 2013). Dans le degré de « recherche-action impliquée », qui est à mettre en lien avec la « recherche-action participative » (RAP ou PAR pour Participatory Action Research), la démarche est inductive et les acteur·trice·s (les personnes qui vivent la situation) sont impliqué·e·s dans le processus de production des connaissances. C'est une recherche « par » l'action et les acteur·trice·s. Celle-ci va produire une transformation des actions et des acteur·trice·s et, en conséquence, de l'environnement. Une RAP s'inscrit ainsi dans un système sur lequel les acteur·trice·s agissent par la recherche. « Les acteurs cessent d'être simplement objets d'observation, d'explications et d'interprétation ; ils deviennent des sujets parties prenantes à la recherche, à sa conception, à son déroulement, à sa rédaction, à son suivi » (Desroche, 1981, cité par Goyette et Lessard-Hébert, 1987, pp. 135-136). Cela va transformer directement leur pratique. Barbier décrit par exemple une recherche-action impliquant des soignantes dans le cadre de l'accompagnement de fin de vie. Le fait que les praticiennes vont déterminer les problèmes à résoudre, qui seront l'objet de la recherche, va produire chez elles une production de

connaissances et une transformation de leurs représentations, par exemple sur la mort et le sens de leur travail (Barbier, 1996). Leurs occupations professionnelles vont s'en trouver modifiées.

Desroche (1982) explique qu'une recherche-action est une recherche « dans » l'action, c'est à dire visant à être simultanément : sur, pour et par les acteurs, c'est-à-dire portant sur les acteur·trice·s (expliquée), pour leurs pratiques (appliquée), et assurée par ces acteur·trice·s eux·elles-mêmes (impliquée).

Carr et Kemmis (1986) parlent d'une conception « démocratique » de la recherche et d'une science de la praxis. Ils voient dans la RAP un outil d'émancipation, à partir de la responsabilisation et de l'auto-organisation de groupes de praticien·ne·s. La recherche habilite des « groupes d'acteur·trice·s » à transformer leur pratique.

Contexte et spécificité de la recherche-action

La recherche-action remet en question la séparation entre chercheur·euse·s (ceux·celles qui créeraient la connaissance), enseignant·e·s (qui transmettraient la connaissance) et praticien·ne·s (qui appliqueraient la connaissance). Elle provoque un bouleversement des frontières entre les disciplines et des critères épistémologiques « classiques » (Hugon et Seibel, 1986). Cette démarche remet en question la posture du chercheur·euse dans les méthodologies de recherches universitaires appuyées sur le postulat d'objectivité dans une démarche scientifique et accompagne les mouvements de recherche concernant les groupes subalternisés (Godrie et Heck, 2020).

Appelée également « science citoyenne », elle reste encore une méthode peu considérée dans le milieu académique et une prise de risque chez l'étudiant·e en master ou doctorat (Herr et Anderson, 2014), bien que sa présence se fasse sentir au sein des universités depuis les années 1970 (Gannett et Brereton, 2013). Dans le *Guide pratique de la recherche en réadaptation* (2014), Tétréault et Guillez situent néanmoins la RAP comme stratégie de recherche innovante.

Quelques considérations épistémologiques, éthiques et méthodologiques

Il serait réducteur de définir la RA uniquement comme une méthode ou un modèle, tant elle est sous-tendue par différents courants et en redéfinition continue. Le déploiement de la RA s'appuie d'une part sur l'influence anglo-saxonne du pragmatisme et de la psychologie sociale, par exemple chez Dewey, et d'autre part sur des courants intellectuels tels que les sources théoriques du marxisme, par exemple chez Freire (Coenen, 2001), et l'existentialisme, comme chez Barbier (Morvan, 2013 ; Gannett et Brereton, 2013).

La recherche-action se situe au sein d'une épistémologie critique qui va guider les acteur·trice·s-chercheur·euse·s cherchant à mieux comprendre leur pratique sociale, à la transformer (Kemmis, Taggart et Nixon, 2014), voire à s'émanciper (Coenen, 2001 ; Freire, 1970). Ainsi, un changement de pratique sociale sera étudié à partir des pratiques des personnes concernées, dans un processus de « réflexion en action » (Cockburn et Trentham, 2002). La RA, et plus particulièrement la RAP, induit une inscription du·de la

chercheur·euse dans la société comme acteur·trice de sa situation. Elle inscrit aussi les acteur·trice·s dans la recherche. Desroche précise que chercheur·euse est un « métier » à part entière qui nécessite l'acquisition d'une posture de distanciation et la capacité à utiliser les « outils » de la recherche (Betton et Vatin, 2012). En effet, en devenant co-auteur·trice·s de la recherche, les acteur·trice·s de terrain ne disposent pas forcément d'une formation universitaire. Ici, il s'agit de transformer le savoir d'expérience en « ressources pour des projets futurs », ce qui exige un apprentissage scientifique méthodique rigoureux (Desroche, 1978). Ainsi l'action demande-t-elle non seulement à être narrée, mais interrogée moyennant des hypothèses, des comparaisons, des formalisations, des conceptualisations. « Pour se désengluier il y faut un recul [...], toute cette particularité de l'expérience doit, d'une manière ou d'une autre, émerger comme étant universalisable et en ce sens universitarisable » (Desroche, 1978, p. 106). Ces « outils » intellectuels permettent une transformation des représentations et offrent la possibilité aux acteur·trice·s de terrain d'articuler et différencier leur engagement dans leur pratique professionnelle et leur capacité à penser leur pratique (Vandernotte, 2014).

Le processus de la RA n'est pas linéaire mais cyclique, entre autoréflexion (ou auto-évaluation) et action, entre théorie et pratique. Selon qu'il s'agisse d'une RA expliquée, appliquée ou impliquée, ce sont les chercheur·euse·s et/ou les acteur·trice·s qui vont dans une première phase repérer une problématique, ou planifier un changement sur un usage ou une pratique. Une fois le cadre de la RA posé, une deuxième phase est celle de l'action et d'observation du processus de changement. Puis recommence une phase de replanification et d'action et observation. Cette démarche est fluide et réagit aux besoins de l'action visée (Kemmis *et al.*, 2014) ou de la production de connaissances « attendue ». L'articulation entre théorie et pratique, au cœur de la démarche de RA, s'exprime dans des allers-retours entre les actions et les concepts qui les régissent, et inversement ; il s'agit d'une co-construction. Mieux nous comprenons la complexité des relations de pouvoir sur la situation, plus il y a génération d'un nouveau savoir qui va entraîner des changements dans la pratique, d'où le terme d'action.

Les critères de validité de la RA

Les critères de qualité pour juger d'une RA diffèrent des critères de qualité « traditionnels » de la recherche scientifique. La réussite d'une RA est ainsi déterminée par l'évolution de la pratique suite au processus de réflexion. Selon Herr et Anderson (2014), les expert·e·s s'accordent sur l'importance de critères tels que :

- La validité dialogique : les participant·e·s sont des membres actif·ve·s de la création d'un nouveau savoir. Ils·elles doivent se sentir des membres respecté·e·s, actif·ve·s et validé·e·s dans leur sentiment d'identité, de compétence et d'autonomie. Savin-Baden et Wimpenny (2007) soulignent que le succès d'une telle recherche dépend d'un vécu commun d'appartenance, d'engagement et de responsabilité. La recherche d'un « nous » s'exprime à travers les agencements, les rôles, les possibilités de chacun·e (Reed et Hocking, 2013).
- La validité de résultat : des résultats entraînant un changement d'action.
- La validité catalytique : les chercheur·euse·s/participant·e·s acquièrent une éducation.

- La validité démocratique : les résultats doivent correspondre aux circonstances locales (Herr et Anderson, 2014).
- La validité de procédure : l'adéquation de la méthodologie. Les critiques émanant de l'implication du-de la chercheur-euse sont des points d'appui pour en renforcer l'exigence dans les critères méthodologiques (Ray, 1993).

Pour Desroche (1982), la RA s'opère in situ, et pas dans un laboratoire, et cela suppose de la part du-de la chercheur-euse une rigueur dans sa posture « distanciée » : il doit mesurer le risque « d'identification trop importante à l'acteur » (défaut de distanciation) et en tenir compte, ou au contraire le risque d'un excès de distanciation « qui pourrait induire une manipulation des acteurs » par les chercheurs ou une « instrumentation des intellectuels pour prouver une pratique ». Aussi, la participation observante ne doit pas être une « manipulation expérimentale », de même qu'elle ne doit pas être « subalternée à une militance idéologique, à une firme économique ou à un pouvoir administratif » (Desroche, 1984, cité par Draperi, 2014, p. 105).

Enjeux de la RA pour l'ergothérapie et la science de l'occupation

Les enjeux de la RA dans le champ de l'ergothérapie et de la science de l'occupation se situent sur trois plans interdépendants : les compétences professionnelles des ergothérapeutes, le caractère systémique de leurs actions et la démocratie sanitaire.

La RA permet de reconnaître chez les praticien-ne-s des compétences à la recherche. Les ergothérapeutes sont des acteur-trice-s qui font déjà preuve de rigueur en tant que clinicien-ne-s, transposable en tant que chercheur-euse-s : cadre, évaluation permanente de l'action aux objectifs intermédiaires, articulation de champs conceptuels et théoriques en connaissance de leurs limites et incertitudes. Reed et Hocking (2013) décrivent comment une RA facilite la dissémination de nouveaux savoirs, par ses cycles entre analyse et action. Les ergothérapeutes deviennent conscient-e-s du potentiel transformateur de leurs nouvelles connaissances et les utilisent afin de changer leurs pratiques au sein de leur organisation. Les ergothérapeutes, devenu-e-s co-chercheur-euse-s, décrivent également une amélioration de leur sentiment de confiance dans leur prise de décision et les actions à mettre en place. Le passage par l'expérimentation pour saisir le sens d'une action n'est pas nouveau pour les ergothérapeutes, cela fait partie de leur pratique d'accompagnement centrée sur la personne, alors pourquoi ne pas l'appliquer pour eux-elles-mêmes ?

Meyer, dans *Démarches et raisonnements en ergothérapie*, relate une vaste étude menée par Mattingly et Fleming avec des ergothérapeutes de différents services d'ergothérapie américains. Cette RA a mis en évidence la difficulté des ergothérapeutes « à raisonner dans le paradigme biomédical et ce qu'ils vivaient comme étant de l'incompétence, cachai[t] en fait une autre forme de compétence et qu'au fond ils étaient habiles à saisir la condition humaine de leur client et à les aider » (Meyer, 2007, p. 159-160). La RA semble en adéquation avec les compétences des ergothérapeutes à comprendre l'humain à travers les aspects signifiants et significatifs de ses activités, et la nature variable et évolutive de l'environnement avec lequel il interagit. Aussi, si les recherches expérimentales issues du modèle biomédical s'appuient souvent sur des données chiffrées comme étant la marque de leur

rigueur scientifique, la RA peut habiliter les ergothérapeutes dans leurs compétences à raisonner dans un modèle complexe, biopsychosocial et occupationnel.

En effet, la pratique de l'ergothérapie, tout comme la RA, s'inscrit dans une vision complexe, au sens de Morin. Les ergothérapeutes interagissent avec différents acteurs, et selon différentes sciences et courants de pensée, qui composent leur environnement. Ce point de vue est proche de celui du modèle personne / occupation / environnement. L'environnement transforme les occupations et les pratiques, et celles-ci transforment l'environnement, ce qui est le propre de la démarche ergothérapique. Ce principe de « boucle rétroactive » selon lequel la société est produite par les individus et la société produit les individus (Morin, 1990) est présent aussi bien en RA qu'en ergothérapie.

Enfin, la RA est un outil pour contribuer à développer des pratiques professionnelles de coopération plus horizontales. Les « savoirs professionnels » et les « savoirs expérientiels » peuvent trouver dans la RA un cadre privilégié de partage, dans une perspective de « démocratie sanitaire », dont la participation volontaire des personnes concernées est le socle (Gross, 2017 ; Greacen et Jouet, 2019). Un positionnement éthique d'une ergothérapie humaniste viendrait reconnaître chez chacun·e ses forces plus que ses manques, et sa capacité d'acteur·trice de sa santé et de la santé collective, plutôt qu'une situation passive de bénéficiaire ou d'administré·e (Lyon, 2006). Contrairement à une vision traditionnelle du savoir, fabriqué par des chercheur·euse·s ou des professionnel·le·s et « appliqué » à des patient·e·s, des malades ou des usager·ère·s, la RA confère à ces dernier·ère·s l'occasion de formaliser leurs propres savoirs. Ce processus, centré sur la personne, est évidemment un élément essentiel en termes d'*empowerment*, de développement de leur pouvoir d'agir et de promotion de leur inclusion dans la société (Cockburn et Trentham, 2002 ; Letts, 2003).

Ainsi, la RA est une « recherche politique » si elle désire entraîner un mouvement de transformation au sein du système sociétal (Kemmis *et al.*, 2014). Elle favorise la participation des communautés et groupes marginalisés et subalternés par les pouvoirs sociopolitiques et économiques en force. Pour les ergothérapeutes et les personnes qu'ils·elles accompagnent, elle ouvre la voie (et la voix) à des recherches élaborées par et pour les personnes concernées en co-crédant les connaissances qui permettent d'imaginer ou de poursuivre les plus justes activités professionnelles.

Illustrations de recherches-actions en ergothérapie

Les RA menées par des ergothérapeutes sont nombreuses dans le monde. Celle de Bennett *et al.* (2016) en Australie, réalisée auprès de 52 ergothérapeutes travaillant dans un hôpital, visait à développer et à évaluer un programme de renforcement des capacités cliniques, basé sur un cadre théorique de cycle connaissance-action. Cette étude a montré la nécessité d'une implication active de tous les clinicien·ne·s pour assurer l'application de connaissances dans leur contexte spécifique, et que cela a pour effet de valoriser et renforcer les expertises cliniques.

Au Canada, Martine Brousseau cite à plusieurs reprises la RA dans son article intitulé « La place du qualitatif dans les projets d'intégration des étudiant·e·s à la

maîtrise en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières » (2014). Un article de Hébert *et al.* dans la *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* présente les résultats d'une RA de l'Université d'Ottawa sur la conception, l'implantation et l'utilisation d'un portfolio professionnel étudiant en ergothérapie (2009).

Le groupe REUNICA et l'Association française ADERE ont publié en 2010 un rapport de RA concernant le maintien à domicile des personnes âgées de 75 ans et plus, et le rôle que pouvait jouer l'ergothérapie dans le maintien à domicile.

Dans leur article « L'ergothérapeute : un agent de changement et un leader pour une recherche en santé mentale axée vers le rétablissement » publié dans la *Revue francophone de recherche en ergothérapie* (2019), Catherine Briand, chercheuse et Myrille Bédard, patiente partenaire et formatrice, constatent que l'ergothérapeute « défend souvent des projets de recherche-action participative transformatrice » (Briand et Bédard, 2019, p. 6). Nos propres recherches portent sur des co-occupations d'habitant·e·s dans l'espace public comme support de participation (Clavreul, à paraître), et sur l'identification des besoins des ergothérapeutes pour développer des actions de santé communautaire et de promotion de la santé, dans le contexte de l'évolution de la santé publique en France (Albuquerque et Farias, à paraître).

Au-delà de la RA au sens strict, mais en lien étroit avec sa philosophie, l'évaluation de programme en santé communautaire est également un champ d'intérêt très important pour le développement, en ergothérapie, de pratiques centrées sur les attentes des personnes concernées elles-mêmes (Grandisson, Hébert et Thibeault, 2014).

Conclusion

« Il faut que les sociologues remplissent leur devoir social "et osent" sauter ce dangereux pas : le vide qui s'étend de la science sociale à la direction de l'action », disait Mauss en 1934 (Mauss, 1934, cité par Desroche, 1978, p. 288). Depuis les années 1990, les ergothérapeutes sont de plus en plus appelé·e·s à agir sur les causes d'inégalités d'accès et d'inclusion de leurs usager·ère·s de manière collaborative (Cockburn et Trentham, 2002). L'utilisation de dispositifs de RA est privilégiée lorsqu'il s'agit de transformer et d'interroger les institutions et leurs pratiques (voir l'appel à recherche-action du secrétariat d'État à l'Économie sociale et solidaire en 2003 en France). De par sa nature impliquante, la RA permet de comprendre comment les pratiques en santé sont produites par les circonstances culturelles, discursives, matérielles, économiques et sociopolitiques. Elle permet donc de transformer celles-ci et de les orienter vers des services plus équitables, efficaces et durables (Kemmis *et al.*, 2014). Des gouvernements formulent aujourd'hui une volonté d'ouverture de l'accès à la science, et remettent en cause les formes traditionnelles de création et d'implantation des savoirs dans la société civile (Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016).

Pour conclure, la RA rejoint les recommandations pour une promotion de la santé centrée sur la personne (Organisation mondiale de la santé, 2017). Elle permet de contribuer au développement d'une pratique responsable et réactive aux problématiques des populations avec lesquelles nous travaillons, en renforçant les capacités de

celles-ci à s'habilitier. Cette démarche répond aussi aux stratégies de développement de la recherche internationale en ergothérapie (Mackenzie, Jaramillo et Ledgerd, 2019). La World Federation of Occupational Therapists (WFOT) se positionne aujourd'hui sur des valeurs de justice occupationnelle : la RA semble être un outil particulièrement pertinent et essentiel pour développer la participation et l'engagement de chacun-e, que l'on soit patient-e, usager-ère, ergothérapeute, chercheur-euse, dans des activités significatives et épanouissantes, et garantir ainsi la santé comme bien commun.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Economica Anthropos.
- Bennett, S., Whitehead, M., Eames, S., Fleming, J., Low, S. et Caldwell, E. (2016). Building capacity for knowledge translation in occupational therapy: Learning through participatory action research. *BMC Medical Education*, 16, 257. doi:10.1186/s12909-016-0771-5
- Betton E. et Vatin F. (2012). Une recherche à quelles conditions ? L'acquisition de la posture et des méthodes de la recherche par des praticiens. Dans P.-M. Mesnier et C. Vandernotte (dir.), *En quête d'une intelligence de l'agir. T. 1 : Praticiens en recherche-action* (p. 79-95). Paris : L'Harmattan, coll. « Recherche-action en pratiques sociales ».
- Briand, C. et Bédard, M. (2019). L'ergothérapeute : un agent de changement et un leader pour une recherche en santé mentale axée vers le rétablissement. *Revue francophone de recherche en ergothérapie*, 5(1), 3-9. doi:10.13096/rfre.v5n1.150
- Brousseau, M. (2014). La place du qualitatif dans les projets d'intégration des étudiants à la maîtrise en ergothérapie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. *Recherches qualitatives*, 16 (hors-série), 24-39.
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Londres: Falmer Press.
- Cockburn, L. et Trentham, B. (2002). Participatory action research: Integrating community occupational therapy practice and research. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 69(1), 20-30. doi:10.1177/0008417406900102
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 7(16), 19-32. doi:10.3917/rips.016.0019
- Desroche, H. (1978). *Apprentissage II : Éducation permanente et créativité solidaires. Lettres ouvertes sur une utopie d'université hors les murs*. Paris : Éditions Ouvrières.
- Desroche, H. (1982). Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action. Communauté. *Archives de Sciences sociales et de la Coopération et du Développement*, 59, 39-64.
- Draperi, J.-F. (2014). Henri Desroche aurait cent ans. *RECMA*, N° 334(4), 99-110.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Herder & Herder.
- Gannett, C. et Brereton, J. (2013). La recherche-action et les analyses de l'écrit au niveau universitaire. *Recherches en didactiques*, 15(1), 151-173. doi:10.3917/rdid.015.0151
- Godrie, B. et Heck, I. (2020). L'approche participative, la recherche-action, et leurs principales stratégies d'enquête et d'inclusion des groupes subalternisés (attribué). Dans F. Piron (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. (s. l.) : Éditions science et bien commun. Repéré à : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-de-recherche-participative-recherche-action-et-sciences-citoyennes/>
- Goyette, G., et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : Ses fonctions, son fondement et son instrumentation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grandisson, M., Hébert, M. et Thibeault, R. (2014). A systematic review on how to conduct evaluations in community-based rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, 36(4), 265275. doi:10.3109/09638288.2013.785602

- Greacen T. et Jouet, E. (2019). Pour des usagers de la psychiatrie acteurs de leur propre vie. Toulouse : Éditions Érès.
- Gross, O. (2017). L'engagement des patients au service du système de santé. Montrouge : Éditions Doin.
- Hébert, M., Beaudoin, J.-P., Thibaut, R. et Pitre, R. (2009) Conception, implantation et utilisation d'un portfolio professionnel étudiant dans un programme de formation en ergothérapie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/ripes/109>
- Herr, K. et Anderson, G. (2014). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Hollingsworth, S. (1997). *International Action Research: A Casebook for Educational Reform*. Londres : Falmer Press.
- Hugon, M.A. et Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherches action, le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kemmis, S., McTaggart, R. et Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapour : Springer.
- Le Boterf, G. (1983). La recherche-action : une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux ? *Pour*, 90, 33.
- Letts, L. (2003). Occupational therapy and participatory research: A partnership worth pursuing. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 77-87. doi:10.5014/ajot.57.1.77
- Lyon, A.-C. (2006). *La cohérence et la complexité. Recherche-action/Processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Mackenzie, L., Jaramillo, L., et Ledgerd, R. (2019). Developing international research priorities for occupational therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, 82(3). doi:10.1177/0308022618803869
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps (Communication présentée à la Société de psychologie le 17 mai 1934). *Journal de psychologie*, 32(3-4), 271-293.
- Meyer, S. (2007). *Démarches et raisonnements en ergothérapie*. Lausanne : Haute école de travail social et de la santé.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Les sciences participatives en France. État des lieux, bonnes pratiques et recommandations*. Récupéré de : www.sciences-participatives.com
- Morin, A. (1985). Critères de « scientificité » de la recherche-action. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), 31-49. doi:10.7202/900478ar
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morvan, A. (2013). Recherche-action. Dans I. Casillo (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. Paris : GIS Démocratie et Participation. Récupéré de : <http://www.dicopart.fr/fr/dico/recherche-action>
- Organisation mondiale de la santé (2017). *Framework on Integrated People-Centered Health Services*. Récupéré de : <https://www.who.int/servicedeliverysafety/areas/people-centred-care/en/>
- Ray, R. (1993). *The Practice of Theory: Teacher Research in Composition*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English.
- Reed, K. et Hocking, C. (2013). Re-visioning practice through action research. *Australian Occupational Therapy Journal*, 60(3), 181-188. doi:10.1111/1440-1630.12033
- Savin-Baden, M. et Wimpenny, K. (2007). Exploring and implementing participatory action research. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(2), 331-343. doi:10.1080/03098260601065136
- Seibel, C. et Hugon, M.-A. (1987). Recherche-Action, Formation : quelle articulation ? *Recherche & Formation (Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation)*, 2, 9-20.
- Tétrault, S. et Guillez, P. (2014). *Guide pratique de la recherche en réadaptation*. Bruxelles : De Boeck-Solal.
- Vandernotte, C. (2014), Faire de la recherche-action un levier de transformation du monde. Une utopie concrète dans le sillage de Lebrét et Desroche (Communication présentée lors du colloque « Vers une économie "humaine". Pensées critiques d'hier et d'aujourd'hui », 21-22 juin 2012, Caen). Dans L. Loty, J.-L. Perrault et R. Tortajada (dir.), *Vers une économie "humaine" ? Desroche, Lebrét, Lefebvre, Mounier, Perroux, au prisme de notre temps*. Paris : Hermann.