



Former des enseignants de langues à et par la recherche

Myriam Pereiro, Claude Normand

► To cite this version:

Myriam Pereiro, Claude Normand. Former des enseignants de langues à et par la recherche. Congrès annuel de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV), Nov 2011, Reims, France. hal-00655562

HAL Id: hal-00655562

<https://hal.science/hal-00655562>

Submitted on 30 Dec 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les Langues Modernes

ARTICLE SOUMIS LE 12/12/2011

Former des enseignants de langues à et par la recherche

MYRIAM PEREIRO, MCF, UMR 7118, LABORATOIRE ATILF-CRAPEL, UNIVERSITE DE
LORRAINE

CLAUDE NORMAND, MCF, UMR 7118, LABORATOIRE ATILF-CRAPEL, UNIVERSITE DE
LORRAINE

Former des enseignants de langues à et par la recherche

RESUME

La réforme de la mastérisation, assumée par l'Université Nancy2 avec le concours des ex-responsables des groupes de formation IUFM d'anglais et d'espagnol, a été l'occasion de reconstruire un parcours de formation qui intègre les démarches qui avaient fait leurs preuves dans le système ancien tout en profitant du nouvel environnement. Ainsi, le transfert de la formation des enseignants d'anglais et d'espagnol de l'IUFM de Lorraine à l'Université Nancy2 a permis de donner une place plus importante à la formation à la recherche. Une enquête auprès des intéressés met au jour l'intérêt évident des étudiants pour la didactique et la pratique réflexive. Il reste un pas à franchir pour convaincre un plus grand nombre de l'intérêt de faire eux-mêmes de la recherche dans leurs classes futures

MOTS-CLES

FORMATION DES ENSEIGNANTS, RECHERCHE ACTION, MASTERS ENSEIGNEMENT DES LANGUES

KEYWORDS

TEACHER EDUCATION, ACTION RESEARCH, MASTERS IN LANGUAGE TEACHING

La réforme dite de « mastérisation » de la formation des enseignants menée à marche forcée durant l'année universitaire 2010-2011 a paradoxalement permis le rapprochement des deux composantes de la formation qui jusque là pouvaient s'ignorer puisqu'elles se succédaient. La formation universitaire de spécialité, fortement conditionnée par les modalités et contenus des concours

de recrutement, laissait peu de place à la formation préprofessionnelle et l'année de stage des lauréats du concours était quasiment exclusivement organisée autour des pratiques. Le modèle successif a vécu mais, si elle est une condition nécessaire, sa disparition ne saurait suffire pour faire entrer en synergie les différentes composantes de la formation des enseignants de langues. Dans un premier temps il convenait de dépasser les traditionnelles préventions des enseignants-chercheurs en langue, littérature et civilisation à l'égard des didacticiens et vice-versa pour que dans la maquette du Master existant (Master Recherche, Langues et Cultures Etrangères de l'UFR Langues de l'Université de Nancy2) figurent, de façon significative, des enseignements de pédagogie et de didactique des langues orientés vers l'enseignement des langues étrangères en milieu institutionnel. Les tableaux 1 et 2¹ font apparaître qu'en termes de volume horaire et d'ECTS, cette formation à la didactique en lien avec la professionnalisation représente, selon les choix et les semestres du Master, entre un quart et la moitié des enseignements.

Mais il ne suffit pas que cohabitent au sein du Master Langues et Cultures Etrangères les deux composantes de la formation pour en garantir la cohérence et encore moins en assurer le caractère universitaire. L'option qui a été prise d'orienter fortement la partie didactique du Master vers la recherche-action tant sur le plan des enseignements dispensés que sur celui des apprentissages exigés des étudiants, est une tentative de réponse aux exigences de cohérence et d'universitarisation de la formation.

Ne pas jeter aux orties l'héritage des IUFM

Cette évolution ne doit pas se réaliser au détriment de la construction progressive d'une professionnalité au contact du monde scolaire dans lequel les étudiants aspirent à devenir des acteurs. Cela exige des interconnexions multiples entre les différentes instances de formation, entre les différents espaces, les différents domaines, faute de quoi l'étudiant ne prendra pas la mesure de la complexité du métier auquel il aspire. Si la didactique ne croise pas des formations en psychologie de l'adolescent et en gestion de groupe, si elle ne se nourrit pas au moins pour partie des expériences de classe et des retours réflexifs sur ces expériences, il est peu probable que l'étudiant de Master Parcours « enseignement » se dote des rudiments pour entrer dans le métier. Or l'IUFM de Lorraine avait su créer ces liens que les promoteurs de la réforme de la mastérisation tenaient pour négligeables et qu'ils ont saccagés. Il reste cependant à faire l'inventaire des pratiques de formation qui ont fait

leurs preuves et qui sont transférables dans le cadre des Master. Les auteurs de ce texte, aujourd'hui responsables des « parcours enseignement » du Master l'ont été des groupes de formation d'anglais et d'espagnol de l'IUFM et ont, à ce titre, impulsé des orientations qui peuvent trouver aujourd'hui quelques prolongements.

Une formation du professionnel réflexif orientée action

Conscients que les professeurs stagiaires étaient en permanence confrontés à une expertise externe (formateurs, conseillers pédagogiques etc.) qui devenait la grille de lecture de leur agir, nous avons proposé dès 2007 un module de formation qui les contraignait à partir de l'action située dont chacun était l'auteur dans sa pratique professionnelle lors du stage. Ce module spécifique aux stagiaires de langues et qui complétait les analyses de pratiques plus généralistes tentait de les amener à comprendre ce qui sous-tendait leur action et ainsi à avoir prise sur elle pour se construire en toute lucidité des schèmes de pensée et de décision. Par son organisation et ses finalités ce module était une initiation à la recherche-action (Normand, Pereiro, 2010).

Un parti pris plurilingue

Les questionnements qu'a suscités ce module ont été considérablement renforcés par la confrontation de deux cultures monolingues, celle des anglicistes et celle des hispanistes. Se retrouvant ensemble sur le champ de la didactique et de la pédagogie avec des objectifs communs pour leurs élèves mais des représentations souvent tranchées héritées de leur parcours scolaire et universitaire dans une langue-culture dont ils ont cultivé la spécificité, les professeurs stagiaires étaient conduits à s'émanciper de leur statut de professeur d'anglais ou d'espagnol pour accéder à celui de professeur de langues (Normand, Pereiro, 2012).

Lier vigoureusement la formation et la recherche

Cette expérience de formation par l'initiation à la recherche-action dans le cadre de l'IUFM de Lorraine constitue le socle sur lequel nous avons construit le parcours enseignement du Master proposé aux candidats au métier d'enseignant de langues. Nous avons pu, pour ce faire, nous appuyer sur l'expérience accumulée dans notre laboratoire de recherche tant sur le plan méthodologique que sur celui des thématiques abordées. En effet les travaux du CRAPEL (Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques en Langues), équipe du laboratoire ATILF CNRS, portent notamment sur l'autonomisation des apprenants de langues (ce qui conduit ipso facto à imaginer les nouveaux rôles du professeur de langues) et sur l'utilisation des

technologies usuelles de l'information et de la communication. Les recherches sur le plurilinguisme et l'intercompréhension permettent également d'interroger l'actuelle cohabitation dans le système scolaire d'enseignements de langues qui s'ignorent le plus souvent. Puisque la formation des enseignants et singulièrement des professeurs de langues du second degré devait être « mastérisée » nous avons pris le parti de la nourrir des méthodologies et des thématiques de la recherche en didactique des langues. Ainsi adossé à la recherche en didactique des langues pour sa partie « parcours enseignement » le Master Langues et Cultures Etrangères se compose de deux grands ensembles d'essence universitaire.

Construire un « parcours enseignement » intégré

Le schéma 1² présente l'économie générale du « parcours enseignement » du Master sans distinguer les quatre semestres.

Les deux pôles de la formation en didactique : un cours magistral et des stages

Les enseignements communs à tous les étudiants de langues inscrits en « parcours enseignement » comportent des cours magistraux qui balaient les grandes questions de la didactique des langues en lien avec l'enseignement scolaire : Théories dominantes de l'acquisition des langues ; liens avec le CECRL ; facteurs psychologiques, cognitifs, sociolinguistiques, interactionnels de l'acquisition ; les activités de communication langagières ; histoire et épistémologie de la didactique des langues ; évolution sociale et évolution de la recherche en didactique ; finalités de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures à l'Ecole ; approche ethnographique de la salle de classe ; plurilinguisme et interculturalité ; construction de parcours d'apprentissage ; évaluation ; apprendre à apprendre ; les compétences en langues et les instructions officielles en vigueur. Les enseignants chercheurs qui assurent ces enseignements sont tous des didacticiens et certains cours sont assurés en coanimation inter-langues. Des examens terminaux sanctionnent les apprentissages.

Dans l'économie générale du parcours enseignement du Master, face au pôle théorique que nous venons d'évoquer se trouvent les stages en lycée et collège. Chaque année de Master l'étudiant fait 54H de stage, sur trois semaines en Master 1 et sur 6 semaines en Master 2. Ces stages doivent permettre à l'étudiant d'observer mais également de prendre en charge les classes avec l'accompagnement du professeur d'accueil ou en responsabilité en cas d'admissibilité aux épreuves écrites du concours. De l'observation distante à la

responsabilité totale les degrés sont nombreux et les positionnements des étudiants se négocient entre l'intéressé, le conseiller pédagogique et l'enseignant universitaire, en fonction des situations, des temporalités, des besoins.

Quel lien entre les deux pôles ?

A l'IUFM de Lorraine, le stage était central et les enseignements de didactique des langues étaient soumis, voire inféodés à la pratique. En les inscrivant de manière forte dans le Master nous adossions clairement la formation à des savoirs savants produits par la recherche mais nous courions le risque de dispenser des enseignements très éloignés des préoccupations des étudiants qui aspirent à sortir du schéma universitaire et à prendre leur place dans le monde professionnel. Afin de construire un continuum entre les deux pôles nous avons assorti chacun d'eux de modules favorisant la réflexivité.

Ainsi les travaux dirigés qui accompagnent les enseignements théoriques ont moins pour but de les expliciter que de proposer des activités de nature à créer le besoins de recourir aux savoirs savants pour analyser, justifier, argumenter les choix. On y mène des analyses d'activités d'apprentissage, des retours réflexifs sur des expériences de classe mais aussi par exemple des expériences d'initiation à une langue inconnue. Ces travaux dirigés ont pour vocation de faire découvrir et appréhender la complexité, faire mesurer la grande diversité des situations et leur variabilité. La littérature spécialisée est alors convoquée pour éclairer cette réalité.

De la même façon le pôle « stages » fait l'objet d'un accompagnement sous forme de travaux dirigés pour aider l'étudiant à lire les situations qu'il rencontre et pour y agir. Tout en préparant, en accompagnant et en exploitant les stages, ces formations tentent de mettre la didactique des langues en synergie avec les connaissances et les savoir-faire pédagogiques que l'institution ne met plus à disposition de l'étudiant que sous forme d'ensembles disjoints : connaissance du système éducatif pour préparer l'épreuve nouvelle du CAPES, certification C2i2e, formations assurées par les conseillers pédagogiques sans coordination d'aucune sorte. Menés en inter-langues aussi souvent que possible ces apprentissages professionnels contribuent à construire une culture de professeurs de langues.

Des modalités d'évaluation qui tentent de favoriser une démarche de recherche-action

A l'exception des enseignements théoriques tous les autres apprentissages du parcours enseignement font l'objet d'une évaluation qui privilégie la dimension réflexive sur la durée. Les étudiants constituent eux-mêmes leur dossier à partir

des documents travaillés en cours mais également ceux qu'ils ont trouvés eux-mêmes. Toutes les pièces du dossier sont analysées, commentées. Les commentaires peuvent être repris postérieurement en fonction d'informations ou d'analyses nouvelles suscitées par l'expérience ou le travail collectif ou individuel. La validation par quitus vise à valoriser le parcours de construction dans lequel doit s'engager tout étudiant. Enfin le mémoire professionnel exigé en deuxième année de Master doit s'inscrire dans une démarche de recherche-action ancrée dans la pratique de classe vécue ou observée.

Recherche action sur cette formation

Considérations épistémologiques et méthode de recherche

Notre recherche vise l'élaboration et l'amélioration d'un dispositif de formation, lui-même conçu comme une initiation à la recherche, dans lequel nous sommes impliqués en tant qu'enseignants-chercheurs. Elle s'inscrit donc non pas dans un paradigme positiviste adapté aux sciences dures mais dans un paradigme socioconstructiviste radical tel que défini par Riegler (2001). Nous estimons que le type de recherche qui convient le mieux à notre situation est la recherche action. Nous reprendrons les termes de Dominique Macaire (2011) pour définir ce que nous entendons par elle :

On la comprendra à la fois comme un processus de distanciation par rapport à soi-même en tant que chercheur et comme un processus de prise de distance critique par rapport aux pratiques, inscrit dans l'action, c'est à dire en interaction avec l'action, donc un processus engagé dans un mouvement de va-et-vient ou de circulation pour une part et de contacts pour une autre part.

Selon le cycle typique de la recherche-action (Nunan, 1992), nous avons construit un dispositif en partant de la recherche et nous en étudions le fonctionnement en nous aidant de la recherche. Afin d'identifier les progrès que nos étudiants d'anglais et d'espagnol estiment avoir faits grâce à la formation de Master, nous avons eu recours en premier lieu à des questionnaires de fin de formation auprès des étudiants de Master 1³. Une analyse thématique des réponses des étudiants a permis des regroupements par catégories et la quantification des résultats. Le panel des étudiants interrogés n'est pas suffisant pour parler de validité – celle-ci serait incontournable dans un paradigme positiviste – mais les chiffres obtenus facilitent la comparaison entre anglicistes et hispanistes.

Dans un deuxième temps, les résultats du questionnaire ont été lus et commentés par les trois enseignants-chercheurs chargés de la formation professionnalisante, réunis en un même lieu. Cet entretien à trois voix a été enregistré et analysé. Nous avons ensuite analysé les résultats de l'enquête à la lumière des explications ou interprétations données par les enseignants.

Une autre collecte de données a été faite par l'observation des évaluations des mémoires professionnels des étudiants de Master 2.

Les résultats présentés ici correspondent à l'année 2010-2011. Ils seront validés ou invalidés par les résultats que nous obtiendrons cette année en poursuivant notre recherche.

Le public concerné par notre recherche

Comme l'année dernière les étudiants en Master 2 étaient pour la plupart concernés par des mesures transitoires et n'avaient pas fait de première année de Master, nous n'avons pas fait d'enquête auprès d'eux et nous sommes arrêtés à la qualité de leur mémoire. Nous nous sommes intéressés principalement aux étudiants de Master 1. Le jour où notre questionnaire a été renseigné, il y avait dix anglicistes et douze hispanistes.

Les trois enseignants-chercheurs dont les échanges ont été enregistrés sont :

- MP, angliciste, chargée des TD (travaux dirigés) pour les anglicistes en M1S1 (Master 1 premier semestre) et M1S2 (Master 2 second semestre) et de la deuxième moitié du cours magistral de didactique en M1S2, en co-animation avec CN.
- CN, hispaniste, chargé des TD (travaux dirigés) pour les hispanistes en M1S1 et M1S2 et de la deuxième moitié du cours magistral de didactique en M1S2, en co-animation avec MP.
- MD, angliciste, chargé du cours magistral de didactique en M1S1 et de la première moitié du cours magistral de didactique pour les anglicistes en M1S2.

Etait absente lors de l'entretien croisé, AC, hispaniste, chargée de la première moitié du cours magistral de didactique pour les hispanistes en M1S2.

Résultats et discussion

a) La recherche en Master 1

Les étudiants devaient tout d'abord se positionner sur une échelle d'attitude allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Nous avons réuni les réponses en deux catégories ne tenant compte que de la position « d'accord » ou « pas d'accord » sans distinguer les degrés d'adhésion. Nous avons ensuite associé une valeur allant de 1 pour la réponse « pas du tout d'accord » à 4 pour « tout à fait d'accord »⁴.

Dans un ensemble majoritairement positif, nous porterons notre attention sur les deux extrêmes : le stage, qui remporte le score le plus élevé et le cours magistral du premier semestre (CMS1) qui est le plus mal noté.

Les réponses détaillées des étudiants apportent un début d'explication à leur rejet du CMS1. Voici ce que disent des anglicistes :

- a) *Un peu trop théorique, intéressant pour notre culture personnelle mais il faudrait faire le lien avec le métier de prof*
- b) *Difficultés à faire le lien avec la réalité du métier; exemples très scientifiques difficiles à comprendre*
- c) *Théories didactiques révolues or ce qui nous intéresse c'est comment enseigner demain*
- d) *Beaucoup trop théorique*
- e) *Notions théoriques abstraites; je ne voyais pas toujours l'objectif du cours*
- f) *Très théorique. Pas réussi à faire lien avec la réalité des choses; pas tout compris*

Pour beaucoup le cours est trop théorique. Les étudiants anglicistes semblent attendre un Master professionnel fortement ancré dans la pratique, en rupture avec les savoirs savants qu'ils ont rencontrés jusqu'ici. MD a heurté leurs attentes en présentant son cours comme «un cours théorique qui n'a rien à voir avec la pratique». Mais le rejet de la théorie pourrait aussi être une façon de rejeter ce que l'on ne comprend pas (b, e, f). Or, le cours est ardu ; comme l'explique MD : « on n'entre pas comme ça dans des domaines aussi difficiles, ça prend un temps de maturation ».

D'ailleurs, les hispanistes ne parlent pas de théorie mais de quantité et de difficulté :

- a) *Intéressant mais trop pointu, trop dense; moins axé sur le métier que sur les processus mentaux*
- b) *Intéressant mais trop pour tout comprendre et retenir*
- c) *Accumulation de concepts impossibles à retenir*
- d) *Trop de termes en anglais (trop de références aux mécanismes mentaux)*
- e) *Quantité trop élevée pour des néophytes*
- f) *N'a pas réussi à intéresser les non anglicistes*

Les étudiants hispanistes semblent effectivement plus effrayés par la richesse du contenu que par son aspect théorique (a, b, c, e). Ils regrettent aussi qu'il y ait des références en anglais. Les étudiants sont donc confrontés à une double difficulté: un savoir nouveau qu'on ne soupçonnait pas dans une langue nouvelle. Cette double difficulté existe aussi pour les anglicistes car les concepts sont nouveaux, mais le fait d'avoir un enseignant angliciste

présentant des concepts issus de travaux anglo-saxons n'est pas vécu comme une trahison de son identité.

Nous faisons aussi l'hypothèse que le CMS1 souffre de son positionnement en tout début d'année. Une fois le premier choc passé, les étudiants comprennent mieux les concepts et leur utilité et nous voyons dans le tableau 1 que le CMS2 obtient 3.4 points chez les hispanistes et chez les anglicistes.

A l'inverse du CMS1, le stage remporte les suffrages de tous à l'exception d'un hispaniste qui, en fait, n'avait pas bien compris la question. Les réponses des anglicistes témoignent de leur soif de pratique :

- a) *Une des seules expériences pratiques à la fac*
- b) *On apprend plus de choses sur le terrain, on se détache du côté théorique des cours à la faculté*
- c) *Trop court, c'est sur le terrain qu'on apprend le plus, pratique plus constructrice que théorie*
- d) *Vrai lien avec le métier*

L'intérêt pour la pratique se retrouve chez les hispanistes (a, b) :

- e) *Supériorité de la pratique sur l'étude*
- f) *Rien ne vaut la pratique*
- g) *Pratique plus que théorique*

Les étudiants ont raison de vouloir apprendre aux côtés d'un conseiller pédagogique, mais l'illusion que le métier s'apprend uniquement par l'imitation du geste (b, c, e, f) risque de nuire à l'intérêt que les étudiants pourraient porter aux autres volets de la formation professionnelle mise en place à l'université.

La deuxième partie du questionnaire⁵ incitait les étudiants à se positionner sur la même échelle d'attitude en fonction de diverses affirmations. Nous ne nous arrêterons ici que sur celle qui porte sur l'initiation à la recherche :

Cette année m'a aidé/e à découvrir ou mieux comprendre l'intérêt de faire de la recherche dans la salle de classe

Cette affirmation a obtenu le score le moins élevé : 2,5 pour les anglicistes et 2,6 pour les hispanistes. Nous n'avons pas demandé d'explications supplémentaires et ne pouvons donc pour l'instant qu'émettre des hypothèses. Nous supposons que les étudiants ne pensent pas pouvoir faire de recherche :

- tant qu'ils ne comprennent pas la recherche des autres, ce qui est l'impression que leur donne le CMS1 ;

- tant qu'ils ne savent pas enseigner ;
- tant qu'ils ne savent pas ce qu'est vraiment la recherche en salle de classe ;
- parce qu'ils n'auront pas le temps de s'investir dans la recherche, conclusion à laquelle ils sont parvenus devant la charge de travail de leurs conseillers pédagogiques.

Il est aussi fort probable que nos étudiants dissocient pratique et recherche comme ils dissocient pratique et théorie, sans doute parce que nous ne leur avons pas clairement expliqué le sens que nous donnons à « recherche ». Ainsi, notre objectif n'est pas de les conduire au doctorat, mais de les aider à faire de la pratique exploratoire (Allwright, 2005) et donc dans un premier temps de comprendre ce qui se joue dans leur classe afin de pouvoir agir s'ils le jugent nécessaire.

b) La recherche en Master 2

Les seules données cette année concernent les résultats obtenus pour le mémoire professionnel. Dix anglicistes ont produit un très bon mémoire; il s'agit soit des étudiants admis au CAPES, soit de ceux qui ont fait un mémoire de Master 1 l'année précédente, soit les deux à la fois. Onze hispanistes ont produit un très bon mémoire, mais les étudiants admis au CAPES ont tous produit un mémoire de moindre qualité que les mémoires de ceux qui n'ont pas été admis et qui se sont vraiment investis dans leur stage et dans leur recherche. Pour tous ces très bons mémoires, nous avons trouvé que les qualités en termes de méthodologie de la recherche surpassaient celles des anciens mémoires de stagiaires PLC2.

Ces résultats nous conduisent à faire deux hypothèses : la première est que la formation à la recherche en M1, quelle qu'elle soit, donne les outils nécessaires à un travail de recherche de qualité. La seconde est que la lourdeur du programme de l'oral du CAPES d'espagnol empêche les étudiants de s'investir dans la formation professionnelle. Il sera intéressant cette année de vérifier ces hypothèses ainsi que l'impact de la formation au C2i2e, qui vient d'être rendu obligatoire pour la prise de fonction.

Au vu des résultats obtenus par notre recherche, nous pensons reconduire notre formation didactique en y apportant deux modifications. La première sera de rendre le cours magistral du premier semestre plus accessible, la seconde de veiller à ce que le TD fasse davantage le lien entre les savoirs théoriques et une pratique réflexive. Les M2 vont aussi pouvoir faire partie de notre action de recherche à part entière. Ainsi, d'ici le mois de juillet nous devrions avoir une évaluation plus tangible de la formation professionnalisante de notre Master.

Ne nous leurrons pas cependant, tant qu'ils n'auront pas une pratique conséquente, les étudiants ne pourront pas prendre réellement conscience de

l'intérêt qu'il y a à la questionner. Si les textes régissant la formation des enseignants restent inchangés, la formation que nous proposons ne prendra tout son sens que si elle est poursuivie par une formation continue adaptée.

Conclusion

La masterisation de la formation initiale des enseignants a détruit des équipes pédagogiques, faisant fi de compétences développées au fil des ans. Néanmoins, dans le cas de Nancy 2, les liens serrés entre l'université et l'IUFM ainsi que la bonne volonté de nombreux acteurs - responsables du Master LCE et des masters de chaque spécialité, responsables des parcours « enseignement second degré », collègues didacticiens ou non - ont permis de préserver certains acquis et facilité la mise en place d'une formation à la recherche en didactique des langues.

Ensemble, nous avons pu nous saisir de la réforme pour construire une formation intégrée, fruit de compromis de part et d'autre. L'efficacité de cette formation reste à prouver car même si les premiers résultats présentés ici sont prometteurs, les résultats au CAPES le sont moins. Notre recherche-action va se poursuivre au moins encore deux ans afin d'améliorer la formation à la recherche, mais il faudra faire des choix douloureux s'il s'avère comme nous le craignons que formation professionnelle et préparation aux épreuves du concours sont incompatibles.

Mais les choix les plus douloureux sont sans doute faits par les étudiants en raison de la lourdeur du travail qui leur est désormais imposé. Travailler pour financer des études plus longues que prévues, préparer un concours, valider le C2i2e et se former au métier d'enseignant, cela fait beaucoup, surtout pour des étudiants qui s'inquiètent déjà de ce qui les attend une fois le concours réussi.

Références bibliographiques

- ALLWRIGHT, Dick (2005). Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal* 89 p. 353-366.
- MACAIRE, Dominique (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement, in Molinié, M. (dir.) *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures, enjeux de formation par la recherche action*, Université de Cergy-Pontoise : CETF.
- NORMAND, Claude & PEREIRO, Myriam (2010). Former des professeurs de langue du secondaire à la recherche-action : des effets durables ?, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n°21,

p.112-125.

NORMAND, Claude & PEREIRO, Myriam (à paraître). Rompre le modèle monolingue des professeurs de langues en France. Actes du 3^e congrès EDILIC, Eveil aux langues, approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe, Lausanne, 2010.

NUNAN, David (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.

RIEGLER, Alexander(2001). Towards a radical constructivist understanding of science. *Foundations of Science*, special issue on "The impact of Radical Constructivism on Science", 6(1-3) p. 1-30.

¹ Voir tableaux 1 et 2 en annexe

² Voir schéma 1 en annexe

³ Voir questionnaire en annexe

⁴ Voir tableau 3 en annexe

⁵ Voir tableau 4 en annexe