

## **Comment les professeurs d'anglais du second degré gèrent-ils les décalages entre la formation, les prescrits et la réalité du terrain en contexte d'enseignement en BTS ?**

**Fabienne FLESSEL<sup>1</sup> et Élisabeth ISSAIEVA<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Rectorat de l'académie de la Guadeloupe – ESPE de la Guadeloupe

<sup>2</sup> Université des Antilles – CRREF (EA 4538)

### **Résumé**

Les professeurs d'anglais qui enseignent dans le secondaire en France, mais aussi dans des sections spécialisées (aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur), reçoivent majoritairement une formation initiale universitaire généraliste qui ne les prépare pas à faire face à des savoirs professionnels et/ou spécifiques. À partir de ces constats, la présente recherche s'interroge sur les représentations et les pratiques des enseignants d'anglais dans les formations préparant au brevet de technicien supérieur (BTS) en Guadeloupe. L'objectif est de comprendre leurs ressentis à l'égard de la formation lacunaire mais aussi leurs manières d'enseigner en tenant compte du fait que les prescriptions pour chaque spécialité de BTS soient d'une ampleur importante. Nous partons du postulat que la rencontre des enseignants du second degré avec des prescrits importants ainsi qu'avec la réalité du terrain d'une part, et leur formation et connaissances d'autre part, se traduit par une tension qui retentit sur leurs représentations et pratiques. Ce sont ces rapports entre les éléments évoqués que nous souhaitons appréhender dans la présente recherche. Pour ce faire, nous avons conduit des entretiens individuels semi-directifs avec sept enseignants d'anglais en BTS. L'analyse (quantitative et qualitative) du contenu montre que les enseignants sont conscients des décalages entre la formation, le prescrit et le terrain. D'une part, cela leur donne le sentiment d'être confrontés à des défis et contraintes spécifiques mais d'autre part, l'absence de formation, leur procure aussi un sentiment de « liberté » ou d'autonomie en vue de rechercher de solutions pédagogiques variées.

### **Mots-clés**

BTS, contexte, enseignement, enseignants, représentations, savoirs, développement professionnel.

### **Abstract**

In France, secondary teachers of English who also teach higher vocational courses (Higher national degree or Associate's degree) mostly graduate from university studies, which do not provide them with vocational and/or specific knowledge. The study described here explored the beliefs and practices of teachers of English in HND/AD courses in Guadeloupe. The purpose of this study was to understand how these professionals feel about their incomplete training and also their teaching practices, based on the extent and complexity of the curriculum guides for each specialty of HND/AD. Our initial assumption was that tension rises between secondary teachers' management of curriculum guides and classroom reality on the one hand and their training and knowledge on the other hand. This tension was believed to have a further impact on teachers' beliefs and practices. This study aimed at searching the connections between the aforementioned items. We used individual semi-structured interviews with seven teachers of English in HND/AD courses and both quantitative and qualitative analyses showed that they are aware of the gap between the training, curriculum guides and classroom practices. It makes them feel they have to cope with challenges and constraints specific to these courses and yet, they benefit from greater autonomy and freedom to look for multiple teaching solutions.

### **Keywords**

HND, context, teaching, teachers, beliefs, knowledge, professional development.

## 1. Introduction

Guidés par le cadre européen commun de référence des langues (CECRL) ainsi que par les instructions officielles émanant respectivement du Conseil de l'Europe (2001) et du Ministère de l'Éducation Nationale, les enseignants d'anglais du secondaire sont amenés à intervenir dans les enseignements du cycle 3 (la classe de 6<sup>ème</sup>) aux niveaux post-bac (BTS<sup>1</sup>, DUT<sup>2</sup>, CPGE<sup>3</sup>, université). La large variété des niveaux et des situations d'enseignement représentent autant de problématiques auxquelles sont confrontés les enseignants à tout moment de leurs carrières.

Les professeurs d'anglais du secondaire reçoivent majoritairement une formation initiale universitaire généraliste du type Langues, littératures et civilisations étrangères – Anglais, avant d'être candidats à des concours d'enseignement les qualifiant à des titres tels que professeurs des lycées et des collèges (PLC) et des lycées professionnels (PLP). Trouillon (2010) déplore d'ailleurs que les étudiants formés de façon généraliste sont amenés à enseigner « un anglais à objectif professionnel » dans des sections spécialisées (aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur) pour lesquelles ils n'ont pas été formés particulièrement. Cette ambiguïté est par ailleurs relayée par l'institution dans le « Programme et définition d'épreuve de langue vivante étrangère » pour les BTS industriels, publié par le Ministère de l'enseignement supérieur le 22 juillet 2008, qui spécifie que : « [l'enseignant] s'attachera plus particulièrement à développer les compétences orales (comprendre, produire, dialoguer) dans une langue de communication générale, tout en satisfaisant les besoins spécifiques à l'utilisation de la langue vivante dans l'exercice du métier ». À notre sens, la problématique soulevée ici concerne autant les professeurs novices que les plus expérimentés qui n'auraient enseigné qu'aux niveaux pré-bac.

Notre expérience personnelle d'enseignante d'anglais en section de technicien supérieur (STS) ainsi que de formatrice académique nous a amenée à nous interroger sur l'adéquation entre la formation initiale reçue par les futurs enseignants et les spécificités de l'enseignement de l'anglais dans ces sections, dont la visée est professionnalisante (Flessel, 2018). Les enseignants interrogés soulèvent des questionnements relevant de ces décalages entre notamment leur formation et la réalité du terrain. Ces préoccupations se retrouvent aussi dans une branche de l'anglistique consacrée aux enseignements destinés aux étudiants au niveau post-bac, essentiellement à l'université : la langue pour spécialistes d'autres disciplines ou LANSAD. On y retrouve les questions relatives aux contenus spécifiques d'enseignement ainsi qu'à la formation et au recrutement des enseignants notamment dans les travaux de Faure (2014) que nous rappellerons dans la partie suivante de l'article.

Sur le plan des prescriptions institutionnelles, pour chaque spécialité de BTS, il est prévu un référentiel<sup>4</sup>, document de cadrage de référence qui est conséquent. Celui-ci organise les enseignements, les périodes de stages professionnels ainsi que les modalités et contenus des examens conduisant à l'obtention des diplômes. D'autres textes officiels propres à l'enseignement des langues vivantes étrangères<sup>5</sup> viennent compléter selon les spécialités l'ensemble des documents évoqués précédemment.

---

1 Brevet de technicien supérieur.

2 Diplôme universitaire de technologie.

3 Brevet de technicien supérieur, diplôme universitaire technologique, classe préparatoire aux grandes écoles.

4 Les référentiels de toutes les spécialités de BTS figurent ici : <https://www.sup.adc.education.fr/btsslst/>.

5 Notamment le Programme et définition d'épreuve de langue vivante étrangère dans les brevets de technicien supérieur relevant du secteur industriel.

Dans le contexte que nous venons de présenter brièvement, c'est-à-dire entre une formation lacunaire pour faire face à une formation professionnelle et le maillage de documents institutionnels auxquels doivent se référer les enseignants, nous pouvons nous interroger sur leurs représentations de l'enseignement en BTS ainsi que sur leurs pratiques, en particulier en langues vivantes. Nous partons du postulat que cette rencontre des enseignants du second degré avec les prescrits institutionnels et les apprenants d'une part, et leur formation et connaissances d'autre part, se traduit par une tension qui retentit sur leurs représentations et pratiques. Ce sont ces rapports entre les éléments évoqués que nous souhaitons appréhender dans la présente recherche.

Dans les sections suivantes, nous parcourrons brièvement la littérature scientifique consacrée à la problématique d'enseignement et d'apprentissage en STS, et singulièrement en langues vivantes, ainsi qu'à l'importance des représentations des enseignants pour leurs pratiques et leur développement professionnel. Ensuite, nous poursuivrons avec la présentation des résultats de notre recherche.

## **2. Cadre théorique**

### **2.1. Les recherches dans le contexte d'enseignement en BTS**

Si le contexte d'enseignement en BTS a reçu un intérêt particulier récemment, il demeure un domaine encore peu exploré. Cependant, les travaux d'Orange (2010, 2013) et d'Odacre (2013, 2018) réalisés ces dernières années, réunissent une série d'études d'ampleur sur divers aspects touchant la formation en BTS et aboutissent à des résultats importants. Ainsi, Orange (2010, 2013) a mené des enquêtes larges pour comprendre et expliquer le parcours d'orientation et d'aspirations professionnelles des étudiants en BTS, en France. Quant aux travaux d'Odacre (2013, 2018), ceux-ci ont porté à la fois sur les pratiques d'enseignement et l'apprentissage des étudiants en BTS en Guadeloupe, en vue de déterminer les effets du contexte socio-économique et culturel. Si pour Orange (2010, 2013) ce sont des facteurs sociologiques qui expliquent le parcours et la motivation (incertaine et de faible niveau d'aspiration) des étudiants en BTS, pour Odacre (2013, 2018) il s'agit du contexte socio-économique local, à savoir l'« influence du marché local » (taux de chômage important, tissu économique fragile et restreint). Par ailleurs, d'après les recherches d'Odacre (2013, 2018) menées auprès d'enseignants et personnels d'encadrement en BTS, d'autres éléments sont mentionnés pour caractériser les difficultés observées, tels que le manque de « maturité » et de « culture générale » des élèves. Il ressort de même que les enseignants en BTS soulèvent des contraintes de contextualisation de leurs pratiques en lien avec les prescrits nationaux. Dans ce contexte, nous pensons que des préoccupations semblables peuvent être observées par les enseignants de langues vivantes en BTS, dont l'enseignement est considéré comme un outil de professionnalisation d'après les textes officiels.

### **2.2. Les recherches sur les représentations des enseignants de langues vivantes et les sources de leurs savoirs**

Des travaux, principalement réalisés dans le domaine de la didactique des langues, se sont interrogés sur les représentations que se font les enseignants de langues vivantes étrangères (LVE) sur la place de la formation initiale et les sources de leurs savoirs (Waltermann et Forel, 2014). Selon la majorité des répondants, ce sont leurs connaissances propres ainsi que les manuels scolaires utilisés en classe qui déterminent principalement les savoirs qui seront l'objet d'enseignement-apprentissage dans la classe. Ce sont les enseignants expérimentés qui

déclarent recourir davantage à leurs connaissances propres, tandis que les novices comptent essentiellement sur les manuels. Waltermann et Forel (2014) avancent l'idée que les savoirs disciplinaires attendus des enseignants de LVE vont au-delà de l'utilisation qu'ils font personnellement de ces langues. Nous l'entendons comme l'idée que les enseignements en LVE ne couvrent pas nécessairement des domaines dont ont connaissance les professeurs. Ainsi nous nous interrogeons sur le cas de l'enseignant d'anglais affecté en section de technicien supérieur qui va devoir proposer un enseignement qui tiendra compte des savoirs propres à chaque spécialité professionnelle. En l'occurrence, que fera-t-il sans connaissances propres du BTS et sans accès à des manuels spécialisés en anglais, comme cela est très souvent le cas en secteur industriel ? Selon la recherche évoquée de Waltermann et Forel (2014), il se reposerait sur son « propre parcours scolaire » (comme le déclarent 45% des participants dans l'étude mentionnée) ou aurait recours à d'« autres manuels » (42% de participants toujours dans la même étude). On pourrait imaginer qu'il s'agirait de manuels spécialisés en français. Dans tous les cas, ces résultats montrent que l'acquisition des savoirs au-delà des connaissances propres, acquises pendant la formation, constitue une démarche reconnue comme nécessaire à mettre en œuvre par les enseignants.

### **2.3. La recherche en langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD)**

Dans le cadre de ses recherches en linguistique des langues de médecine, Faure (2014) s'interroge sur la formation universitaire des enseignants en langue de spécialité enseignée dans les filières de santé. La chercheuse affirme résolument que celle-ci « reste très généraliste ». À ce propos, elle ajoute qu'« une langue de spécialité ne saurait, au vu de sa complexité, être appréhendée sans une véritable formation préalable ». Avec Faure (2014), nous nous interrogeons sur la pertinence de la formation universitaire que reçoivent les enseignants du secondaire et qui pourrait s'avérer insuffisante pour entreprendre sereinement la démarche de production pédagogique en contexte spécialisé de BTS. Il va sans dire que la réflexion sur les savoirs renvoie nécessairement à l'idée que l'enseignant devrait avoir des connaissances solides afin d'accomplir la mission qui lui est assignée et que l'absence de tels requis pourrait induire un sentiment de manque de légitimité.

Ces éléments permettent de comprendre, même si ce n'est ni notre propos ni notre intention, « le plaidoyer pour une professionnalisation de la formation des enseignants en LANSAD » dont l'article de Faure (2014) se fait l'écho. À ce sujet et en conclusion de son article, Coulardeau (1993) explique que la construction des compétences du professeur d'anglais pour des étudiants spécialistes d'une autre discipline appartient à une démarche personnelle. Il affirme qu'il s'agit pour l'enseignant de « s'ouvrir au champ professionnel concerné et s'imposer un gros travail de découverte de l'anglais dans ce champ professionnel » (Coulardeau, 1993 : 9).

Trouillon (2010) expose l'état des productions didactiques en LANSAD en affirmant que l'abondante production de manuels de spécialité ne devrait pas faire oublier qu'« il n'existe paradoxalement aucune publication qui présente l'anglais de spécialité à l'intention des étudiants LLCER<sup>6</sup> ou même des professeurs de langue ». L'absence de productions d'ordre pédagogique ou didactique affirmée ici s'accompagne d'un pareil déficit en termes de formation universitaire qui est la source première de savoirs professionnels et de cadrage officiel. Pour conclure sur ce point, signalons que plusieurs enquêtes de terrain ont été menées, notamment par Bruderemann, Mattioli, Roussel et Sarre (2016) auprès des enseignants anglicistes concernant la langue de spécialité. De cette enquête retenons que 33% des

---

6 Langues, Littérature et Civilisations Étrangères et Régionales.

répondants signifient de réels besoins en formation, parmi lesquels 65% réclament une formation en didactique et 8% précisent vouloir une formation en anglais de spécialité.

#### **2.4. Représentations, pratiques et développement professionnel des enseignants**

Une littérature abondante s'intéresse à l'étude des représentations<sup>7</sup> des enseignants dans l'objectif de mieux cerner leurs enjeux et liens avec leurs pratiques. Dans une note de synthèse, faisant état de la littérature sur l'évolution des croyances et des connaissances des enseignants, Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010) concluent que « pour les praticiens, il s'agirait moins de changer de croyances pour aller vers des idées plus justes, plus validées, que d'aller vers des croyances de plus en plus « encapsulées » dans l'action afin de rendre celle-ci de mieux en mieux adaptée au contexte d'enseignement » (2010 : 116). Dans le même ordre d'idées, Lefeuve, Garcia et Namolovan (2009 : 290) mettent le focus sur la relation entre un contexte d'enseignement donné et son impact sur l'enseignant, son activité et ses décisions, lorsqu'ils affirment que « ces trois éléments (le sujet, ses actions et l'environnement) sont interdépendants et participent à décrire, à comprendre et à expliquer le développement professionnel ». Dans leurs travaux sur l'évolution professionnelle des enseignants débutants, Wittorski et Briquet-Duhazé (2010) ont pu noter que l'expérience sur le terrain modifie les représentations et les pratiques de ces nouveaux professeurs. En effet, lorsque les représentations sont confrontées à la réalité du terrain, certains enseignants peuvent se retrancher dans une forme d'immobilisme tandis que d'autres vont s'interroger et agir sur leurs pratiques. Dans une logique similaire, Uwamariya et Mukamurera (2005) expliquent que « les expériences pratiques personnelles sont à la base du développement de savoirs » (2005 : 141). Wittorski et Briquet-Duhazé (2010) évoquent la place de la problématisation des situations professionnelles analysées en formation comme une contribution au processus de développement du professionnel. En conclusion de leur étude, ils présentent la transmission des savoirs comme étant une préoccupation centrale des enseignants novices du second degré. Nous pouvons donc étendre cette problématique aux enseignants des collèges et des lycées qui doivent prendre en compte la spécialisation des savoirs et des pratiques d'enseignement en BTS.

Les travaux cités ci-dessus, mais également d'autres (Leong, 2014 ; Moerman, 2011), mettent en avant l'importance de l'expérience et de la pratique pour expliquer le caractère sélectif, stratégique et adaptatif des représentations des enseignants et de leur importance pour le développement professionnel. Ce qui compte pour les enseignants, c'est de pouvoir agir efficacement tout en essayant de faire face à des contraintes contextuelles et situationnelles diverses et pour ce faire, ils puisent dans leurs répertoires de croyances et de connaissances en vue d'ajuster et/ou d'adapter leurs représentations quand ils sont en activité. Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006) proposent un modèle qui catégorise les conditions et les contraintes contextuelles qui contribuent à la construction et l'évolution des connaissances et croyances des enseignants. Ce modèle, dit *écologique*, se définit par des cercles concentriques représentant des contextes, des plus généraux et éloignés aux plus proches et immédiats. Ainsi, les connaissances et les croyances de l'enseignant sont directement influencées par les

---

7 Une terminologie variée est employée pour étudier les représentations des enseignants : croyances, connaissances, conceptions, préconceptions, théories, perceptions. Une distinction claire n'est toujours pas établie dans la littérature. Néanmoins, les chercheurs (Crahay et al., 2010 ; Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2003; Rateau et Lo Monaco, 2013) considèrent que la connaissance se rapporte plus à des éléments factuels alors que la croyance renvoie à la conviction. En revanche, les termes *représentation* et *conception* peuvent être utilisés comme synonymes étant compris comme un ensemble d'éléments cognitifs tels que les croyances, les connaissances et d'autres informations et opinions (Thompson, 1992 ; Rateau et Lo Monaco, 2013).

situations de classes, les disciplines enseignées et les apprenants (éléments étant au centre du modèle), que les auteurs appellent le contexte immédiat. Il s'agit de l'environnement direct qui met l'enseignant en situation d'analyse et d'ajustement de ses pratiques. Le *state and national context* est le niveau des contraintes institutionnelles auxquelles l'enseignant doit se conformer, tels que les réformes et les outils de références produits au niveau national. Pour finir, Woolfolk et al. (2006) replacent toutes les connaissances et croyances au niveau des normes et des valeurs culturelles (« *cultural norms and values* »), situées sur le cercle le plus externe.

La compréhension de l'évolution des représentations des enseignants et de leurs articulations avec les pratiques sous l'effet des conditions et contraintes évoquées est d'autant plus importante que celles-ci remplissent de fonctions multiples. En s'appuyant sur les travaux d'Abrie (1994), Crahay et al. (2010) les précisent. Ainsi les représentations permettent aux enseignants de comprendre et d'expliquer l'environnement, les événements, l'expérience, les savoirs auxquels ils sont confrontés (fonction épistémique). Elles leur servent aussi de guide pour la pratique et leurs prises de décision (fonction d'orientation) ou encore de moyen pour justifier leurs comportements mais aussi ceux des élèves (fonction de justification). Les représentations ont aussi une fonction identitaire en permettant à l'enseignant de se situer (différencier ou rapprocher) par rapport aux autres et de construire son identité professionnelle et personnelle.

## **2.5. Questions et hypothèses de recherche**

En tenant compte des éléments évoqués ci-dessus et des spécificités du contexte d'enseignement en BTS exposées dans la première partie de cet article, nous postulons que les enseignants gèrent des contraintes nombreuses tout en recherchant des solutions afin d'améliorer leurs pratiques. Ceci les amène à s'appuyer sur certaines représentations (croyances et connaissances) et à en développer d'autres en fonction des idées qui se font de leurs expériences, des savoirs professionnels nécessaires pour enseigner ainsi que des besoins des étudiants. La première interrogation (Q1) qui nous préoccupe par conséquent est de savoir quelles sont les représentations qu'ont les enseignants d'anglais sur les savoirs professionnels qu'ils doivent enseigner, les connaissances à leur disposition et la formation qu'ils ont reçue ? Conformément aux fonctions définies par Crahay et al. (2010) en référence à Abrie (1994), notre deuxième question (Q2) est de savoir comment certaines représentations, notamment celles portant sur les savoirs et la nature du travail deviennent des moteurs d'actions et de décisions chez les enseignants ? Pour finir, à la lumière de l'approche professionnalisante définie par Mukamurera (2014), nous questionnons (Q3) en quoi l'expérience concrète d'enseignement de l'anglais en BTS contribue au processus de développement professionnel des enseignants ?

Compte-tenu du cadre théorique retenu et des éléments contextuels présentés en introduction, nous avançons l'hypothèse que certaines représentations professionnelles enseignantes naissent d'un sentiment de manque de formation universitaire ou continue nécessaire à la réalisation de la mission d'enseignement de l'anglais en BTS (H1). Nous postulons par ailleurs que l'absence de formation et de cadrage spécifique génère chez les enseignants le sentiment d'être confrontés à des défis et contraintes spécifiques à l'enseignement en BTS (H2). La dernière hypothèse sur laquelle repose notre investigation est que certaines représentations enseignantes telles que le sentiment d'autonomie ou encore de « liberté » mettent de fait les enseignants en situation de recherche de solutions pédagogiques et de savoirs. Cette démarche s'inscrirait alors dans une logique de développement professionnel (H3).

### 3. Méthodologie de la recherche

Les questions de recherche ont conduit au choix d'un dispositif mixte de recueil de données, composé tout d'abord d'un questionnaire puis d'entretiens individuels (Flessel, 2018). Le questionnaire ayant eu une fonction exploratoire et préparatoire, nous exposerons dans cet article les résultats sur les éléments collectés lors l'étude principale, par le biais des entretiens individuels semi-directifs.

Nous avons réalisés des entretiens avec sept enseignants ayant une expérience actuelle ou passée en BTS sur des éléments déclaratifs concernant notamment leurs pratiques, leurs compétences et représentations du rapport entre formation et enseignement.

Afin de construire le canevas d'entretien, nous avons eu recours aux thématiques repérées dans les résultats de l'enquête préliminaire par questionnaire (Flessel, 2018), à savoir aux représentations renvoyant à des dimensions pédagogiques, didactiques et institutionnelles, ainsi qu'à la motivation et l'intérêt pour l'enseignement en BTS et enfin à la dimension professionnalisante de cette formation.

Le tableau 1, ci-dessous, réunit les questionnements thématiques, ainsi que les phrases de relances. Afin de vérifier nos hypothèses 1 et 2, les deux premières thématiques invitent à interroger les professeurs sur leur arrivée à l'enseignement en BTS et leurs ressentis suite à l'affectation en BTS. Par ailleurs, il s'agit aussi pour eux de réfléchir à leur perception de la pertinence de la formation initiale disciplinaire et professionnelle reçue.

Les thématiques 3 et 4 interrogent les enquêtés sur l'idée qu'ils se font du cœur de leur mission en BTS, c'est-à-dire, concevoir des cours, les mettre en œuvre avec quels savoirs ou quelles stratégies.

La cinquième thématique porte sur la place qu'occupent les autres enseignants dans le vécu de nos interviewés en termes de savoirs, de connaissances ou de soutien.

Pour finir, nos thématiques 6 et 7 couvrent la construction et l'évolution de compétences, éventuellement transférables aux autres niveaux d'enseignement. Les enseignants sont amenés à s'exprimer sur ce que leur a apporté professionnellement l'enseignement en BTS jusqu'au moment de l'entretien.

Les données collectées par le biais des entretiens ont été soumises à une analyse de contenu<sup>8</sup> quantitative et qualitative en suivant ses étapes : lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés ; choix et définition des unités de classification (d'enregistrement et de signification) ; processus de catégorisation et de classification ; codage et traitement (L'écuyer, 1987).

---

<sup>8</sup> L'analyse de contenu est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du discours analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue de comprendre le sens exact et précis (L'écuyer, 1987).

| <b>Thèmes et relances de l'entretien</b>  |   |
|---|---|
| 1. Premiers contacts avec l'enseignement en BTS   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouvez-vous m'expliquer comment vous en êtes arrivé(e) à intervenir dans ce BTS ?</li> <li>- Comment avez-vous accueilli la nouvelle de cette affectation ?</li> </ul>   |
| 2. Adéquation entre formation initiale et enseignement en BTS                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment percevez-vous votre formation à l'université ou à l'ESPE en relation avec votre intervention en BTS ?</li> <li>- Vous semble-t-il avoir reçu une formation initiale vous permettant d'enseigner en BTS ?</li> <li>- Avez-vous le sentiment qu'enseigner l'anglais en BTS requière une formation particulière ? Pourriez-vous donner des détails ?</li> <li>- Devrait-il y avoir dans la formation un enseignement de didactique ou de pédagogie spécifique au BTS ?</li> <li>- Devrait-on profiler les postes d'anglais en BTS ?</li> </ul>      |
| 3. Savoirs, contenus pédagogiques   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment sélectionnez-vous les contenus que vous enseignez ? Pouvez-vous donner un exemple précis ?</li> <li>- Quels objectifs vous fixez-vous dans le cadre de votre enseignement ?</li> <li>- De quel ordre sont-ils ?</li> </ul>   |
| 4. Outils et stratégies pédagogiques  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont les stratégies d'enseignements auxquelles vous avez recours ? Pouvez-vous en donner un exemple et la décrire ?</li> <li>- Avez-vous recours aux mêmes types de stratégies pédagogiques dans les classes du collège et du lycée ? Pourquoi ? Pourriez-vous donner un exemple ?</li> <li>- Privilégiez-vous certaines activités avec vos étudiants de BTS ? Lesquelles et pourquoi ?</li> <li>- Quelle place occupent les examens dans votre programmation pédagogique ? Les intégrez-vous dans votre cadre, pourquoi et comment ?</li> </ul> |
| 5. Place des autres collègues (d'anglais ou des matières spécialisées) dans l'expérience en BTS | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel est le rôle joué par vos collègues dans votre expérience en BTS en termes d'échanges, d'apport, de soutien ?</li> <li>- Quelle aide avez-vous reçue (pour les enseignants novices) ?</li> <li>- Comment qualifieriez-vous vos interactions avec les enseignants des matières professionnelles ou technologiques, spécialistes de ces BTS ?</li> <li>- Si vous deviez choisir parmi ces deux termes pour décrire vos rapports avec l'équipe pédagogique : « isolement » ou « collaboration » ?</li> </ul>  |
| 6. Place de l'enseignement en BTS dans la construction des compétences                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment percevez-vous vos compétences en tant que professeur en BTS ?</li> <li>- En avez-vous développés de nouvelles que vous pouvez utiliser à d'autres niveaux d'enseignement ? Lesquelles ? Comment ?</li> </ul>   |
| 7. Écart entre le premier contact et la pratique actuelle                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment percevez-vous votre expérience d'enseignement en BTS avec un peu de recul ?</li> <li>- Comment évaluez-vous votre cheminement entre le premier contact et la pratique actuelle ?</li> </ul>  |

**Tableau 1 : Canevas d'entretien**

#### 4. Résultats

De multiples catégories sémantiques ont émergé de l'analyse de contenu des transcriptions, dont certaines renvoient directement à nos hypothèses, tandis que d'autres sont apparues littéralement des discours recueillis. Celles-ci sont illustrées dans le tableau 2, ci-dessous, avec les occurrences calculées. La colonne de droite a été complétée par les unités de sens significatives repérées durant les phases de lecture du matériel. Elles sont à la fois lexicales (les termes utilisés par les interrogés) et sémantiques (libellé construit à partir de synonymes ou d'idées voisines).



| <b>1. Comment les enseignants abordent l'idée d'enseigner en BTS ?</b>         |  |
|--|--|
| Sentiments générés par l'annonce de l'affectation en BTS ?<br>(17 occurrences) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Appréhension / Inquiétude (9)</li> <li>- Excitation / Curiosité (8)</li> </ul>  |
| Causes de ces sentiments<br>(87 occurrences)                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Type de public (4)</li> <li>- Aspect professionnalisant du BTS (4)</li> <li>- Nouveaux défis, enjeux (11)</li> <li>- Méconnaissance générale du contexte (5)</li> <li>- Méconnaissance de la spécialité du BTS (5)</li> <li>- Absence de choix et de préparation en amont (16)</li> <li>- Formation universitaire initiale inadaptée (42)</li> </ul>  |
| <b>2. Comment les enseignants vivent-ils l'enseignement en BTS ?</b>           |  |
| Charge de travail ?<br>(26 occurrences)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lourdeur / Difficulté (11)</li> <li>- Autonomie (10)</li> <li>- Diversité (5)</li> </ul>  |
| Contraintes ?<br>(79 occurrences)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Référentiel (7)</li> <li>- Examens (30)</li> <li>- Aspect professionnalisant (19)</li> <li>- Responsabilité forte envers les étudiants (9)</li> <li>- Hétérogénéité des publics (14)</li> </ul>   |
| Savoirs, ressources, informations<br>(63 occurrences)                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficile d'accès, non fournis (4)</li> <li>- À déterminer soi-même (16)</li> <li>- Spécificités, spécialités (19)</li> <li>- Professionnels, professionnalisation (24)</li> </ul>  |
| Activités pédagogiques<br>(85 occurrences)                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compréhension de l'oral (12)</li> <li>- Compréhension de l'écrit (12)</li> <li>- Travaux de groupe (15)</li> <li>- Production / Interaction / Présentations orales (33)</li> <li>- Production écrite / Rédaction de CV... (13)</li> </ul>   |
| Rapports avec la communauté enseignante et l'institution<br>(51 occurrences)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de formation continue ou ESPE (19)</li> <li>- Formations continue et/ou ESPE efficaces (4)</li> <li>- Manque d'accompagnement des collègues d'anglais et/ou de l'institution (7)</li> <li>- Accompagnement et collaboration effectifs des collègues d'anglais (9)</li> <li>- Manque de collaboration avec les enseignants spécialistes (10)</li> <li>- Absence de modèle enseignant (2)</li> </ul> |
| <b>3. Les enseignants ont une vision critique de leur expérience en BTS</b>    |  |
| Affirmation de projets<br>(11 occurrences)                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto-formation (3)</li> <li>- Formation continue (2)</li> <li>- Collaboration avec les enseignants d'anglais (2)</li> <li>- Collaboration avec les enseignants de matières technologiques/professionnelles (4)</li> </ul>   |
| Sentiments avec le recul<br>(42 occurrences)                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficulté à être efficace (4)</li> <li>- Enrichissement (7)</li> <li>- Évolution (11)</li> <li>- Satisfaction (10)</li> <li>- Apprentissage mutuel enseignant/apprenant (3)</li> <li>- Construction de compétences nouvelles (7)</li> </ul>  |

**Tableau 2 : Grille d'analyse et catégories en trois rubriques**

La première rubrique présentée dans le tableau 2 regroupe deux catégories, à savoir les sentiments à l'idée d'enseigner en BTS et leurs causes, et obtient un nombre quasi égal d'occurrences de crainte que d'enthousiasme à l'annonce de leur affectation en BTS. L'une des causes majoritaires de l'appréhension tend vers la formation universitaire, jugée inadaptée à l'acquisition de connaissances spécifiques permettant d'enseigner en BTS, 48,3% des occurrences sémantiques portent sur cette unité mais à bien y regarder ce sont deux interviewées qui pèsent principalement dans ce choix. Avec 66,6% des occurrences repérées, elles ont beaucoup insisté sur le sentiment de ne pas avoir été formées pour enseigner aujourd'hui en BTS. L'absence de choix et de préparation en amont de l'affectation en BTS est jugée de façon négative par les enseignants et constitue 18,4% des occurrences. Sur les sept interviewés, seule une personne déclare avoir fait le choix de cette affectation sur un poste correspondant à un profil particulier pour enseigner en BTS. Ceci se ressent sur ses réponses qui sont plus centrées sur les stratégies et contenus pédagogiques mis en œuvre que sur les circonstances. Les nouveaux enjeux et défis, qui sont ressentis positivement ou négativement, correspondent à 12,6% des occurrences mais sont repérés chez tous les interviewés. Les autres unités, telles que le type de public, l'aspect professionnalisant, la méconnaissance du contexte et de la spécialité de BTS, reviennent de façon moindre dans les propos, mais semblent être d'égal intérêt.

La seconde rubrique présentée dans le tableau 2 rassemble toutes les catégories d'idées issues de l'expérience vécue sur le terrain, c'est-à-dire le rapport que l'enseignant a pu construire à la dimension pédagogique et didactique du travail en BTS au quotidien. On constate que les activités pédagogiques (85 occurrences) et les contraintes (79 occurrences) occupent l'essentiel des discours. Les enseignants évoquent les choix pédagogiques qu'ils privilégient pour assurer la transmission des savoirs. Ils citent majoritairement toutes les activités visant à construire et développer les compétences orales. Pour tous, celles-ci constituent les modalités d'examen des BTS, tandis que pour certains, ces compétences correspondent à leur idée de la finalité professionnelle de la formation :

- « donc je pense qu'ils devraient être en mesure de comprendre et de parler l'anglais quotidiennement sur des domaines variés » (E1)
- « on fait des entraînements, des simulations régulières pour que les étudiants s'approprient les différentes épreuves et développent leurs propres stratégies de compréhension et d'expression » (E6).

Pour finir, la dernière catégorie de cette seconde rubrique (tableau 2) porte sur les rapports interpersonnels et avec l'institution. Deux unités de sens sont discutées par la majorité des interviewés : le besoin de formation continue et le manque de collaboration avec les enseignants des matières spécialisées et professionnelles. De manière significative, selon six interviewés sur sept, la collaboration avec les autres enseignants d'anglais et même d'espagnol est effective et productive. On peut supposer que contrairement à ceux des matières spécialisées, les enseignants de langues vivantes font face aux mêmes problématiques et recherchent le partage de stratégies ou de supports pédagogiques. De plus, ils avancent les bénéfices pour les étudiants (une plus grande coordination et cohérence des enseignements) et les enseignants de langue (rompre une forme d'isolement dans leur enseignement et être mieux informés sur les spécialités de la section). L'autoformation ainsi que la formation continue sont au programme de trois des enseignants. Nous y voyons le souci d'améliorer ou de renforcer les pratiques, dans une démarche réflexive sur leur travail actuel.

## 5. Discussion

Notre première hypothèse postulait que l'absence de formation universitaire ou continue relative à l'enseignement de l'anglais de spécialité créait un sentiment de manque de connaissances, terreau fertile au développement de représentations enseignantes. Les sept enseignants interrogés expriment unanimement le sentiment d'avoir reçu une formation universitaire et initiale inadaptée à l'acquisition de connaissances jugées nécessaires à l'enseignement en BTS. L'un des enseignants interrogés qui a, à ce jour, exercé durant la moitié de ses vingt ans de carrière en BTS déclare :

« le public est de plus en plus hétérogène et donc les stratégies ont pas mal évolué aussi hein. Les contenus sont devenus plus professionnels et moins littéraires. Cela pose d'ailleurs aujourd'hui la question de la légitimité par rapport à la formation université/ESPE qui est très littéraire » (Flessel, 2018 : 150).

Par ailleurs, ce déficit s'illustre aussi dans la méconnaissance formelle de la formation, des référentiels et des spécialités professionnelles concernées. Une enseignante exprime son ressenti à l'annonce d'une affectation non souhaitée en BTS, de la façon suivante :

« c'est un peu plus affolant, puisque [...] je n'avais aucune idée de ce qu'il fallait enseigner en BTS SP3S<sup>9</sup>. C'était le BTS qui m'avait été attribué. Je ne connaissais pas du tout les référentiels, je n'avais aucune expérience déjà en tant que prof de lycée et encore moins en tant que prof de BTS » (Flessel, 2018 : 151).

C'est un cadre nouveau et impressionnant auquel cette enseignante a dû se confronter avec des *a priori* négatifs en amont, comme le laisse entendre les mots employés. Ce cadre ne correspondait, selon elle, ni à sa formation initiale, ni à ses connaissances scientifiques et pour finir, ni à son expérience antérieure en tant qu'enseignante.

Pour finir, les enseignants ont signifié leur difficulté à appréhender les choix pédagogiques à effectuer avec un public estimé si hétérogène. La même enseignante explique avoir dû s'adapter et comprendre par elle-même comment procéder dans son enseignement en BTS lorsqu'elle déclare :

« mais j'avoue que ça c'est depuis... l'année dernière que j'ai mis ça en place, les deux premières années j'étais un petit peu aussi [rires] on va dire [rires] en panique car j'essayais de trouver mes propres repères dans cet enseignement-là aussi quoi » (Flessel, 2018 : 154).

Il est à noter qu'une autre questionne même l'« improvisation » (Flessel, 2018 : 140). Ces enseignants se sont donc interrogés sur ce qu'ils devaient enseigner, comment, avec quelles connaissances scientifiques. L'une d'entre elles explique avoir choisi de s'appuyer sur les modalités d'examen afin de construire son enseignement. Il ne s'agit pas de savoirs spécifiques mais bien des activités langagières et de stratégies spécifiques correspondant aux examens en 2<sup>ème</sup> année de BTS. Elle dit ainsi :

« j'essaye d'organiser mon travail en fonction de ces trois types d'examens de contrôle continu [à voix basse] » (Flessel, 2018 : 132).

Ces quelques citations permettent d'accéder aux sentiments de doute, de décalage, d'illégitimité et aux questionnements ressentis et formulés par les enseignants. En effet, ce recours régulier au questionnement semble être une des caractéristiques des professeurs du secondaire affectés en BTS et les discussions ont donné lieu à l'expression de la réflexivité face à ces situations de déstabilisation. L'enseignante qui déclare « ma vision d'enseigner en

---

9 SP3S : spécialité « Services et prestations des secteurs sanitaire et social ».

BTS ne correspondait pas du tout à la réalité [rires] des élèves que j'avais [rires] » (Flessel, 2018:153) a pu évaluer le décalage entre les représentations qu'elle avait de ce contexte défini par le public et les expériences vécues sur le terrain. En affirmant manquer de ces connaissances, certains enseignants ont partagé le sentiment de ne pas être en capacité d'assurer cette mission. De façon contiguë, on retrouve l'importance du sentiment de responsabilité face aux élèves chez Shulman (1987), qui déclare que les connaissances disciplinaires qui sont fondamentales pour la compréhension et l'apprentissage relèvent de la responsabilité de l'enseignant.

Chez Wittorski et Briquet-Duhazé (2010), nous avons retenu l'idée que les enseignants débutants intègrent le métier avec un ensemble de représentations initiales. Ils affirment que le décalage ressenti avec le terrain peut être paralysant en les empêchant de ré-évaluer leurs pratiques ou à l'inverse, dynamisant. Nous reconnaissons ici une caractéristique des représentations des enseignants que nous avons interrogés, notamment deux interviewés qui mentionnent clairement l'écart entre leurs idées initiales négatives sur l'enseignement en BTS et la réalité vécue sur le terrain. Les bilans finalement positifs de tous les enseignants interviewés reposent sur la dynamique de travail mise en place pour dépasser leurs représentations initiales. Le terme *autonomie*, maintes fois mentionné dans les propos recueillis, correspond tantôt à une expérience d'isolement face aux savoirs et pratiques, tantôt à la sensation de liberté pédagogique et didactique. Dans tous les cas, il fait écho pour nous aux tâtonnements, adaptations et ajustements des enseignants. Rappelons que les contraintes inhérentes au contexte de BTS (les référentiels, la visée professionnalisante ainsi que les savoirs spécifiques) constituent autant d'obstacles potentiels avec lesquels les enseignants ont dû faire corps accomplir leur mission. La contextualisation didactique (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013 ; Jeannot-Fourcaud, Delcroix et Poggi, 2014) permet d'expliquer le processus par lequel ces enseignants ont intégré les effets dus au contexte de BTS, initialement vécus comme rédhibitoires. Nous pensons notamment aux réponses concernant les stratégies de sélection des savoirs professionnels selon des critères tels que leurs intérêts personnels, ceux des étudiants, comme l'indique l'enseignante qui déclare :

« je leur ai demandé aussi leur avis en début d'année, surtout les 1<sup>ère</sup> année, je leur ai demandé quels sont leurs projets ? Qu'est-ce qui les intéresse ? Pourquoi est-ce qu'ils ont choisi ce BTS, cette spécialité ? Et en fonction de leurs réponses, j'ai cherché des documents soit dans des manuels soit sur internet et j'essaye de construire des séquences » (Flessel, 2018: 130).

Ces enseignants affectés aussi en classes pré-baccalauréat expriment le sentiment qu'ils ne puissent procéder avec une telle autonomie que dans le cadre de l'enseignement en BTS. Les autres stratégies évoquées renvoient aux conseils formulés par les autres enseignants ainsi qu'à la vision que les enseignants ont du monde professionnel et des spécialités de BTS dans lesquelles ils doivent exercer.

Toutes ces stratégies de prise en compte du contexte propre aux enseignants et à leur pratique directe nous semblent être décrites par les travaux de Butler (2005). Cette chercheuse explore l'impact de la pratique dans les apprentissages des individus (2005 : 56) en ayant recours à un « modèle d'autorégulation de l'apprentissage ». En effet, ce modèle tient compte de l'environnement pour expliquer les phases du processus d'apprentissage des enseignants, intentionnels ou non. Nous proposons notre propre interprétation de ce modèle à partir des éléments de notre problématique, illustrée dans la figure 1 ci-dessous (s'inspirant de Butler, 2005).

|                                |                            |   |  |  |  |
|--------------------------------|----------------------------|---|--|--|--|
| Exigences des prescrits en BTS | Méconnaissance et décalage | Connaissances, croyances, conceptions des enseignants | Interpréter les tâches prescrites et les outils de référence | Sélectionner, adapter, inventer, reproduire des stratégies | Faire le bilan et réviser les attentes |
|--------------------------------|----------------------------|---|--|--|--|

**Figure 1 : L'autorégulation du professeur d'anglais en BTS**

En considérant conjointement le concept de la contextualisation didactique et du modèle d'autorégulation qui nous semblent pertinents pour comprendre nos résultats, nous voyons émerger des processus mis en place par les enseignants, en réaction aux effets de contexte. Ceci révèle l'intense réflexion à laquelle sont soumis les enseignants face au contexte de l'enseignement en BTS.

Abordons aussi le binôme thématique qui a émergé de nos analyses, à savoir le sentiment d'incompétence et d'efficacité qu'évoquent les enseignants. Rappelons que celui-ci est apparu lors de la description de l'idéal professionnel des enseignants interrogés. En effet, l'attachement qu'ils affichent à réaliser au mieux leur mission s'apparente à l'idée qu'ils se font de ce que l'institution ou les apprenants attendent d'eux.

Notre troisième hypothèse était que le sentiment de forte autonomie partagé par l'ensemble de nos interviewés peut conduire à la recherche de solutions pédagogiques et didactiques. Cette démarche de résolution de problème est expliquée par Wittorski et Briquet-Duhazé (2010) comme des moteurs de réflexion sur les pratiques et le métier qui conduisent au développement professionnel de l'enseignant. En BTS, il est autant nécessaire d'identifier les caractéristiques de la discipline, que les stratégies pour les transmettre à un public hétérogène dans un cadre très formalisé (entre référentiels et examens) et cela en deux années. L'évocation par nos répondants de ces déséquilibres constitutifs du travail en BTS renforce l'idée qu'il s'agit pour eux d'un moment de rupture dans l'activité enseignante qui peut remettre en cause le sentiment de compétence tant les défis contextuels sont nombreux. Nos interviewés ont mentionné largement la volonté d'améliorer leurs pratiques d'enseignement. Ils manifestent le désir de réduire l'écart entre ce qu'ils estiment être leur manque de compétence pour enseigner en BTS et l'efficacité à laquelle ils aspirent. En analysant leurs propres pratiques et stratégies, les enseignants d'anglais en BTS interviewés s'inscriraient dans l'« agir avec pertinence et compétence dans une situation donnée » (Le Boterf, 2008).

Par ailleurs, rappelons qu'à l'instar d'Uwamariya et Mukamurera (2005), Wittorski et Briquet-Duhazé (2010) et Mukamurera (2014) cités dans notre cadre théorique, nous pouvons conclure qu'en envisageant des solutions concrètes afin de développer, maintenir et diversifier leurs connaissances et leurs stratégies pédagogiques les enseignants s'inscrivent dans leur développement professionnel. Au travers de leurs choix pédagogiques, de leur intérêt pour la formation ou l'auto-formation, de leurs réflexions sur leurs pratiques ainsi que leur volonté de collaborer plus activement, il nous semble que les enseignants interrogés remplissent les critères du développement personnel d'Uwamariya et Mukamurera (2005). Il s'agirait pour les enseignants de faire preuve de « stratégies efficaces de mobilisation des différents savoirs, d'engagement, d'efficacité et d'efficience des enseignants, d'apprentissage continu et de partage d'expertise » (2005 : 141). Avec ces outils méthodologiques, nous ne pouvons pas évaluer l'efficacité de ces stratégies, mais nous nous reposons sur le sentiment de satisfaction signifié par une grande majorité des enseignants.

Concluons cette discussion en confirmant que les enseignants interrogés évoluent bien dans des représentations nées au contact de leurs connaissances et des prescrits institutionnels. Nous retenons qu'elles leur servent de « systèmes d'anticipations et d'attentes » (Abric : 1994). En d'autres mots, les représentations orientent la vision négative que certains enseignants se font de l'enseignement en BTS par rapport à leurs perceptions de leur capacité à être efficaces. Nous avons aussi pu évoquer le fait qu'elles déterminent également les décisions prises dans l'action, comme dans le modèle d'autorégulation inspiré par Butler (2005). Par ailleurs, les représentations servent à justifier les décisions et les actions prises par les enseignants toujours au regard de leurs valeurs ou des circonstances. Nous pouvons rappeler ici la façon dont les enseignants expliquent leurs choix des savoirs professionnels à enseigner en fonction de critères personnels. Les représentations que nous avons définies s'inscrivent aussi dans une dynamique identitaire conduisant à l'affirmation du groupe des professeurs de langue vivante en BTS. Nous avons vu en effet, qu'une solidarité de fait s'installe entre les professeurs d'anglais et d'espagnol en BTS puisque ceux-ci sont confrontés aux mêmes défis.

## **6. Conclusion**

Notre étude avait pour but d'identifier les représentations des professeurs d'anglais concernant l'enseignement de leur discipline en BTS. Il s'agissait pour nous précisément de comprendre comment la confrontation entre les prescrits institutionnels et les connaissances des enseignants sur les savoirs spécifiques aux BTS génèrent chez eux des représentations.

Par le biais de nos outils d'enquête, nous avons pu recueillir des données auprès de dix-sept enseignants de tout corps pour le questionnaire et de sept certifiés ou non-titulaires pour les entretiens semi-directifs. De celles-ci, nous avons pu confirmer nos hypothèses de recherche et établir les conclusions suivantes :

- à l'instar des enseignants débutants, ceux qui arrivent pour la première fois en BTS ou rejoignent une nouvelle spécialité de BTS, le font avec des perceptions de la formation, issues de leurs expériences précédentes, de leurs connaissances antérieures et de leur idée de leurs compétences. Il est important de préciser que l'âge et l'ancienneté ne sont pas déterminants ici car sur l'ensemble de nos modes d'enquête les publics étaient variés.
- Les premières expériences sont vécues à l'aune des connaissances personnelles et des compétences, remises en question à cause du caractère professionnalisant du BTS, des savoirs spécifiques et du sentiment d'une formation inadaptée et illégitime.
- Les interviewés signifient la volonté d'améliorer leurs connaissances ainsi que leurs stratégies pédagogiques afin de se sentir plus efficaces et compétents dans leur travail. Ils envisagent même pour certains, les actions qu'ils devront mettre en place afin d'atteindre cet objectif. Ceci va dans le sens des travaux cités dans notre cadrage théoriques (cités par Crahay et al., 2010).

Il serait envisageable dans des études ultérieures de s'intéresser à une approche plus didactique des activités conçues et mises en place par les enseignants du second degré affectés dans le supérieur. En effet, si nos entretiens nous ont permis d'identifier des tendances propres à ce type de situation d'adaptation, il nous semblerait intéressant de comprendre les mécanismes et stratégies propres aux enseignants dans ce contexte didactique particulier. Nous pensons notamment au passage du général au particulier mentionné par plusieurs enseignants.

## Références bibliographiques

- Abric, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 55-78. Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012358ar/>. Consulté le 29 décembre 2017.
- Brudermann, C., Mattioli, M.-A., Roussel, A.-M. et Sarre C. (2016). Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/5564>. Consulté le 10 octobre 2017.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Disponible en ligne : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/>. Consulté le 18 février 2018.
- Coulardeau, J. (1993). L'anglais de spécialité est un anglais de liberté. *ASP*, 2. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/asp/4312>. Consulté le 13 septembre 2017.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants, *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. Disponible en ligne : <http://rfp.revues.org/2296>. Consulté le 30 septembre 2016.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques, approches théoriques* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.
- Faure, P. (2014). Enjeux d'une professionnalisation de la formation des enseignants de langue(s) de spécialité : exemples de l'anglais et du français de la médecine. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(1), 50-65. Disponible en ligne : <http://apliut.revues.org/417>. Consulté le 01 novembre 2017.
- Flessel, F. (2018). *Au croisement entre prescrits officiels et savoirs spécifiques : les représentations des professeurs d'anglais sur l'enseignement de leur discipline en BTS*. Mémoire de Master 2, ESPE de Guadeloupe.
- Jeannot-Fourcaud, B., Delcroix, A. et Poggi, M.-P. (dir.) (2014). *Contextes, effets de contexte et didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Eyrolles : Éditions d'organisation.
- L'écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel, *Questions Vives*, 11, 277-314. Disponible en ligne : <http://questionsvives.revues.org/627>. Consulté le 29 septembre 2016.
- Leong, W. S. (2014). Knowing the intentions, meaning and context of classroom assessment: A case study of Singaporean teachers' conception and practice. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 70-78. doi: 10.1016/j.stueduc.2014.10.001
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2008). *Programme et définition d'épreuve de langue vivante étrangère dans les brevets de technicien supérieur relevant du secteur industriel. Arrêté du 22 juillet 2008*. Disponible en ligne : [https://www.sup.adc.education.fr/btslst/referentiel/prograLVE\\_BTS\\_STI.pdf](https://www.sup.adc.education.fr/btslst/referentiel/prograLVE_BTS_STI.pdf). Consulté le 08 décembre 2018.

- Moerman, C. (2011). Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. *Synergies Mexique*, 1, 71-80. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Mexique1/moerman.pdf>. Consulté le 14 novembre 2017.
- Odacre, E. (2013). *Le fonctionnement des BTS en Guadeloupe : entre prescrits nationaux et contexte socio-économique local*. Éducation. Disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01023311>. Consulté le 10 février 2018.
- Odacre, E. (2018). *L'enseignement des sciences économiques et gestion en BTS, en Guadeloupe - entre prescrits nationaux et contexte socioéconomique régional* (thèse de doctorat, Université des Antilles). Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/BNRMI/tel-01823339>. Consulté le 25 août 2018
- Orange, S. (2010). Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 32-47. Disponible en ligne : [https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-32.htm#anchor\\_plan](https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-32.htm#anchor_plan). Consulté le 20 août 2017.
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur : Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Rateau, P. et Lo Monaco, G. (2013). La théorie des Représentations Sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1-21.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Dans D. A. Grouws (dir.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p. 127-146). New York: MacMillan.
- Trouillon, J-L. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité* (nouvelle édition). Perpignan : Presses universitaires de Perpignan. Disponible en ligne : <http://books.openedition.org/pupvd/1411>. Consulté le 18 septembre 2017.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012361ar.pdf>. Consulté le 10 octobre 2017.
- Wittorski, R. et Briquet-Duhazé, S. (2010). Développement professionnel d'enseignants du primaire et du secondaire. Professionnalisation et développement professionnel d'enseignants des premier et second degrés : éléments de comparaison. *Éducation & Formation*, 293, 213-222.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. et Pape, S.J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. Dans P. Alexander et P. Winne, *Handbook of educational psychology* [2e éd.] (p. 715-737). Mahwah : Lawrence Erlbaum.