



HAL
open science

Au croisement des prescrits officiels et savoirs spécifiques : les représentations des professeurs d'anglais sur l'enseignement de leur discipline en BTS

Fabienne Flessel

► To cite this version:

Fabienne Flessel. Au croisement des prescrits officiels et savoirs spécifiques : les représentations des professeurs d'anglais sur l'enseignement de leur discipline en BTS. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02129389

HAL Id: dumas-02129389

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02129389>

Submitted on 14 May 2019

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.

UNIVERSITÉ DES ANTILLES

ESPE de Guadeloupe

Mémoire de Master

« MÉTIER de L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION

ET DE LA FORMATION »

MENTION « Pratiques et ingénierie de la formation »

Parcours « Pratiques et Ingénierie de la Didactique Contextualisée »

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

Au croisement des prescrits officiels et savoirs spécifiques :

Les représentations des professeurs d'anglais sur

l'enseignement de leur discipline en BTS

Mémoire présenté par

Fabienne FLESSEL

Sous la direction d'Élisabeth ISSAIEVA

Année 2017-2018

REMERCIEMENTS

À ma directrice, Mme Issaieva, pour son accompagnement, ses conseils et son apport documentaire.

À mes collègues professeurs d'anglais qui ont accepté de partager leurs expériences et leurs opinions.

Aux miens pour leur soutien moral et leur patience indéfectibles.

À mon père.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES UTILISÉS

BTS : brevet de technicien supérieur
CAFFA : certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique
CAPES : certificat d'aptitude au professorat à l'enseignement du second degré
CAPLP : certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel
CCF : contrôle en cours de formation
CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues
CPGE : classe préparatoire aux grandes écoles
DUT : Diplôme universitaire de technologie
ECA : épreuve en cours d'année
ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation
FLE : Français langue étrangère
GERAS : groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité
LANSAD : langues pour spécialistes d'autres disciplines
LLCER : langues, littératures et civilisations étrangères et régionales
LGT : lycée général et technologique
LPO : lycée polyvalent
LVE : langue vivante étrangère
MECP : métiers de l'esthétique, de la cosmétique et de la parfumerie
ONISEP : office national
PAF : plan académique de formation
PLC : professeur des lycées et collèges
PLP : professeur des lycées professionnels
RAP : référentiel des activités professionnelles
SAES : société des anglicistes de l'enseignement supérieur
STS : section de technicien supérieur
TD : transposition didactique
TZR : titulaire sur zone de remplacement

Sommaire

Page de garde.....	1
Remerciements.....	2
Liste des abréviations et sigles utilisés.....	3
Sommaire.....	4
Introduction.....	7
PREMIÈRE PARTIE.....	10
Le cadre théorique.....	10
I. L’enseignement de l’anglais en BTS, un contexte d’enseignement complexe.....	10
1.1. Définition du BTS.....	10
1.2. Les outils institutionnels de l’enseignement des langues vivantes en BTS.....	11
1.2.1 Le CECRL.....	11
1.2.2. Les référentiels des activités professionnelles (RAP) et de certification (RC).....	13
1.3 Un contexte d’enseignement défini par ses apprenants.....	17
1.4. Un contexte d’enseignement défini par les savoirs à enseigner.....	18
1.5. La recherche en Lansad.....	23
1.5.1 L’anglais en BTS, une langue de spécialité ?.....	23
1.5.2 L’état de la recherche sur les savoirs enseignés et la formation des enseignants d’anglais de spécialité.....	24
II. Les représentations professionnelles enseignantes.....	27
2.1. Définition des représentations sociales.....	27
2.2. Les représentations professionnelles enseignantes.....	29
2.3. Les <i>teachers’ beliefs</i>	33
III. Le développement professionnel.....	36
3.1 La professionnalisation.....	37
3.2. Le développement professionnel.....	38
3.2.1 L’approche développementale.....	39
3.2.2 L’approche professionnalisante.....	40
DEUXIÈME PARTIE.....	43

Problématique et questions de recherche.....	43
Problématique.....	43
Questions de recherche.....	44
Hypothèses.....	44
TROISIÈME PARTIE.....	46
Démarche méthodologique de l'étude.....	46
Méthodes de recherches retenues.....	46
IV. Le questionnaire d'enquête.....	46
4.1 Les objectifs de l'enquête par questionnaire.....	46
4.2 La construction du questionnaire « représentations de l'enseignement de l'anglais en BTS ».....	47
4.3 Les participants.....	48
4.4 Passation du questionnaire.....	49
4.5 Méthodes de dépouillement et d'analyse choisies.....	50
V. Les entretiens individuels.....	50
5.1 Pourquoi l'entretien semi-directif ?.....	51
5.2 La grille d'entretien.....	52
5.3 Les participants.....	55
5.4 Organisation et déroulement des entretiens.....	56
5.5 Les méthodes d'analyse retenues.....	56
5.5.1 Traitement des données recueillies.....	56
5.5.2 Analyse des données d'une enquête qualitative.....	57
QUATRIÈME PARTIE :.....	58
VI. Présentation et analyse des résultats de l'enquête.....	58
6.1 Présentation des résultats.....	58
6.1.1. « Identité » (q1 à q5).....	58
6.1.2. « Votre avis général sur le travail en BTS » (q6 à q14).....	60
6.1.3. « Votre avis dans le détail » (q15 à q24).....	63
6.1.4. « Votre avis sur les enseignants d'anglais en BTS » (q25 à q33).....	66
6.1.5. « Parlez-nous un peu de vous » (q34 à 36).....	67
6.2 Les limites de ce questionnaire.....	72

VII. Présentation des entretiens.....	73
7.1 Passation des entretiens.....	73
7.2 De l’entretien au matériel d’analyse.....	75
VIII. Pré-analyse et exploitation du corpus.....	75
8.1 Lecture et sélection du modèle de catégorisation.....	76
8.1.1. Lecture et sélection du matériel.....	76
8.1.2. Définition des catégories.....	76
8.2. Analyse thématique.....	77
8.2.1 Catégories retenues.....	77
8.2.2 Analyse quantitative des entretiens.....	80
8.3 Analyse de l’énonciation.....	94
8.3.1 Les limites de cette série d’entretiens.....	97
IX. Analyse croisée des résultats.....	98
9.1 Les représentations portent sur les valeurs et l’idéal professionnels.....	99
9.2 Les représentations portent sur les connaissances et les savoirs.....	99
Discussion.....	101
Conclusion.....	106
Bibliographie.....	108
Annexes.....	116
Table des tableaux.....	157
Table des graphiques.....	158
Table des matières.....	159
Résumé.....	162

INTRODUCTION

Définies successivement aux bulletins officiels du 22 juillet 2010 et du 25 juillet 2013, les compétences professionnelles des enseignants sont consignées dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Ce texte de référence identifie les attendus de l'institution pour tout enseignant en exercice et en formation. Entre les compétences communes à tous les personnels de l'enseignement (professeurs et professeurs-documentalistes) et de l'éducation (conseillers principaux d'éducation) et celles spécifiques à certains corps, les enseignants peuvent distinguer un « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte »¹.

Les professeurs en charge de l'enseignement de langues vivantes, sur lesquels porte notre étude, doivent spécifiquement s'approprier le cadre européen commun de référence des langues ou CECRL². Cet outil guide l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales en France. Afin d'accéder aux ressources, aux programmes officiels d'enseignement et toute autre information concernant l'enseignement de leur discipline, les professeurs de langues vivantes peuvent consulter une longue liste de sites institutionnels. Parmi eux, on trouve les sites internet des académies alimentés par des contributions d'équipes disciplinaires ainsi qu'Eduscol³. Ce dernier a pour but d'« informer et accompagner les personnels de l'éducation » principalement pour les niveaux d'enseignement du primaire et du secondaire. D'autres sites fournissent des informations spécifiques aux formations⁴ supérieures du type brevet de technicien supérieur (désormais BTS) ou diplôme universitaire technologique (désormais DUT). Ces références et ressources qui balisent le parcours des enseignants en aval de la formation initiale disciplinaire reçue à l'université, constituent des repères. Ceux-ci peuvent permettre à tout enseignant de justifier des connaissances et des compétences requises pour l'enseignement des langues vivantes à tous les niveaux des études primaires et secondaires.

1 La définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen.

2 Publié par le Conseil de l'Europe en 2001.

3 <http://eduscol.education.fr/>

4 Pour les référentiels de BTS : <https://www.sup.adc.education.fr/btslst/>, pour les référentiels de DUT : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid53575/programmes-pedagogiques-nationaux-d.u.t.html>

Pourtant, après plusieurs années d'exercice en BTS et d'animation d'une action⁵ inscrite au plan académique de formation (désormais PAF) en direction des enseignants d'anglais en BTS, nous avons constaté que l'enseignement à ce niveau génère de nombreux questionnements d'ordre pédagogique et didactique. Les enseignants d'anglais côtoyés lors de cette formation et interrogés plus tard à l'occasion de la préparation du Certificat aux Aptitudes aux Fonctions de Formateur Académique (désormais CAFFA) partagent nombre d'interrogations et de préoccupations. Celles-ci concernent notamment le rapport des apprenants à l'enseignement de l'anglais, la problématique des savoirs professionnels et technologiques à dispenser ainsi que les stratégies pédagogiques spécifiques à mobiliser. Par ailleurs, certains s'inquiètent de la charge de travail associée à l'enseignement en BTS qu'ils jugent importante, en évoquant le lien entre le poids du travail et leur formation initiale universitaire. Les propos de ces enseignants révèlent sans doute des représentations enseignantes alimentées par des vécus. Moerman qui les considère essentielles à la compréhension du vécu enseignant (2011 : 79) précise que « ce n'est pas la réalité objective de la situation qui permet de comprendre les faits, mais la manière dont les groupes se l'approprient et l'interprètent. ».

Il existe un domaine de recherche conséquent qui démontre l'importance des préoccupations et des représentations des enseignants. Ce domaine est connu sous l'intitulé des *teachers' beliefs* (croyances des enseignants). Notre recherche s'inspire largement des travaux inscrits dans ce domaine.

Suites aux échanges que nous avons eus avec les enseignants mentionnés précédemment, nous avons remarqué ce qui nous semble être un décalage entre les multiples éléments de cadrage et d'accompagnement que l'institution propose aux enseignants et les idées que ceux-ci développent au sujet de l'enseignement en BTS. Une tension s'installe entre ce que les professeurs vivent et/ou ressentent de la mission d'enseignement de l'anglais en BTS et les dispositifs proposés à ces mêmes enseignants par l'institution. Cette pression nous l'avons ressentie lors des actions de formation qui se présentent comme le lieu institutionnel où les

5 Cette action inscrite chaque année au Plan Académique de Formation (PAF) s'intitule « Enseigner en BTS : Mutualiser les pratiques »

enseignants peuvent confronter leurs vécus, partager leurs difficultés ainsi que leurs pratiques tout cela en visant une amélioration de celles-ci.

De ce fait, nous avons décidé dans le cadre de ce mémoire de recherche de porter notre attention sur les raisons pour lesquelles le BTS donne lieu à de telles réflexions chez les professeurs d'anglais ainsi que les idées qu'ils développent à ce sujet. Nous souhaitons notamment appréhender ce que les professeurs d'anglais pensent de leur propre maîtrise des savoirs requis dans chaque spécialité de BTS, de leur capacité à transmettre ces savoirs, de l'enseignement en BTS par rapport aux niveaux collège et lycée. Pour ce faire, nous avons choisi de les questionner individuellement afin d'accéder à leurs représentations des contenus et du contexte d'enseignement. Convaincue que ces représentations ont un impact sur le parcours professionnel de ces enseignants, nous chercherons à vérifier cette hypothèse.

Dans une première partie, nous définirons les concepts de représentations enseignantes, *teachers' beliefs* et de développement professionnel. Nous présenterons l'objet de ces représentations : le BTS ainsi que ses caractéristiques contextuelles. Afin de mieux saisir l'importance des contenus spécifiques dans l'enseignement de l'anglais de spécialité, nous proposerons un état de la recherche. Celui-ci exposera les problématiques propres à l'enseignement de la langue vivante pour spécialistes d'autres disciplines (désormais Lansad) dans l'enseignement supérieur.

Dans notre seconde partie, nous développerons la problématique, les questions de recherche et hypothèses qui guideront la méthodologie de recherche mixte (questionnaire et entretiens individuels), à laquelle sera consacrée notre troisième partie. Nous expliquerons dans cette troisième partie nos choix de soumettre :

- un questionnaire, visant à recueillir les réponses d'enseignants d'anglais du secondaire, titulaires ou non des concours d'enseignement des collèges et lycées, qu'ils aient déjà enseigné ou non en section de technicien supérieur ;
- des entretiens individuels aux enseignants titulaires d'une expérience actuelle ou passée de ce contexte d'enseignement.

Dans notre partie suivante, nous procéderons à la présentation et à l'analyse des résultats des données collectées par le biais du questionnaire puis des entretiens. Dans une ultime partie, nous apporterons nos conclusions générales ainsi que les perspectives ouvertes par la présente étude.

PREMIÈRE PARTIE

LE CADRE THÉORIQUE

I. L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN BTS, UN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT COMPLEXE

Notre objectif dans cette première partie est d'interroger les notions de contexte d'enseignement, de savoirs à enseigner et de recherche en LANSAD afin d'isoler des éléments pouvant expliquer pourquoi l'enseignement de l'anglais en BTS présente des enjeux particuliers, influant probablement sur les représentations des enseignants ainsi que sur leur développement professionnel. Il s'agit pour nous dans la première sous-partie, de définir le BTS et de comprendre en quoi ses caractéristiques constituent un contexte d'enseignement.

1.1. DÉFINITION DU BTS

L'article D643-1 du code de l'éducation (décret n°2013-756) définit ainsi la visée de ce diplôme :

« [...] atteste que ses titulaires ont acquis une qualification professionnelle, sont aptes à tenir les emplois de technicien supérieur dans les professions industrielles et commerciales, dans les activités de service ou celles relevant des arts appliqués et capables de mobiliser leurs connaissances et leurs aptitudes pour se perfectionner et s'adapter au cours de leur vie professionnelle et pour valoriser et valider leurs acquis pour des poursuites ou des reprises d'études éventuelles. Le brevet de technicien supérieur est délivré au titre d'une spécialité professionnelle. »

Comme on peut le constater à la lecture de l'extrait ci-dessus, la présentation de ce diplôme insiste sur la finalité professionnelle de cette formation. Au bout des deux années de formation, les lauréats de ce diplôme sont supposés accéder directement au monde du travail. Ceci implique

des exigences en termes d'apprentissage de contenus professionnels, auxquels les étudiants accèdent dans les disciplines professionnelles spécifiques à chaque BTS et les disciplines dites générales telles que les langues vivantes et la culture générale.

Si les enseignants de disciplines professionnelles se retrouvent au cœur de leur spécialité d'enseignement, les enseignants de langues vivantes étrangères doivent eux se renseigner sur chaque spécialité de BTS. Ils le peuvent par le biais de plusieurs outils de références. Le document de référence par excellence pour tout professeur en charge d'un enseignement de langue vivante en BTS est le référentiel propre à chaque spécialité de BTS, parmi les 106⁶ formations conduisant à l'obtention du brevet de technicien supérieur sur le territoire national. La grande variété des spécialités professionnelles (industrielles, commerciales, de service) place les enseignants d'anglais devant des questionnements relatifs aux savoirs qu'ils vont devoir mobiliser dans leur enseignement en BTS. Nous proposons de découvrir les outils de référence proposés par l'institution pour guider les enseignements de langue vivante en BTS.

1.2. LES OUTILS INSTITUTIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN BTS

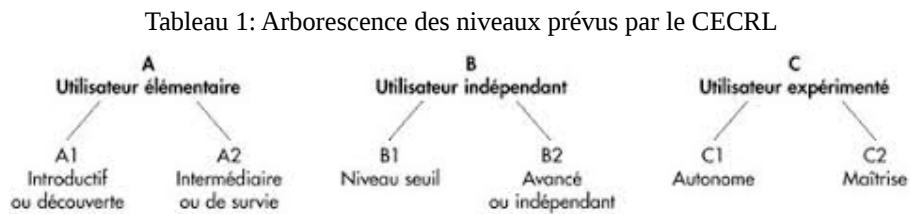
1.2.1 Le CECRL

Afin de comprendre les attentes concernant les examens certificatifs de langue vivante en BTS, nous présentons ce cadre qui n'est pas propre à l'enseignement en BTS mais qui guide tous les enseignements et évaluations de langue en France et en Europe. Depuis le début des années 2000, cet outil fait autorité auprès des instances éducatives des pays d'Europe, en leur offrant « une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. » (2001 : 9). Fondé sur l'approche actionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, le cadre décrit l'usage de la langue comme un acte social. Les « apprenants-usagers » de la langue deviennent acteurs de leurs apprentissages et de leurs échanges sociaux (y compris langagiers) (2001 : 15). Ceci implique que les enseignants trouvent

6 <https://www.sup.adc.education.fr/btslst/>

ici un outil leur permettant de concevoir l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation dans une démarche de communication authentique qui correspond à la communication en situations professionnelles en BTS.

Le CECRL propose une grille détaillée des niveaux de compétences qu'acquière les apprenants au fur et à mesure de leurs apprentissages, comme le montre l'évolution de la découverte de la langue (A1) à sa maîtrise (C2) (voir tableau 1).



Pour mieux comprendre ces niveaux, il faut savoir que dans notre contexte de BTS, les étudiants doivent viser le niveau B2, c'est-à-dire de locuteur avancé ou indépendant dans les activités langagières de production orale (exposés), écrite (rédaction de courriers papier et électroniques, rapports), de compréhension orale (conférences, séminaires) et écrite (lecture de courrier, de documentations professionnelles) et d'interaction orale (conversations téléphoniques) ou écrite (échange de courrier).

Pour vérifier le niveau de maîtrise des apprenants dans les différentes compétences (voir tableau 2), l'arborescence du tableau 1 est adossée aux compétences générales (2001 : 16-17) et à communiquer langagièrément (2001 : 17-18) ainsi qu'aux activités langagières que nous venons de citer (2001 : 18).

Tableau 2: Descripteurs A1 à B1 pour les activités de réceptions écrites et orales

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

Ceci est un exemple de guidage permettant à un enseignant de positionner les apprentissages des étudiants par rapport aux attentes définies par la grille. Il y trouve un outil de conception des enseignements et d'évaluation des compétences.

Le CECRL ne propose pas de contenus d'enseignement généraux ou spécifiques (savoirs ou ressources pédagogiques) mais une grille de travail générale pour toutes les situations d'apprentissages et toutes les langues étrangères. Les enseignants d'anglais peuvent donc consulter les référentiels spécifiques au BTS afin d'identifier les contenus attendus pour chaque spécialité :

1.2.2. Les référentiels des activités professionnelles (RAP) et de certification (RC)

Afin de mieux comprendre comment ces outils de référence informent et accompagnent les enseignants en charge de l'enseignement de la langue vivante dans une section donnée, prenons l'exemple du référentiel du BTS métiers de l'esthétique, cosmétique et parfumerie (désormais MECP)⁷.

Dans le référentiel de certification⁸, les langues vivantes étrangères (LVE A et B) figurent dans un groupe de compétences communes (2013 : 29), « communication professionnelle ». Il rassemble

⁷ https://www.sup.adc.education.fr/btslst/referentiel/bts_metiers_esthetique_cosmetique_parfumerie.pdf

⁸ Le référentiel de certification est l'adaptation en compétences communes et spécifiques du référentiel des activités professionnelles qui correspond à la réalité des activités et tâches reconnues sur le terrain professionnel.

des disciplines autour de l'apprentissage d'outils et de méthodes de communication à visée professionnelle (2013 : 46) (voir tableaux 3 et 4) :

Tableau 3: Référentiel de certification BTS MECP, savoirs associés, groupe de compétences communes

CC2 COMMUNICATION PROFESSIONNELLE	Méthodes et moyens de communication
	Promotion et communication commerciale
	LVE.A
	LVE.B

Tableau 4: Référentiel BTS MECP, compétences communes, communication professionnelle

CC2 - COMMUNICATION PROFESSIONNELLE

C2.1. Rechercher, collecter et exploiter des ressources relatives à la profession en vue d'une communication stratégique

C2.2. Établir une relation professionnelle auprès des différents interlocuteurs (clients, professionnels, partenaires)

Ces deux documents sont complétés par l'annexe V (2013 : 87-88) qui présente les modalités d'examen de la langue vivante en fonction des statuts des étudiants.

Nous constatons que dans les tableaux 3 et 4, les LVE sont présentées comme des vecteurs de communication. À ce titre, on ne retrouve dans les référentiels aucune référence aux savoirs disciplinaires en anglais, ni même aux savoirs professionnels à transmettre en anglais. Ceci fait émerger une différence majeure avec les classes du second degré dont les programmes sont détaillés pour chaque discipline dans les instructions officielles.

Dans le cas des BTS industriels, notamment le BTS MECP, d'autres documents plus spécifiques aux langues vivantes viennent apporter des compléments d'information. Signalons ainsi le « Programme et définition d'épreuve de langue vivante étrangère dans les brevets de technicien supérieur relevant du secteur industriel », la note de service n° 2012-0018 du 25 septembre 2012 intitulée « BTS Épreuve de langues vivantes étrangères » ainsi que celle n° 2013-0017 du 1er octobre 2013, « BTS Mise à jour des groupements de spécialités pour l'évaluation ponctuelle en langue vivante étrangère à compter de la session 2014 ».

Le « Programme et définition d'épreuve de langue vivante étrangère dans les brevets de technicien supérieur relevant du secteur industriel » est détaillé dans l'annexe I intitulée « Communication en Langue Étrangère » qui décrit :

- les objectifs de l'enseignement des LVE
- les contenus : grammaire, lexique et éléments culturels
- les niveaux du CECRL attendus pour chaque activité langagière : production et interaction orales générales, compréhension générale à l'oral et à l'écrit, production et interaction écrites.

Tableau 5: Exemple d'une activité langagière adaptée à une tâche professionnelle et au niveau CECRL

Tableau 1 : ACTIVITE LANGAGIERE : PRODUCTION ORALE EN CONTINU

Tâches professionnelles ³ (exemples)	Niveaux	Savoirs, savoir faire, stratégies (exemples)
Annoncer une décision prise par un cadre dirigeant ou le chef d'entreprise	<p>B1 : peut faire de très brèves annonces préparées même avec une intonation et un accent étranger ;</p> <p>B2 : peut faire des annonces sur la plupart des sujets avec</p>	<p>Parmi les apprentissages à maîtriser pour mener à bien une tâche de production orale, certains seront particulièrement utiles ici :</p> <p>⇒ respecter l'information à transmettre</p> <p>⇒ adapter l'annonce au contexte et à l'auditoire</p>

L'enseignant, lecteur de ce programme peut donc avoir accès à un accompagnement commun à tous les BTS industriels. Il propose une approche professionnelle de l'enseignement des langues vivantes en BTS, illustrée dans le tableau 5, mais ne tient pas compte des champs professionnels. Il offre des exemples de mise en activité des étudiants autour :

- d'objectifs professionnels tels que l'annonce orale d'une décision émanant d'un supérieur hiérarchique,
- d'activités langagières divisées par compétences du CECRL, classées par niveaux en visant les attendus de l'examen (B2),
- des savoirs, savoir-faire et stratégies, c'est-à-dire les outils que l'étudiant devrait pouvoir mobiliser afin d'accomplir la tâche citée en objectif.

Dans la logique des niveaux du CECRL, on apprend que les étudiants de BTS doivent valider⁹ le niveau¹⁰ B2 pour la première langue étrangère (LVE A) et B1 pour la seconde (LVE B). Ce sont les mêmes niveaux attendus des candidats au baccalauréat dans les séries générales (hors série littéraire ou enseignements spécialistes) et technologiques. En revanche, les élèves des séries professionnelles valident le niveau B1+ pour la première langue et B1 pour la seconde pour l'obtention du baccalauréat.

Cette précision nous amène à constater une première distinction entre les publics d'élèves recrutés car face à la langue vivante étrangère, les élèves venus de la voie professionnelle devraient atteindre le niveau B2 alors que les autres sont supposés l'avoir déjà validé. L'enseignant se trouve donc confronter à l'hétérogénéité de niveaux annoncée par les documents officiels. En dépit de cette mixité, le programme fixe des objectifs communs à tous les étudiants pour l'apprentissage des langues. La place de la langue vivante étrangère est reconnue comme une « contribu[tion] à la formation intellectuelle et à l'enrichissement culturel de l'individu » ainsi qu'un « atout important pour l'exercice de la profession » (2008:6).

Dans l'optique de renforcer l'aspect professionnel, le programme prévoit l'enseignement de contenus plus spécifiques à chaque apprentissage (2008 : 7-8) : «... on s'attachera à développer les différentes activités langagières en relation avec le domaine professionnel ». Pour accompagner les enseignants dans cette démarche, le programme propose sept pages d'exemples d'exploitation et d'application des contenus langagiers aux tâches professionnelles, comme l'illustre notre tableau 5. Ce sont là des repères concrets à adapter aux spécialités et aux tâches professionnelles listées dans les référentiels respectifs.

En conclusion, les outils de référence disponibles renvoient à la construction de savoirs multiples : généraux, professionnels, culturels ainsi que les savoir-être professionnels dans une approche interculturelle¹¹. Ils explicitent de façon complémentaire la finalité mixte de

9Cf. Programme et définition d'épreuve de langue vivante étrangère dans les brevets de technicien supérieur relevant du secteur industriel, p.6

10Niveau B : utilisateur indépendant (=lycée), subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2).

11La composante interculturelle est selon Puren (2013) « la capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, [...]. »

l'enseignement de l'anglais en BTS qui tout en enrichissant culturellement et intellectuellement les étudiants, doit aussi leur permettre de communiquer professionnellement dans la langue vivante étrangère.

À ce propos, le texte précise que le but d'une telle diversification des contenus et des approches pédagogiques est « d'éviter des redondances avec le programme du cycle terminal et de risquer ainsi de démotiver les futurs techniciens supérieurs ». Ce commentaire porte spécifiquement sur les étudiants venus du baccalauréat professionnel qui auront choisi une poursuite d'études dans la STS correspondante. L'évocation de ce type d'enjeux n'apparaît pas littéralement dans les instructions officielles à l'attention des enseignants en classes de collège et de lycée et marque donc une reconnaissance institutionnelle de la spécificité du/des public(s) reçus en BTS. Nous y voyons la multiplication des éléments spécifiques au contexte auxquels l'enseignant de langue se trouve exposer en BTS, outre la prise en compte des spécialités professionnelles, des exigences en termes de niveaux de langue et les examens.

1.3 UN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DÉFINI PAR SES APPRENANTS

Quoique peu riche sur la question des BTS, la recherche fait état de questionnements sur les étudiants qui font ce choix pour leurs études supérieures. Dans ces travaux, Orange (2010) identifie des profils d'étudiants aspirant aux études supérieures courtes (2 années après le baccalauréat) tels que les BTS ou les DUT. L'auteure propose de distinguer leurs parcours et résultats scolaires précédents, les motivations qui structurent leurs projets professionnels et au niveau familial, les catégories socio-professionnelles de leurs parents. La question de l'orientation durant l'année en classe de terminale avant l'obtention du baccalauréat est centrale pour Orange (2010), qui défend l'idée que les bacheliers choisissant cette filière sont majoritairement d'origine populaire (2010 : 33). Elle explique que leurs parents, « employés et ouvriers » n'ont eux-mêmes souvent pas poursuivi d'études supérieures longues. Cette condition aurait une incidence sur la difficulté des jeunes à se projeter dans des parcours universitaires longs ou dans des parcours d'excellence tels que les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). D'après l'auteure, les résultats scolaires de ces étudiants ne sont généralement pas le critère retenu par les commissions de sélection des dossiers des candidats, qui privilégient leur

lieu de résidence pour éviter l'absentéisme et assurer le remplissage de la section (Jarraud : 2013). Selon Odacre (2013 : 88), pour le territoire qui nous concerne, c'est l'« influence du marché local » (taux de chômage important, tissu économique fragile et restreint) qui affecte le degré de motivation des étudiants pendant leurs études. Par ailleurs, d'après ses recherches auprès d'enseignants et personnels d'encadrement en BTS, Odacre (2013) ajoute à cette liste le manque de « maturité » et de « culture générale ». Nous voyons subtilement apparaître dans les variations des éléments influant sur les motivations des jeunes inscrits en BTS, un nouvel élément propre au contexte que l'enseignant de langue doit prendre en compte dans sa prise en charge de son public et de son enseignement. En effet, quand chez Orange (2010, 2013) on a retrouvé une prédominance des facteurs sociologiques, dans l'analyse qu'Odacre fait du territoire (2013), l'aspect économique prend toute sa place.

Nous retenons les conclusions d'Orange (2010) et d'Odacre (2013 : 83) sur les parcours passés et envisagés des étudiants, les faibles ambitions professionnelles ou les motivations incertaines que cette dernière qualifie de « difficultés quotidiennes des étudiants ». Quels que soient les raisons de leur orientation ou l'intérêt qu'ils portent à leur formation, les langues vivantes ne sont pas au centre des préoccupations des étudiants de BTS. Pourtant, elles demeurent d'après les textes officiels, un outil de leur professionnalisation.

Tous ces éléments spécifiques au contexte de l'enseignement en BTS, nous les désignerons désormais comme des « effets de contexte » tels que les désignent Jeannot-Fourcaud, Delcroix et Poggi (2014). Il s'agit en effet pour les auteurs des « paramètres » qui agissent sur les « situations d'enseignement-apprentissage » (2014 : 24). Nous considérons que les spécificités des BTS repérées jusqu'à maintenant contraignent les enseignants de langues vivantes dans leur travail. Le paramètre central de ce contexte nous le trouvons dans les savoirs à enseigner qui sont l'une des matières premières de la dite relation d'enseignement-apprentissage.

1.4. UN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DÉFINI PAR LES SAVOIRS À ENSEIGNER

La nature et l'origine des savoirs disciplinaires dans l'enseignement des langues vivantes font l'objet de nombreuses études dans le champ des *teachers' beliefs and knowledge* que nous

présenterons plus loin. De manière plus spécifique, c'est dans la didactique des langues, que nous avons retrouvé les travaux de Waltermann et Forel (2014) sur les représentations que se font les enseignants de LVE, des sources de leurs savoirs. Leur étude a pris la forme d'un questionnaire, soumis à 38 étudiants entrant en formation pour devenir enseignants. Certains sortent tout juste de l'université tandis que d'autres ont déjà une expérience de l'enseignement. Il s'agit d'interroger la place de la formation initiale et des sources dans l'acquisition des savoirs, ainsi que celle des manuels dans les enseignements.

Suite aux résultats de cette enquête, les auteurs ont conclu que les sources des savoirs mobilisés par les enseignants sont variées, à l'image des « parcours et connaissances » des étudiants interrogés. Cette diversité est prévisible, mais il est intéressant pour nous de voir de près les types de savoirs mobilisés en situation d'enseignement présentés dans le tableau 6 (Waltermann et Forel : 2014) :

Tableau 6: Facteurs mobilisés dans la transmission du savoir, Waltermann et Forel (2014)

	Propres connaissances de la langue enseignée	Connaissances d'autres langues	Parcours scolaire, apprentissage	Uni	Manuels utilisés en classe	Autres manuels	Ouvrages de référence	Connaissances d'autres curriculums
5-Très forte influence	82%	24%	45%	24%	50%	42%	24%	0%
4 – forte influence	5%	34%	21%	26%	29%	32%	18%	16%
3 – influence notable	8%	26%	16%	18%	16%	16%	37%	24%
2 – influence mesurée	3%	11%	5%	21%	3%	8%	11%	24%
1 – peu d'influence	0%	3%	8%	3%	3%	3%	11%	16%
0 – Aucune influence	0%	3%	5%	8%	0%	0%	0%	16%
% de réponses ≥4	87%	58%	66%	50%	79%	74%	42%	16%
Moyenne	4.67	3.58	3.74	3.24	4.21	4.03	3.34	2.12

Les résultats consignés dans ce tableau présentent les « parcours d'apprentissage/acquisition » des savoirs des enseignants de LVE. La classification est faite selon le degré d'influence des sources sur les contenus que les enseignants vont transmettre aux apprenants. 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 objets d'enseignement-apprentissage dans la classe. Plus loin, nous découvrons que ce sont les enseignants expérimentés qui déclarent recourir à leurs connaissances propres, tandis que les novices comptent essentiellement sur les manuels.

Les auteures avancent que les savoirs disciplinaires attendus des enseignants de langues étrangères vont au-delà de l'utilisation qu'ils font personnellement de ces langues (Waltermann et Forel : 2014). Nous l'entendons comme l'idée que les enseignements en LVE ne couvrent pas nécessairement des domaines dont ont connaissances 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 au BTS et sans accès à des manuels spécialisés en anglais, comme cela est très souvent le cas en secteur industriel ? Selon la recherche évoquée, il se reposerait sur son « propre parcours scolaire » (45 %) ou aurait recours à d'« autres manuels » (42 %). 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, constituent une démarche nécessaire à mettre en œuvre par les enseignants.

Comme nous l'avions supposé à la lecture des textes officiels, la mobilisation des savoirs à enseigner est un enjeu essentiel pour les professeurs d'anglais en BTS en dépit de ce qui semble être un accompagnement fort dans les textes et les instructions officiels. On peut y voir un élément de déstabilisation pour un enseignant de langue vivante qui doit prendre en charge des enseignements de BTS pour la première fois ou qui doit rejoindre une nouvelle spécialité de BTS.

Il est important de préciser que la question des connaissances et savoirs des enseignants de LVE n'est pas propre au contexte des BTS. Cette question est traitée dans la littérature scientifique. En tous les cas, plusieurs modèles ont été développés pour catégoriser l'ensemble des connaissances et savoirs des enseignants.

Waltermann et Forel (2014) mentionnent par exemple les travaux de Shulman (1987) sur les connaissances des enseignants. Shulman (1987 : 8) distingue sept catégories de connaissances dans son analyse de la « *knowledge base* ». Elles vont des connaissances disciplinaires (*content*

knowledge) aux connaissances relatives aux finalités de l'éducation (*knowledge of educational ends*) en passant par les savoirs relatifs à la discipline enseignée, ceux liés plus généralement à la pédagogie, aux prescrits institutionnels, aux apprenants, au système éducatif ainsi qu'aux buts et valeurs de l'éducation. Verloop *et al.* (2001 : 441) définissent ces connaissances de base, comme « *all profession-related insights, which are potentially relevant to a teacher's activities* » c'est-à-dire un ensemble des connaissances individuelles sur le métier qui peut être utile aux activités enseignantes. Pourtant, Verloop *et al.* différencient une forme de « *knowledge base* » générale, qu'ils appellent « *personal knowledge base of teachers* » (2001 : 443). Elle est aussi composite et on y retrouve selon eux les expériences individuelles, les vécus notamment en termes d'apprentissage, la personnalité, les connaissances disciplinaires de chaque enseignant (*his or her individual experiences, personal history (including learning processes), personality variables, subject matter knowledge, and so on*).

Par ailleurs, Waltermann et Forel (2014) font référence à Chevallard, dont les travaux concernant la transposition didactique permettent d'appréhender les enjeux de la relation didactique enseignant ↔ savoir ↔ apprenant. Chevallard l'explique ainsi (1982 : 6) : « au sens restreint, la transposition didactique désigne donc le passage du savoir savant au savoir enseigné. » Concernant notre étude, il s'agit de déterminer quels sont ces savoirs, comment les enseignants y ont accès avant de les transmettre à disposition de leurs étudiants dans le cadre de leurs cours d'anglais.

Le savoir à enseigner est déterminé par la noosphère (1982 : 9), terme « parodique » choisi par Chevallard pour désigner les acteurs d'une « sphère où l'on pense le fonctionnement didactique ». Pour le BTS MECP, ce sont « la commission professionnelle consultative : coiffure, esthétique et services connexes », « le Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche » ainsi que « le Conseil Supérieur de l'Éducation » (2013 : 2). Dans cette spécialité de BTS, le reflet la transposition didactique externe (Chevallard, 1982 : 12) par la noosphère se trouve dans le référentiel des activités professionnelles. Il est composé de la définition du champ d'activités (2013 : 7), du contexte professionnel (2013 : 8), une description des fonctions, activités et tâches (2013 : 9-10) avant une grille intitulée « Mise en relation du référentiel des activités professionnelles et du référentiel de certification » (2013 : 11).

Dans les classes de collège et de lycée, les savoirs à enseigner en LVE correspondent à des contenus linguistiques, culturels et communicationnels généraux accessibles aux enseignants par le biais des sources mentionnées par Waltermann et Forel (2014). En revanche, en STS ces savoirs sont repérés sur le terrain par la commission professionnelle consultative et sont étrangers à la formation initiale généraliste des enseignants de langue vivante étrangère. Nous supposons que le travail de transposition externe en STS n'est pas favorable aux enseignants de langues vivantes, qui n'ont pas aisément accès à des savoirs savants délimités pour leurs disciplines. Ils sont de ce fait probablement livrés à eux-mêmes face à un travail important de « contextualisation didactique » de leur enseignement. Selon Jeannot-Fourcaud, Delcroix et Poggi (2014), il s'agit d'un processus en deux phases :

- reconnaître la nécessité de prendre en compte l'influence des « différents paramètres du contexte sur les situations d'enseignement/apprentissage »,
- concevoir des « ressources pédagogiques et didactiques » en cohérence avec les effets des contextes repérés précédemment.

Il s'agit donc de pallier des textes insuffisamment précis pour chaque spécialité de BTS et ensuite de produire des savoirs enseignés de qualité et conformes aux attentes. Pour autant, nous comprenons d'après la littérature sur la contextualisation didactique, que l'identification des effets de contexte est essentielle. Il nous appartiendra donc de déterminer l'existence chez les enseignants de BTS d'une réflexion sur les conditions de leur enseignement leur permettant de passer à la phase suivante, à savoir la conception de ressources appropriées.

Ce questionnement va nous conduire à enrichir notre cadre théorique d'un état de la recherche dans une branche de la didactique des langues propre à l'enseignement supérieur. Il s'agit de la recherche en langues pour spécialistes d'autres disciplines (désormais LANSAD) dont les études nous semblent être proches des problématiques que nous venons d'exposer. Clarifions ici notre intention. En démontrant la spécificité de la STS en tant que contexte d'enseignement, nous sommes restée sans cadre de recherche spécifique sur l'enseignement des langues vivantes auquel nous référer. Ceci vient du fait que la didactique des langues, domaine

riche s'il en est, évolue largement autour des questions concernant les niveaux allant du primaire au secondaire, négligeant quelque peu les questions de l'enseignement en BTS.

1.5. LA RECHERCHE EN LANSAD

1.5.1 L'anglais en BTS, une langue de spécialité ?

Débutons en précisant les deux termes en présence ici, la langue de spécialité et la langue pour spécialistes d'une autre discipline (LANSAD), dont la première appartient à la linguistique appliquée tandis que l'autre relève spécifiquement du champ de la didactique. Nous questionnons la possibilité que la langue enseignée en BTS soit une langue de spécialité afin de justifier ce cadre relevant de l'enseignement supérieur. Van der Yeught (2016) rappelle la définition proposée par le groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité ou GERAS : « une langue de spécialité est l'expression d'un domaine spécialisé dans une langue ». Cette définition, centrée sur le domaine spécialisé, trouve un écho dans le programme des brevets de technicien supérieur évoqué juste avant, qui parle lui de domaine de spécialité (2008 : 10).

Il nous semble pertinent d'adopter la perspective de la langue de spécialité dans notre réflexion sur l'enseignement de l'anglais en BTS, notamment dans les termes de Causa (2012 : 24) repris par Bertin (2013). Causa postule que : « la L2¹² est un moyen réel (un outil de communication effectif) pour apprendre les contenus non linguistiques », entendons ici des contenus techniques, professionnels relevant du champ de spécialité. Ceci confirme les remarques faites à l'analyse des textes officiels de BTS relative à l'une des spécificités de l'enseignant d'anglais en BTS qui est de trouver l'équilibre entre l'approche communicationnelle-actionnelle, prescrite par l'institution et une perspective permettant la professionnalisation des étudiants, au travers de contenus appartenant aux domaines de spécialité. Coulardeau (1993 : 3) rend compte de cette mission complexe assignée au professeur d'anglais de spécialité, notamment en BTS :

12 L2 : dans le cadre de ses recherches sur l'enseignement bi-/plurilingue, Causa utilise L1 pour se référer à la langue maternelle, et L2 pour la langue seconde. Ici il s'agit de l'anglais, langue étrangère.

« Le professeur d'anglais dans ce domaine doit préparer ses étudiants, que ce soit en Lycée professionnel, en Lycée technique, en BTS, en IUT, en Écoles d'ingénieurs, ou simplement dans les Universités (médecine, physique, mathématique, chimie, biologie, etc.) à être capable d'affronter avec succès ces situations de communication et ces discours bien clairement définis. »

C'est à ce titre que se pose la question de la formation des enseignants intervenant dans ces filières supérieures où l'enseignement des langues se fait en direction d'un public de non-spécialistes. En tenant compte de la notion de contexte d'enseignement, rappelons ici que la singularité de chaque BTS implique que l'enseignant en maîtrise le référentiel et acquière une connaissance suffisante du domaine de spécialisation, sans pour autant être lui-même un spécialiste du champ disciplinaire.

1.5.2 L'état de la recherche sur les savoirs enseignés et la formation des enseignants d'anglais de spécialité

Indiquons ici que le Conseil de l'Europe préconise en introduction du CECRL que soient toujours envisagés « les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant » en amont de tout apprentissage. Pour ce faire, il invite le concepteur de formation à s'interroger sur la relation didactique et plus spécifiquement sur l'enseignant en face de l'apprenant en demandant (2001 : 4) : « quels sont le savoir, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a à faire ? »

Nous voici en présence d'un élargissement du champ de notre interrogation sur les savoirs à enseigner puisque le Conseil de l'Europe remet l'enseignant au centre de ce rapport au savoir. Nous nous retrouvons à la croisée de la notion de *teachers' knowledge* et la question de la formation des enseignants que nous retrouvons chez Verloop *et al.* (2001) et Waltermann et Forel (2014). En effet, Verloop *et al.* (2001) propose une recentration sur l'enseignant et ses connaissances (*centrality of teacher*) qui permet d'interroger la nature et la provenance des connaissances avec lesquelles les enseignants arrivent dans la relation pédagogique.

C'est la question de la formation qui nous interpelle ici, en tant que possible mode d'acquisition des savoirs. Dans le cadre de ses recherches en linguistique des langues de médecine, Faure (2014) s'interroge également sur la formation universitaire des enseignants en langue de spécialité enseignée dans les filières de santé. Elle affirme résolument qu'elle « 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, « [l]e 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 » (1993 : 9).

L'auteur avance l'idée que le professeur enseignant la LVE anglaise à des étudiants spécialistes d'autres disciplines a une obligation professionnelle et éthique de choisir l'ouverture dans le but d'être compétent dans son enseignement spécialiste. Par ailleurs, il fait référence à la lecture de magazines professionnels en anglais (1993 : 9), ce qui confirmerait les 82 % d'enseignants expérimentés qui disent reposer sur leurs connaissances personnelles (Waltermann et Forel : 2014). Cette idée renforce l'argument selon lequel la formation initiale des enseignants de langue de spécialité ne leur permet pas nécessairement d'atteindre ce niveau de compétence et que pour y parvenir, il leur appartient de prendre en charge la construction et la mise à jour de leurs connaissances. Pourtant, afin de faire preuve de l'autonomie à laquelle les expose l'enseignement en BTS, les enseignants devraient trouver à leur disposition des ressources

correspondant aux prescriptions institutionnelles, autant qu'aux savoirs à enseigner requis dans la formation. En résumé de son ouvrage Trouillon (2011) 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 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. L'auteur déplore aussi que « [...] par ailleurs, bien rares sont les départements d'études anglophones qui incluent une telle présentation dans leurs programmes de licence ou même de master, tout un pan de culture linguistique reste ignoré des étudiants ». La culture linguistique mentionnée ci-dessus ne se veut certainement pas exhaustive mais relève d'une approche différente des apprentissages universitaires spécialistes, puisqu'elle permettrait aux étudiants d'appréhender l'anglais de spécialité à l'université et de façon pré-professionnelle. En effet, il déplore que « cette lacune se révèle tout particulièrement regrettable lorsque, devenus enseignants, ces derniers doivent commencer à enseigner un anglais à objectif professionnel dans des sections spécialisées, aussi bien dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur » (2011, présentation de l'ouvrage).

Pour conclure sur ce point, signalons que plusieurs enquêtes de terrain ont été menées, notamment par Brudermann *et al.* (2016) auprès des enseignants anglicistes concernant la langue de spécialité. L'objet de cette étude était d'identifier les enseignants de LANSAD à l'université en France, leur formation initiale, leur exposition éventuelle à la langue de spécialité ou leur participation à une formation continue spécialisée. De cette enquête retenons que 33 % des 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.

En conclusion de la délimitation de la section de technicien supérieur comme contexte d'enseignement, nous notons des enjeux multiples, complexes et contraignants pour les enseignants d'anglais. Ceux-ci affirment la singularité de ce contexte et retentissent probablement dans les propos des enseignants que nous avons évoqués en introduction. C'est ainsi que nous proposons d'avoir recours aux concepts de représentations professionnelles enseignantes et de

teachers' beliefs pour leur donner un cadre opérationnel dans le recueil de données et l'analyse des résultats.

II. LES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES

Lors de nos actions de formation continue à l'attention des enseignants d'anglais en BTS, il nous est apparu que les idées partagées par les enseignants concernant les questions de connaissances, de savoirs à enseigner, de pédagogie, de rapports aux étudiants ou à l'institution, provenaient d'expériences personnelles, mais aussi de témoignages collectés auprès d'autres enseignants ou de conclusions qu'ils auraient tirées d'une observation « naïve » (Moscovici : 1961) et peut-être parfois tout à la fois. Rappelons que le public de cette action généralement menée au mois de décembre, soit en fin de premier trimestre de l'année scolaire, est composé d'enseignants aux parcours variés :

- novices ou expérimentés
- rodés à l'enseignement en BTS ou dans leur première expérience
- titulaires de l'Éducation nationale ou contractuels
- ayant choisi d'enseigner en BTS ou non.

Voyons donc comment les concepts de représentations et de *teachers' beliefs* (croyances des enseignants) peuvent nous guider dans notre questionnement général.

2.1. DÉFINITION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Afin de comprendre la notion de représentations sociales, il nous semble nécessaire de remonter à celle des représentations collectives. Adossées et définies par opposition aux représentations individuelles, les représentations collectives sont le fruit des travaux de Durkheim (1898). Selon l'auteur, elles « dégagent des relations qui s'établissent entre les individus ainsi combinés ou entre les groupes secondaires... » (1898 : 17). Durkheim (1898) estime que les

représentations collectives sont « supérieures » aux représentations individuelles, grâce à « la souplesse, la flexibilité, la contingence » qui les caractérisent (1898 : 20).

Au regard des différentes discussions informelles que nous avons mentionnées précédemment (vécu personnel, informations officielles, partages d'expérience), nous nous intéressons autant aux conceptions ou croyances individuelles des enseignants qu'à celles partagées ou reçues d'autres. Ainsi, nous rejoignons Moscovici (2003) dont les travaux ont contribué à la réhabilitation de la pensée individuelle et au décloisonnement des types de représentations. Selon lui, les informations partagées dans les groupes sociaux subissent des transformations afin que d'autres se les représentent et les rendent opérationnelles en tenant compte des contextes. Ces informations sont transformées et adaptées tant au niveau individuel que collectif (2003 : 98).

Dans le sillage de Moscovici, Jodelet propose de comprendre ce qu'est une représentation en associant l'individu à son environnement (2003 : 47) :

« Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. »

Après avoir montré le fort niveau de spécialisation constitutif de l'enseignement en BTS, nous comprenons la nécessité d'ajustement, de maîtrise, d'identification et de résolution de problème, évoqué par Jodelet (2003) comme une réaction de l'enseignant face à un environnement qui ne lui est pas familier. Ces représentations seraient donc une étape du processus de prise en compte des effets de contexte. Si « tout acte d'enseignement se déroule dans un cadre particulier où des acteurs donnés interagissent de manière unique » (Anciaux, Forissier et Prudent, 2013 : 9), la perception des éléments de ce cadre devient une phase nécessaire et constructive pour agir efficacement. L'ajustement au contexte d'enseignement que représente le BTS peut donc constituer une circonstance de fabrication de représentations.

Selon Jodelet (2003), les représentations ont une fonction, par exemple, elles permettent

de « conduire » un comportement, de « s'ajuster » ce qui sous-entend d'évaluer des situations et d'agir en conséquence. À ce titre, Abric (2001) propose un modèle de lecture des représentations sociales, par le biais de leur utilité pour ceux qui les formulent. Il distingue notamment quatre fonctions (2001, 15-18) :

- du savoir, ou cognitive (Jodelet, 2003) : les représentations permettent d'appréhender la réalité à partir des valeurs et de donner du sens aux informations reçues
- identitaires : les représentations reflètent l'identité d'un groupe et de ses valeurs. Elles affirment l'appartenance à ce groupe
- d'orientation : les représentations guident les prises de décisions, les comportements et permettent d'anticiper les situations
- justificatrices : les représentations servent à expliquer et justifier les décisions prises et les comportements adoptés.

Nous adoptons ce modèle afin de comprendre l'utilité des représentations que nous pourrions isoler, bien que notre dispositif méthodologique ne permette pas de distinguer le caractère social de ces représentations.

2.2. LES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES

Lorsque les enseignants développent des représentations sur leur vécu ou leur analyse d'une situation professionnelle donnée, il s'agit de représentations où le sujet et l'objet interagissent mutuellement. Les représentations construites par le sujet portent sur un objet auquel il appartient et qu'il construit potentiellement lui-même. Les travaux du groupe REPERE¹³¹⁴ firent émerger la notion de représentations professionnelles. De cette équipe, retenons les définitions apportées par Blin (1997) et Piasser (2000). Ainsi Blin (1997 : 80), cité par Moerman, explique que (2011 : 73) :

13 REPERE pour représentations et engagements professionnels, leurs évolutions : recherche et expertise

14 Centre de Recherches en Éducation, Formation et Insertion de Toulouse, UTM, CREFI-T

« Les représentations professionnelles sont des représentations sociales élaborées dans l'action et la communication professionnelles (interagir ou interrégir) et sont spécifiées par les contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinents et utiles pour l'exercice des activités professionnelles. »

En effet les enseignants évoluent dans la classe avec les étudiants en endossant les statuts de co-acteurs des séances d'enseignement-apprentissage, de concepteurs d'enseignement, d'évaluateurs d'apprentissages mais aussi de leurs propres enseignements. Ils sont aussi acteurs à un niveau plus large qui est l'établissement dans lequel ils exercent, en faisant partie d'équipes pédagogiques ou disciplinaires. Toutes ces fonctions occupées par l'enseignant sont probablement autant de circonstances propices à la conception d'idées, la prise de décisions et aux changements de comportements.

En définissant l'école comme un milieu « milieu socio-institutionnel », Ecalle (1998) aborde les représentations professionnelles des enseignants, comme « un ensemble d'idées sur eux-mêmes, les autres et leur environnement commun » né des interactions sociales qui y ont lieu (1998 : 5). À notre sens, cette proposition établit un lien concret entre les représentations sociales et professionnelles évoquées précédemment et « l'école ». De ce fait, il offre une définition large mais dans laquelle peuvent s'inscrire les idées conçues par les enseignants sur eux-mêmes (leurs connaissances, leurs compétences, leurs motivations), les autres (les apprenants, leurs collègues, peut-être leur direction) et leur environnement commun (pouvant aller de la salle de classe à l'institution). Nous retrouvons ici des effets de contexte qui peuvent affecter les situations d'enseignement-apprentissage des enseignants. Il nous semble que s'affirme un lien entre les processus de contextualisation didactique et les représentations formulées par les enseignants.

Legardez (2004) s'intéresse lui aussi aux représentations en milieu scolaire et procède à « l'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique » (2004 : 647). Il choisit d'avoir recours aux outils méthodologiques de l'étude des représentations sociales afin d'analyser le rapport didactique enseignant ↔ élève ↔ objets d'apprentissage scolaire. Si

son propos porte sur le rapport social aux sciences économiques enseignées en lycée, c'est la centration de ses travaux sur les savoirs et le contexte qui retient notre attention. En effet, comme c'est le cas pour les enseignements en BTS, les sciences économiques sont ancrées dans une réalité sociale forte que Legardez (2004) inscrit parmi les questions vives¹⁵. De ce fait, ces préoccupations concernant les représentations des acteurs sur les savoirs nous semblent opportunes, car les discours sur la langue anglaise en tant qu'objet d'apprentissage d'enseignement et de communication authentique reviennent fréquemment chez les enseignants d'anglais en BTS.

Dans une démarche différente, Blin (1997 : 99) a étudié les représentations professionnelles enseignantes dans l'enseignement agricole en pleine restructuration institutionnelle. Il étudie et analyse les représentations professionnelles qu'il décrit comme consubstantielles « des incertitudes, voire des angoisses d'un corps social en cours de restructuration [...] ». Il les voit coincées entre « les conflits entre les logiques actoriales et les logiques institutionnelles » (cité par Moerman, 2011 : 73). En évoquant les logiques actoriales, il nous renvoie à l'action au centre du cadrage d'Abrieu mais aussi à Jodelet (2003 : 47) qui justifie la naissance des représentations par la nécessité d'ajustement et de contrôle d'un environnement qui peut paraître complexe et problématique. Nous retrouverons cette même dynamique de médiation entre les attentes institutionnelles et la pratique sur le terrain dans les travaux de Gabillon sur les *teachers' beliefs* (2013). En choisissant de s'orienter vers la difficulté d'ajustement face aux changements ou aux prescrits ressentis par les enseignants, Blin (1997) et Moerman (2011) nous offrent une grille de lecture correspondant aux situations de déstabilisation et aux contraintes que nous avons postulées dans l'enseignement de l'anglais en BTS. Les entrées de la grille de lecture sont trois catégories qui découpent les rapports que construisent les enseignants avec leur environnement professionnel. Les deux auteurs y ont eu recours dans leurs études sur les représentations des enseignants en contexte de restructuration et de changement de leur environnement. Moerman (2011) s'inspire de Blin (1997) lorsqu'elle mobilise (2011 : 73) :

15 L'auteur les définit ainsi : «elles représentent un enjeu pour la société (globalement ou dans l'une de ses composantes) et suscitent des débats, voire des conflits ; enfin, elles font souvent l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance.» (Legardez, 2004 : 649)

- la dimension pédagogique qui regroupe les préoccupations des enseignants relatives aux savoirs à enseigner, aux élèves et leurs apprentissages ainsi qu'aux activités propres à l'enseignement. L'auteure ajoute que ces réflexions naissent du « contexte de réalisation de l'acte pédagogique » et varient donc selon les situations spécifiques.
- la dimension contextuelle qui couvre les idées formulées sur l'environnement professionnel des enseignants en ce qu'il a de structurant (l'organisation, la hiérarchie, les politiques...) et de prescriptif (les textes et programmes officiels...)
- la dimension de l'idéal professionnel qui renvoie aux représentations des enseignants sur les missions qui leur sont confiées et leur capacité à les accomplir efficacement.

Dans son étude menée auprès d'enseignants de Français langue étrangère (désormais FLE) à Mexico, Moerman (2011) a cherché à interroger les représentations relatives aux degrés de satisfaction des enseignants dans leur profession, à la perspective d'un projet de plateforme éducative ainsi qu'à la façon dont ils agissent et s'orientent dans leur contexte de travail¹⁶. Cette étude axée sur les perspectives d'évolution du métier a été menée auprès de 47 enseignants de FLE par le biais d'un questionnaire associant questions fermées et ouvertes. Les 42 retours ont permis à Moerman de conclure (2011 : 79) que ces enseignants généralement expérimentés sont soucieux de mener leurs missions à bien en accord avec leurs valeurs et en comptant sur des compétences avérées. Selon elle, la perspective du changement n'a pas un effet polarisant d'adoption ou de refus, elle donne plutôt lieu à des doutes et remises en question. De ces dernières naissent ce que l'auteure appelle « la régulation et/ou (re) construction » de leur rôle et de leurs fonctions (2011 : 79). Ce sont les composantes du schéma d'auto-régulation des apprentissages que propose Butler (2005). L'auteure considère en effet que la confrontation entre le prescrit et les conceptions ou les connaissances sont les facteurs qui peuvent expliquer le démarrage d'un processus d'« autorégulation » de l'apprentissage. C'est-à-dire que l'enseignant pourra désormais « sélectionner, adapter ou inventer des stratégies » (2005 : 58) pour améliorer sa pratique. Nous retrouverons ultérieurement cette idée dans notre partie dédiée au développement professionnel.

¹⁶ Ibid p. 77.

S'inscrivant dans la même dynamique que Moerman (2011), Talbot et Arrieu-Mutel (2012 : 71) ont aussi choisi de recourir aux représentations sociales ainsi qu'aux catégories proposées par Blin (1994, 1997), afin d'analyser et comprendre les pratiques des enseignants en lycée. L'enquête conduite par Talbot et Arrieu-Mutel (2012) par le biais de l'analyse de pratiques par vidéo et l'entretien semi-directif, les a menés à conclure que l'enseignant suivi, affirme des idées solidement ancrées. Ses représentations portent sur la différence entre ses missions d'enseignement en fonction des niveaux (en classe de seconde et de terminale), les politiques éducatives, sa définition d'un bon enseignant, les valeurs personnelles qui l'animent ainsi que les difficultés du métier (2012 : 87).

Nous voyons dans ces études des exemples de l'intérêt de l'analyse des représentations enseignantes à la lumière du modèle inspiré par Blin (1997). Celui-ci offre un découpage opérationnel de l'environnement des enseignants et des objets qui retiennent leur attention. C'est donc le modèle auquel nous aurons recours afin de comprendre les représentations partagées par les professeurs concernant l'enseignement de l'anglais en BTS. Afin de compléter cette présentation du concept des représentations enseignantes, nous proposons de présenter la recherche anglo-saxonne sur les *teachers' beliefs and knowledge*.

2.3. LES TEACHERS' BELIEFS

Associées au terme *knowledge* (connaissances, savoirs), les *teachers' beliefs* ou croyances enseignantes sont une notion fortement débattue dans la littérature anglo-saxonne. Pajarès (1992 : 309) évoque une forme d'interchangeabilité des termes pour nombre de chercheurs entre les années 70 et les années 80.

« In all cases, it was difficult to pinpoint where knowledge ended and belief began, and the authors suggested that most of the constructs were simply different words meaning the same thing. »

Dans tous les cas, il était compliqué de déterminer clairement où s'arrêtaient les connaissances et où commençaient les croyances, donc les auteurs suggérèrent que la plupart des phénomènes étaient des mots différents qui signifiaient la même chose¹⁷.

Pourtant dans leur revue de recherche, Crahay *et al.* (2010) nous invitent à considérer la distinction proposée par certains auteurs. Les connaissances seraient donc « un accord entre les esprits – un accord intersubjectif – fondé sur un ensemble de preuves et/ou d'arguments qui permettent de justifier la validité de la (ou des) proposition(s)... », tandis que les croyances existeraient hors d'un tel consensus. Elles seraient caractérisées par le fait d'être « répandues et non contestées » plutôt que d'être « prouvées ou justifiées par une argumentation rigoureuse » (2010 : 86).

Afin de mieux comprendre ce que sont les connaissances des enseignants, Crahay *et al.* invitent à tenir compte de la typologie des connaissances de Shulman (1987 : 8), mentionnée précédemment. Si la distinction entre les connaissances et les croyances des enseignantes n'est pas définitive, il en est de même de la définition des *teachers' beliefs* ou croyances. Décrites comme un concept polysémique (Gabillon, 2013), confus (Borg, 2001¹⁸, Pajarès¹⁹, 1992), elles sont indéniablement composites. En ce sens, plusieurs chercheurs s'inspirent de la définition proposée par Kagan (1992) :

« Teacher belief is defined broadly as tacit, often unconsciously held assumptions about students, classrooms, and the academic material to be taught. »

Les croyances des enseignants se définissent globalement comme des hypothèses implicites, souvent inconscientes, relatives aux étudiants, aux dynamiques dans les salles de classes et au contenu pédagogique qui doit être enseigné.

Les auteurs Woolfolk Hoy, Davis et Pape (2006) proposent un modèle afin d'organiser les conditions dans lesquelles se construisent les connaissances et les croyances des enseignants. Ce

17Toutes les citations en anglais sont traduites par nous.

18Borg utilise le terme “fuzzy”, c'est-à-dire un concept flou.

19Pajarès parle de “messy construct”, c'est-à-dire un concept confus.

modèle dit-écologique (« *ecological model* » 2006 : 717) se définit par des cercles concentriques représentant des contextes des plus généraux aux plus proches de l'enseignant.

L'enseignant situé au centre²⁰ de cette structure est désigné par les termes « *self, identity, self-efficacy* ». Dans ce modèle, les connaissances et les croyances de l'enseignant sont directement influencées par les situations de classes, les disciplines enseignées et les apprenants, qu'ils appellent le contexte immédiat (« *immediate content* »). Il s'agit de l'environnement direct de la pratique quotidienne qui impose à l'enseignant d'évaluer les situations, de mobiliser ses connaissances personnelles et de prendre des décisions individuelles. Le « *state and national context* » est le niveau supérieur qui représente les contraintes institutionnelles tels que les réformes et les outils de références produits au niveau national. Ce niveau est celui qui offre le cadre auquel doit se conformer l'enseignant, notamment en cas de réforme. Pour finir, Woolfolk *et al.* (2006) replacent toutes les connaissances et croyances au niveau des normes et des valeurs culturelles (« *cultural norms and values* ») propres à un groupe social donné.

Ce modèle, bâti à partir des conclusions de la recherche sur les connaissances et les croyances des enseignants depuis les années 70, offre des pistes de compréhension des idées des enseignants sur leur métier. Woolfolk *et al.* (2006) indiquent le contexte immédiat de la salle de classe, comme la première zone d'influence de l'enseignant. Gabillon (2012) va également dans cette direction. L'auteure donne un exemple en postulant que le métier d'enseignant se distingue par sa mutabilité (*dynamic process*) qui met les professionnels devant l'obligation de prendre des initiatives et d'agir avec réactivité sur le terrain. Selon Gabillon (2012) ils le font d'après leurs croyances (*teachers' beliefs*), plus qu'en tenant compte des prescrits institutionnels, qu'elle appelle « *the official theory adopted by their institution* » (2012 : 2). Il s'agit du même niveau (« *state et national context* ») que nous avons découvert chez Woolfolk *et al.* (2006).

Pour conclure, notons que plusieurs auteurs de la littérature anglo-saxonne sur les croyances des enseignants de langue vivante ont mis à jour des facteurs de construction de ces croyances. Parmi eux, on retrouve les « *training courses, learning experiences, professional development, teaching experiences, and teaching practices* », c'est-à-dire la formation professionnelle, les expériences d'apprentissage, le développement professionnel, les expériences

20 Cette idée pourrait faire écho à la centralité de l'enseignant mentionnée par Verloop *et al.* (2001)

et les pratiques d'enseignement (Gabillon, 2012 : 191). Ces facteurs résument certaines des idées que nous avons évoquées jusqu'à maintenant telles que la place des savoirs, des expériences d'enseignement, des connaissances et des compétences dans la construction des représentations par les enseignants d'anglais en BTS, que notre dispositif de recueil de données nous permettra de vérifier ou d'identifier.

III. LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Pour commencer et afin de clarifier ce choix conceptuel, nous devons expliquer qu'il s'agit d'une hypothèse née des contraintes du contexte d'enseignement en BTS d'une part et des logiques actoriales, décisions et initiatives d'autre part que nous expliquerons dans la partie dévolue à la problématisation de notre étude.

Selon Abric, les représentations sociales sont un « *guide pour l'action*, elle oriente les actions » (1994 : 13). On pourrait donc postuler qu'à partir de leurs visions des savoirs professionnels ou des besoins spécifiques des étudiants, les professeurs d'anglais analysent par eux-mêmes les situations d'enseignement-apprentissage et recherchent des solutions afin d'améliorer leurs pratiques. Lefeuvre et al. (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 « [c]es 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 Brisquet-Duhazé (2010) ont pu noter que l'expérience sur le terrain modifie les représentations et les pratiques des enseignants débutants. En effet, lorsque certaines 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. Les auteurs (2010 : 2014) reprennent les termes de l'« inertie non-intégratrice » et la « dynamique intégratrice » proposée par Piot (1997) pour désigner ces deux positionnements de l'enseignant, confronté à ce décalage. Ces conclusions relatives aux enseignants débutants nous

semblent en cohérence avec les mécanismes d'autorégulation présentés par Butler (2005) et Moerman (2011).

Dans cette partie nous allons voir comment les représentations des enseignants trouvent leur place dans le développement professionnel en mobilisant les travaux d'Huberman (1989). Nous proposons ici de définir et de distinguer les termes de développement professionnel et de professionnalisation qui peuvent parfois sembler voisins, par leur élément central commun, la profession. Dans ses travaux, Hoyle (1992) propose de définir globalement la professionnalisation comme un processus de transformation critériée d'un métier en profession (*the process whereby an occupation increasingly meets the criteria attributed to a profession*). Il s'agit ainsi pour une profession de gagner un caractère institutionnel en s'engageant dans une démarche de standardisation avec des critères forts tels que le niveau d'étude et des titres professionnels clairs. Il explique aussi le développement professionnel comme un processus par lequel un individu acquiert et améliore ses savoirs et ses compétences afin d'être opérationnel dans la pratique de sa profession (*the process whereby a practitioner acquires and improves the knowledge and skills required for effective professional practice*) (1992 : 161).

3.1 LA PROFESSIONNALISATION

Commençons par évoquer la professionnalisation, initialement issue de la recherche sociologique anglo-saxonne, cette notion de professionnalisation était axée sur la construction et l'organisation d'un métier et d'une profession à des fins financières. Wittorski en dit qu'il s'agissait d'un « processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service » (2008 : 2). Cette approche axée sur la reconnaissance institutionnelle et collective d'une profession nous paraît trop éloignée de la dimension individuelle que nous visons et que nous avons retrouvée dans les travaux de la recherche francophone. Wittorski (2008) propose une distinction entre les deux modèles, basée sur des caractéristiques d'ordres social et institutionnel. Selon lui, dans « l'état hiérarchique » français, la profession libérale n'est pas une notion aussi pertinente. Il considère donc que la question est déplacée au niveau de la

« mise en reconnaissance de soi » (2008 : 3). Il s'agit ici d'un processus qui permet à chaque individu de se mettre en conformité avec les exigences institutionnelles de sa profession.

Bourdoncle, que cite largement Wittorski, a activement orienté la pensée française sur la question, notamment en définissant cinq sens de la notion de professionnalisation, celui de l'activité, des savoirs, du groupe exerçant l'activité, des personnes exerçant et de la formation (2000 : 118). D'après les conclusions de Bailleul, Thémines et Wittorski (2012), elle renvoie à une « intention sociale [...] émanant d'une institution ou d'une organisation ». On comprend ici que la professionnalisation vue par les francophones est un processus externe à l'individu qui est facilité par « la proposition de dispositifs de travail et de formation particuliers » (2012 : 53). Wittorski et Brisquet-Duhazé (2010) associent la professionnalisation à « une intention d'adaptation plus rapide des individus aux évolutions du travail » qui implique des exigences institutionnelles en termes de qualité de formation. Dans notre cas, les exigences institutionnelles ne sont pas en question puisque nous nous intéressons à des enseignants affectés sur des missions d'enseignement par l'institution. De ce fait, ils sont considérés comme suffisamment compétents pour assurer ces missions. La professionnalisation n'est donc pas la notion appropriée à l'intention de notre étude.

3.2. LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Dans une note de synthèse sur le développement professionnel, Lefevre *et al.* (2009 : 290) suggèrent de s'intéresser à la relation « d'interdépendance » entre « le sujet, ses actions et l'environnement » afin de « décrire, comprendre et expliquer le développement professionnel ». Cette centration sur le sujet, les mêmes Bailleul et Wittorski y font référence en termes d'« individu agissant » (2012 : 53). Rappelons que Hoyle dit de celui-ci qu'il est un processus d'acquisition et de perfectionnement des savoirs et des compétences des professionnels dans une visée d'efficacité. Day (1999 : 221) indique la nécessité du développement professionnel des enseignants pour être en conformité avec les instructions officielles sur les programmes (*up to date in their knowledge of the curriculum*). Toujours selon Day (1999), le développement professionnel vise une transformation de l'individu dans l'objectif de maintenir ou acquérir un

niveau élevé de connaissances, d'engagement, d'implication, de confiance en ses compétences et de précision dans l'accomplissement de sa mission. Deschênes (2014) propose une recension des auteurs dont les travaux sur le développement professionnel concordent vers un processus ou une transformation de l'enseignant dans ses pratiques. La diversité des études montre que ce processus peut-être, selon les situations, volontairement amorcé par l'enseignant ou non. Il peut aussi survenir sans que l'enseignant soit conscient des changements qui s'opèrent, d'autant que les conditions de réalisation peuvent être formelles ou non. C'est-à-dire, lors d'actions de formation continue ou initiale, comme lors d'échanges impromptus avec d'autres acteurs de l'enseignement. Nous espérons obtenir par le biais de nos outils d'enquête des réponses des enseignants d'anglais en BTS, illustrant un processus conscient ou inconscient de développement professionnel, si l'hypothèse est validée.

Pour toutes ces raisons, le développement personnel est un concept qualifié de « polysémique » par Uwamariya et Mukamurera (2005 : 133). Il en ressort néanmoins que deux tendances majeures se dégagent, l'approche développementale et l'approche professionnalisante (Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Lefeuvre *et al.*, 2009 ; Wittorski et Briquet-Duhazé, 2010 ; Thémines et Wittorski, 2012). Après avoir exposé les deux perspectives nous verrons laquelle sera la plus appropriée dans notre étude.

3.2.1 L'approche développementale

Le développement des enseignants y est défini comme un itinéraire, un parcours professionnel individuel, organisé autour de phases définies temporellement dans la carrière. Huberman détermine six phases (1989 : 7) de ce qu'il nomme « le cycle de vie » des enseignants du secondaire (1989 : 6) :

- l'entrée dans la carrière
- la stabilisation
- l'expérimentation ou la diversification
- la remise en question
- le conservatisme

- le désengagement (serein ou amer)

Ces phases ont été définies dans le cadre d'une étude qui visait la « description » et la « prévision » des carrières enseignantes, par le biais d'un questionnaire et d'entretiens en profondeur. Ceci correspond à la perspective de biographie professionnelle dans laquelle s'inscrit Huberman. Les résultats de ces enquêtes lui ont non seulement permis d'établir les six phases pré-citées mais aussi de regrouper les répondants par profils qu'il qualifie de « scénarios-types » (1989 : 11) :

- carrière harmonieuse
- harmonie acquise
- remise en question
- carrière difficile

À notre sens, si ces classifications font globalement leur preuve, dans notre cas, elles ne sont pas opérantes puisque le modèle proposé par Huberman repose essentiellement sur des phases, des stades inscrits dans une chronologie clairement déterminée, même si elle peut varier, or dans notre cas les enseignants peuvent intervenir en BTS à tout moment. En effet, si parfois ce sont bien des enseignants volontaires qui choisissent à un moment de leur carrière d'opter pour une affectation leur permettant d'enseigner en BTS, les enseignants rencontrés en formation sont aussi souvent des enseignants non-titulaires, titulaires sur zone de remplacement (TZR) ou nouvellement affectés, qui se retrouvent à intervenir sans que ce ne soit un choix de leur part.

3.2.2 L'approche professionnalisante

Pour débiter, empruntons à Mukamurera (2014) cette définition de l'approche professionnalisante, qu'elle décrit comme « l'acquisition, la consolidation et le renouvellement des connaissances et des compétences professionnelles particulières ». Dans une logique similaire, Uwamariya et Mukamurera expliquent que « les expériences pratiques personnelles sont à la base du développement de savoirs » (2005 : 141). D'après ces auteures, c'est la transformation des connaissances, des savoirs et des compétences professionnelles qui est au centre de l'approche professionnalisante. 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 (2010 : 219), 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 se trouvent, parfois dès leur première année d'enseignement après le stage, à devoir prendre en compte la spécialisation des savoirs et des pratiques d'enseignement en BTS.

En choisissant de retenir cette approche, nous ne pouvons échapper à la question des indicateurs du dit-développement qui fait débat auprès des chercheurs de tous bords. Lefeuvre *et al.* (2009) concluent leur note de synthèse en définissant deux catégories d'indicateurs du développement professionnel (2009 : 307) :

- les savoirs professionnels visant l'efficacité professionnelle au travail
- les composantes identitaires

Dans la première catégorie, les indicateurs sont eux aussi répartis en deux classes : les savoirs construits par le sujet et ceux construits par le collectif d'enseignants. Ce sont là aussi les premiers qui nous semblent pertinents afin d'analyser les déclarations d'enseignants concernant leur vision de leur travail en section de technicien supérieur. Des savoirs construits par le sujet, les auteurs listent cinq indicateurs :

- les représentations
- la conceptualisation liée à l'activité
- Les connaissances associées à la maîtrise d'artefacts et d'outils
- Le sentiment d'auto-efficacité, la motivation, l'estime de soi
- La capacité de prévoyance, d'autorégulation et d'autoanalyse.

À ce point de notre cadre théorique, certains de ces éléments ont été mentionnés dans les précédents concepts convoqués (les représentations, la motivation). En accédant précisément aux discours des enseignants, les entretiens individuels offrent la possibilité de confirmer ou d'infirmier cette catégorisation ou faire émerger de nouveaux éléments.

DEUXIÈME PARTIE

PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

PROBLÉMATIQUE

L'enseignement de l'anglais en section de technicien supérieur, soumis aux prescrits officiels (les référentiels, les programmes d'enseignement des langues vivantes, le CECRL) au même titre que les autres niveaux d'enseignement mais ne faisant l'objet d'aucune formation initiale universitaire spécifique, met au jour des questionnements spécifiques. Nous y avons été sensibilisée au cours d'actions de formation continue à l'attention des professeurs d'anglais enseignant en BTS et après les avoir croisés avec des éléments conceptuels, nous pouvons les formuler ainsi :

— la nécessité d'adapter leur enseignement aux multiples contraintes qu'impose le contexte d'enseignement en BTS et principalement les savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels aussi variés que la centaine de formations BTS proposées en France²¹. Le public d'apprenants très hétérogène en termes de résultats scolaires, de parcours en amont et de motivations pour l'avenir est un autre élément du contexte qui affecte les représentations des enseignants, ainsi que l'a conclu Odacre (2013).

— le constat d'une formation initiale universitaire inadaptée à l'acquisition des savoirs spécialisés ou des stratégies pédagogiques spécifiques nécessaires à l'enseignement de l'anglais à des étudiants qui ne sont pas spécialistes des langues vivantes mais de domaines professionnels variés. Rappelons que nous avons trouvé chez Coulardeau (1993), Trouillon (2010), Faure (2014) et plus récemment chez Brudermann (2016), chercheurs en didactique ou praticiens de Lansad, ces réflexions sur la nécessité d'une formation adéquate pour les enseignants d'anglais. En effet, tous les enseignants du secondaire en France sont amenés à assurer des enseignements à des étudiants spécialistes d'autres disciplines.

— le constat de la volonté de certains enseignants novices ou expérimentés de participer à des actions de formation continue afin de partager avec leurs pairs leurs réflexions et leurs analyses

21 Le site internet du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche en présente 106 (<https://www.sup.adc.education.fr/btstst/>).

des pratiques d'enseignement de leur discipline en BTS. Wittorski et Briquet-Duhazé (2010 : 219) citent des enseignants débutants du second degré qui partagent en formation des préoccupations du type « comment parler de sa discipline ? », « comment la transmettre ? » qui nous semblent totalement transférables à tout enseignant d'anglais arrivant dans une équipe de BTS. Ceci nous pousse à avancer l'idée que l'enseignement de l'anglais en BTS constituerait pour chaque spécialité, une discipline distincte calquée sur les attentes professionnelles disponibles dans le référentiel des activités professionnelles. Ces situations d'enseignement seraient donc autant d'opportunités pour développer les connaissances et les stratégies pédagogiques de ces enseignants.

En tenant compte des problématiques que nous venons d'exposer, nous en arrivons à formuler la question centrale de notre étude :

De quelle manière la tension entre les prescrits qui cadrent l'enseignement de l'anglais en BTS et les situations d'enseignement façonne-t-elle les représentations des enseignants de la discipline ?

QUESTIONS DE RECHERCHE

Afin de faire le lien entre cette question centrale et l'enquête auprès des enseignants sur le terrain, nous proposons des questionnements plus précis qui structureront notre dispositif de recherche :

Q1. Quelles sont les représentations des enseignants d'anglais sur les savoirs professionnels qu'ils doivent enseigner, les connaissances à leur disposition et la formation qu'ils ont reçue ?

Q2. Comment certaines représentations notamment sur les savoirs et la nature du travail sont-elles des moteurs d'actions et de décisions chez les enseignants ?

Q3. En quoi l'expérience concrète d'enseignement de l'anglais en BTS contribue-t-elle au processus de développement professionnel des enseignants concernés ?

HYPOTHÈSES

Compte-tenu de notre cadre théorique et de nos questions, nous avançons l'hypothèse **(H1)** 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.

De la vérification de **H1** dépend la seconde **(H2)**, puisque nous proposons l'hypothèse que l'absence de formation et de cadrage spécifique génère chez les enseignants l'impression d'être confrontés à des défis et contraintes spécifiques à l'enseignement en BTS.

Pour finir, nous avançons l'hypothèse **(H3)** que certaines représentations enseignantes tel que le sentiment d'autonomie postulé mettent de fait les enseignants en situation de recherche de solutions pédagogiques et de savoirs qui s'inscrivent dans une logique de développement professionnel.

TROISIÈME PARTIE

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

MÉTHODES DE RECHERCHES RETENUES

Notre démarche méthodologique tient compte de l'absence de repères propres ou transférables au contexte de l'enseignement de l'anglais en BTS que nous avons constaté dans notre cadre théorique. Nous avons donc choisi d'engager une démarche mixte en deux temps : le premier concerne l'identification des opinions d'enseignants sur l'enseignement de l'anglais en BTS dans une enquête par questionnaire et le second, une série d'entretiens individuels, visant à explorer ces représentations en profondeur.

IV. LE QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

4.1 LES OBJECTIFS DE L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE

Aujourd'hui, de nombreux ouvrages méthodologiques sur l'enquête quantitative tendent à expliquer que le questionnaire occupe une place légitime dans le recueil des représentations, pourvu que la méthodologie utilisée permette d'accéder à ces informations. Pourtant, Abric parle de « la difficulté du choix et de la formulation des questions » (1994 : 63). De Singly indique que « la confection d'un questionnaire repose sur la réduction de la réalité sur la sélection des informations les plus pertinentes » (2012 : 20). Indiquons ici que critique est faite au questionnaire vu par certains comme une « limite [à] l'expression des individus aux strictes interrogations qui lui sont posées... » (Abric, 1994 : 63). C'est pourtant bien ce qui nous semble pertinent dans cette première enquête dont le but est de dégager des tendances générales. En effet, il nous semble crucial d'avoir accès à des réponses claires afin de décrire les tendances. De ce fait, notre enquête par questionnaire vise donc à décrire des phénomènes par recoupement de réponses à des questions majoritairement fermées.

4.2 LA CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE « REPRÉSENTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN BTS »

Ce premier outil du dispositif²² a été prévu afin d'amener les enseignants d'anglais à se prononcer sur les deux premières hypothèses formulées, relatives à l'origine et la nature des représentations ainsi que le rapport au savoir et à l'institution. En effet, Vergès postule qu'« il faut construire des questionnaires qui permettent non seulement de décrire les représentations sociales, mais aussi de situer chaque objet de représentation et chaque thème abordé par rapport aux hypothèses théoriques prises en charge » (2001 : 538).

Le nôtre a été construit à partir des concepts mobilisés ainsi que des thèmes échangés lors des sessions de formation continue vers les professeurs intervenant en BTS, tels que le rapport de l'enseignant au contexte d'enseignement, aux apprenants, aux savoirs (les siens comme les leurs), l'équipe et les partenaires ainsi que l'institution. Nous avons donc proposé aux enseignants un questionnaire divisé en cinq grandes parties articulées essentiellement autour de thèmes tels que la charge de travail en BTS, le contexte d'enseignement, le statut des enseignants d'anglais en BTS, les compétences requises...

À l'exception des six premières sur l'identité des répondants et les trois dernières sur leur situation actuelle ou leur volonté d'intervenir en BTS, les vingt-sept autres questions ont été introduites par des verbes d'opinion « *considérez-vous, pensez-vous, à votre sens* ». Les dimensions 2 à 4 dont nous détaillons les contenus proposaient des modalités fermées multiples suivant « un continuum incluant des réponses extrêmes et *centristes* » (de Singly, 2012 : 79) allant de *oui totalement* à *pas d'avis*, en passant par *assez*, *pas vraiment* et *pas du tout* :

- la première partie biographique vise à obtenir des informations personnelles sur les enseignants en termes d'âge, de corps de recrutement après le concours de l'enseignement ou non-titulaire, d'ancienneté, lieux d'exercice
- la seconde vise à identifier la perception qu'ont ces enseignants de l'enseignement de l'anglais en BTS, en comparaison avec d'autres niveaux d'enseignement et compte-tenu de la charge de travail que cela représente, conformément à nos hypothèses H1 et H2.

22 Voir Annexe 2.

Pour ce faire, nous avons sélectionné une liste de qualificatifs tels que *différents*, *épanouissant*, *compliqué*, *ingrat*, *intéressant* et *gratifiant* issus des échanges précédents pour définir le travail en BTS. Il leur a été proposé de partager ce qu'ils pensaient du travail en BTS en évaluant leur degré d'adhésion à la relation entre le travail et ces adjectifs.

- La troisième invite les répondants à s'interroger sur les apprenants en BTS, sur les spécificités et les contraintes du travail en BTS ceci afin de vérifier H2. Dans cette partie, les items ne portent pas sur des éléments généraux mais sur des points précis dont les propositions de réponses comportaient des informations spécifiques. Les quatre derniers items qui touchaient aux contraintes du contexte en termes de partenariat, de travail en équipe ou de suivi de stage offraient des réponses de type binaire avec une proposition *peut-être*.
- La quatrième partie vise H1 et H2 en recueillant les idées que les enseignants se font de l'enseignant d'anglais en BTS : statut particulier, ancienneté, compétence particulière, place dans l'équipe de langue. Des propositions que les répondants étaient appelés à valider ou à invalider, toujours avec les modalités *peut-être* ou *cela dépend des situations*.
- La dernière partie invite les répondants qui n'interviennent pas en BTS à exprimer leur volonté d'y travailler ou pas, assortie d'une question ouverte dont le but est de leur permettre de justifier librement leur choix par leur ressenti individuel, ce qu'Abrieu qualifie de « propre démarche » (1994 : 63).

Cette dernière question nous offrira la possibilité de relever des termes propres aux enseignants qui pourront être mis en réseau sémantique lors du traitement.

4.3 LES PARTICIPANTS

38 enseignants de la LVE de tous profils ont été sollicités, du collègue aux lycées général, technologique ou professionnel, titulaires et contractuels et de tous corps (agrégés, certifiés et PLP) pour répondre à ce questionnaire de la mi-novembre à la mi-décembre 2017. Le questionnaire²³ a été diffusé par le biais du site internet *Google Forms* et adressé à des enseignants que nous connaissons personnellement et d'autres qui ont été contactés par eux et qui

23 Voir Annexe 1.

l'ont reçu par transfert. Dans tous les cas, chaque transfert nous était aussi adressé en copie afin qu'il puisse être comptabilisé.

Nous avons opté pour cet échantillon parce que nous cherchons à savoir ce que pensent les différents profils d'enseignants d'anglais, compte tenu du fait qu'ils pourraient tous potentiellement intervenir en BTS. Comme nous le disions ci-dessus, tout enseignant titulaire ou non-titulaire du second degré peut se retrouver dans une situation d'enseignement en BTS que ce soit par le jeu de la mutation dans un établissement ou par affectation pour les enseignements nouvellement nommés ou remplaçants.

4.4 PASSATION DU QUESTIONNAIRE

À notre sens, l'utilisation de *Google Forms* répond à l'« exigence de standardisation » (De Singly, 2012 : 81), c'est-à-dire que pour être fiable le questionnaire doit être strictement le même pour tous les répondants. En effet, il s'agit d'un format qui facilite l'accès à toutes les questions et ne nécessite aucune manipulation technique des répondants qui pourrait altérer le questionnaire ou le rendre incomplet. Les enseignants volontaires étaient invités à répondre au questionnaire à l'aide de ce descriptif général²⁴ :

« Il s'agit de comprendre comment les enseignants d'anglais intervenant ou pas en BTS, perçoivent le fait d'enseigner à ce niveau d'études. Ces questions visent à cerner les idées reçues ou les vécus concernant l'enseignement et les enseignants d'anglais en BTS. Merci d'avance de vos réponses à cette enquête. »

L'option du questionnaire auto-administré sur un site internet a été retenue afin que les personnes interrogées puissent avoir la liberté de répondre sans la contrainte du support papier à rendre en main propre ou à l'envoi par message électronique. La visite du site est aisée, car elle se fait en suivant le lien transmis dans un message électronique. Un autre avantage notable est que les répondants n'ont pas à adresser de retours ainsi les réponses sont totalement anonymes, ce qui

24 Le questionnaire en ligne est visible à https://docs.google.com/forms/d/1sLI30dFEwQ1iffXxR1lZaunExpQ_XIFj4JNDPratrN8/edit.

peut potentiellement augmenter les chances de réponses. S'il est vrai que l'échantillon peut sembler faible, il nous a paru important de cibler des enseignants dont nous étions sûre qu'ils répondraient à ces demandes par e-mail.

4.5 MÉTHODES DE DÉPOUILLEMENT ET D'ANALYSE CHOISIES

Tout d'abord, *Google Forms* étant un outil gratuit et complet de création, d'administration et de dépouillement des questionnaires, nous nous sommes reposée sur le traitement statistique descriptif qu'il nous proposait. En effet pour chaque question posée le site propose un calcul et puis une transformation des réponses en schéma graphique. Chaque question fermée donne lieu à une comptabilisation des réponses proportionnellement au nombre global de répondants, présentée sous forme de fromages avec des couleurs différentes. Concernant la question ouverte, les réponses individuelles ont été listées fidèlement.

Les questions fermées sont traitées de façon quantitative par *Google Forms* et nous les utiliserons afin d'établir des tendances d'opinions plus ou moins récurrentes en fonction des thématiques retenues à la rédaction du questionnaire. Comme précisé ci-dessus, nous n'attendons pas de ce questionnaire des distinctions entre les répondants selon leur identité, leur ancienneté et leur corps, mais il s'agit de déterminer les modalités les plus et les moins partagées. N'ayant donc pas besoin de croiser les données recueillies, les tris plats simples proposés sous forme de graphiques par *Google Forms* nous semblent amplement suffisants.

Après l'exploration des résultats pour chacune des cinq grandes catégories du questionnaire, il devient possible de définir les tendances les plus courantes chez les répondants. Elles proviennent des éléments sémantiques des questions fermées les plus fréquentes ainsi que des réponses littérales des deux dernières questions.

V. LES ENTRETIENS INDIVIDUELS

Dans ce dispositif mixte, dont le questionnaire aura décrit les premiers contours, nous avons opté pour une série d'entretiens individuels avec des enseignants d'anglais qui ont déjà enseigné ou enseignant en BTS. Il s'agissait de recueillir des éléments déclaratifs concernant

notamment les pratiques enseignantes, les compétences, leurs conceptions du rapport entre formation et enseignement en BTS.

L'entretien est souvent présenté comme la méthode de choix pour accéder aux représentations des individus. Pourtant, des doutes persistent quant à la fiabilité scientifique, dus aux biais que l'on peut anticiper d'un tel mode de recueil dit interrogatif. En effet, le caractère interpersonnel de l'échange entre le chercheur et l'interviewé, les circonstances de l'entretien (lieu, heure, environnement humain) ainsi que l'analyse de ces contenus sémantiques spontanés font figure de biais incontournables pouvant altérer la fiabilité des données recueillies.

5.1 POURQUOI L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF ?

Selon Bardin (1997), l'intérêt de l'entretien réside en ce qu'en utilisant « *son langage [...]* chaque personne se sert de ses propres moyens d'expression pour rendre compte d'événements, de pratiques, de croyances, d'anecdotes, de jugements... ». Ceci semble tout à fait approprié dans notre cas, puisque l'objectif de cette deuxième partie d'enquête est d'entrer dans les détails des expériences, des ressentis et des réflexions.

Toutefois, il n'existe pas qu'un seul type d'entretien et selon les objectifs et les hypothèses de la recherche, il convient d'opter pour le mode d'entretien le plus pertinent.

Dans le cadre de notre étude, ces entretiens interviennent en deuxième partie d'enquête, suite à l'analyse des résultats du questionnaire. Il s'agit pour nous d'approfondir les éléments représentationnels recueillis dans le questionnaire ainsi que de poursuivre la vérification des hypothèses de recherche. Dans cette démarche nous ne pouvons donc pas avoir recours à l'entretien libre ou non directif, qui invite l'enquêté à s'exprimer sur un thème général, de façon très autonome. Nous risquerions alors de n'avoir pas les matériaux nécessaires à la vérification de nos hypothèses, même si les représentations seraient sûrement très riches.

À l'inverse, l'entretien directif, voisin du questionnaire ne nous semble pas correspondre à notre démarche, car ce support d'enquête a déjà été exploité afin de baliser le terrain au préalable.

C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour l'entretien semi-directif qui nous semble être propice à l'expression libre de l'enquêté dans le cadre des thématiques sélectionnées suite au

questionnaire. L'entretien semi-directif s'organise autour d'une grille d'entretien rédigée à partir des objectifs de recherche mais doit accorder aux interviewés la liberté de s'exprimer assez librement, d'autant que les formes prises par la liberté sont aussi fructueuses que le contenu lui-même. Ainsi que l'indique Blanchet (1997), « l'interviewé fait usage du langage pour exprimer des contenus et son point de vue sur ces contenus ». C'est le fort degré de subjectivité de l'entretien qui nous intéresse et qui sera au cœur de l'analyse.

5.2 LA GRILLE D'ENTRETIEN

Afin de construire notre outil de recueil de données, nous avons eu recours aux thématiques repérées dans les résultats de l'enquête par questionnaire :

- la dimension pédagogique
- la dimension didactique
- la dimension institutionnelle
- la motivation et l'intérêt pour l'enseignement en BTS
- la dimension professionnalisante de cet enseignement.

En partant du principe que la série d'entretiens vise l'approfondissement des matériaux collectés au préalable à l'aide du questionnaire, nous avons mobilisé nos hypothèses afin d'affiner nos attentes. C'est sur la base de ces éléments de cadrage que nous avons proposé 7 thématiques, complétées de questions de relance pré-définies :

- Premiers contacts avec l'enseignement en BTS
- (In) Adéquation entre formation initiale et enseignement en BTS
- Savoirs, contenus pédagogiques
- Outils et stratégies pédagogiques
- Place des autres collègues (d'anglais ou des matières spécialisées) dans l'expérience en BTS
- Place de l'enseignement en BTS dans la construction des compétences
- Écart entre le premier contact et la pratique actuelle.

Afin de vérifier nos hypothèses 1 et 2, nos 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 (ESPE) 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.

Dans le cadre d'une enquête par entretien sur les mécanismes des relances, Blanchet explique que « l'interviewer a un rôle de soutien et de guide essentiellement assuré par des attitudes confirmatives et des interventions dites « relances » (1989 : 369). Quand il évoque par la suite, « l'absence de questions ou de réponses directes de son interlocuteur », l'auteur nous semble définir un entretien de type non-directif dans lequel l'interrogé s'exprime librement sur une thématique générale. Nous concernant, les relances définies dès notre grille ont une valeur référentielle, c'est-à-dire qu'elles invitent l'interrogé à « dire comment sont les choses » (Blanchet, 1989 : 371).

Évidemment, ces interventions prévues pour développer et préciser les informations à recueillir au plus près des objectifs de la recherche, n'excluent pas les relances spontanées en cours d'intervention. Nous pensons en cela à la valeur modale des relances qui visent à « traduire l'état du locuteur ». Celles-ci nous les verrons durant le traitement de nos entretiens.

Voici la grille d'entretien complète qui nous a servi de guide pour mener nos entretiens individuels.

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

Place de l'enseignement en BTS dans la construction des compétences	— Comment percevez-vous vos compétences en tant que professeur en BTS ? — En avez-vous développés de nouvelles que vous pouvez utiliser à d'autres niveaux d'enseignement ? Lesquelles ? comment ?	
Écart entre le premier contact et la pratique actuelle	— Comment percevez-vous votre expérience d'enseignement en BTS avec un peu de recul ? — Comment évaluez-vous votre cheminement entre le premier contact et la pratique actuelle ?	

C'est avec la consigne suivante que nous avons invité les enseignants à débiter notre entretien²⁵ :

Tableau 8 Les consignes de l'entretien semi-directif

Nous allons discuter de votre expérience en tant qu'enseignant-e d'anglais en BTS. Je vais vous proposer des thèmes sur lesquels vous serez libre de vous exprimer. L'objectif est de comprendre votre expérience en BTS, aussi il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Si toutefois, nous nous éloignons un peu du sujet ou s'il faut préciser vos réponses, je vous poserai une question plus précise.

L'entretien devrait durer entre trente et quarante minutes.

Avant de commencer, êtes-vous d'accord avec l'idée d'être enregistré-e ? Avez-vous des questions ?

5.3 LES PARTICIPANTS

Initialement, nous avons envisagé d'interroger huit professeurs enseignant l'anglais en BTS, un nombre réaliste et cohérent au regard des dix-sept répondants à l'enquête par questionnaire. Le critère principal de sélection des interrogés est, nous l'avons dit, l'expérience effective d'enseignement en BTS afin d'avoir accès à un éventail de discours variés sur des expériences vécues. Ainsi nous avons sollicité des enseignants d'anglais qui ont eu par le passé ou ont en charge un enseignement d'anglais en STS. Seul un corps d'enseignant a été approché, celui des certifiés pour des raisons que nous exposerons dans les limites de notre dispositif. Nous

²⁵ Voir les annexes 4, 5, 6 et 7 pour des exemples d'entretiens.

avons envisagé de débiter les entretiens à partir du mois de janvier, à la suite du traitement des résultats de l'enquête par questionnaire achevée en décembre.

5.4 ORGANISATION ET DÉROULEMENT DES ENTRETIENS

Les potentiels interviewés ont été contactés par téléphone ou en personne afin d'établir un contact humain concret et éviter l'aspect impersonnel associé à un message électronique. Pour nous il s'agit d'une étape nécessaire dans l'optique du « contrat de communication » dont Blanchet (1989 : 369) détaille ainsi les caractéristiques : « les statuts et les rôles des interlocuteurs, et les enjeux et buts du processus d'échange ».

Ce contrat, nous devons l'instaurer de vive voix, dès le premier contact dans un souci de transparence. C'est à ce propos que Vilatte rappelle les qualités de l'intervieweur dans l'entretien (2007 : 6) :

« La technique d'entretien repose sur la confiance entre l'interviewé et l'intervieweur, sur l'interrelation. Il faut savoir écouter l'autre, le respecter. La qualité de l'entretien dépend de cette capacité à établir une relation avec l'autre, à le mettre en confiance. »

Nous avons offert aux interrogés la liberté de choisir le lieu et le moment de l'entretien à leur guise afin d'assurer leur disponibilité, certains ont émis la possibilité de faire le choix de l'entretien par téléphone faute de créneau pour se voir en personne.

Les transcriptions écrites proposées en annexe présenteront les conditions matérielles dans lesquelles les entretiens ont été menés tels que les lieux, dates, horaires, initiales des interviewés, tranches d'âge, types d'établissement d'exercice. Pour chaque cas, nous indiquerons aussi les dispositions dans lesquelles l'interrogé semblait se présenter.

5.5 LES MÉTHODES D'ANALYSE RETENUES

5.5.1 Traitement des données recueillies

Tout d’abord, les entretiens ont tous pu être enregistrés avec l’approbation des enseignants interrogés. Ceci nous permet de conserver trace de l’intégralité des propos échangés et d’avoir accès aux informations directement liées à la recherche ainsi qu’aux différents éléments d’énonciation de chaque interviewé, tels que les rires, les soupirs, les hésitations qui feront aussi l’objet d’analyse. Le faible nombre d’entretiens menés nous a permis d’en faire une transcription manuelle.

5.5.2 Analyse des données d’une enquête qualitative

L’écuyer (1987) nous rappelle que « l’analyse de contenu est une méthode visant à découvrir la signification du message étudié ». Lorsque ces données se comptent en demi-heures d’entretiens semi-directifs, l’analyse peut s’avérer ardue sans une méthodologie solide. Ainsi nous sommes-nous appuyée sur les travaux de L’écuyer (ibid.), de Blanchet (1989) ainsi qu’une étude de Wanlin (2007) inspiré par Mucchielli (2006) afin de procéder à l’analyse des données recueillies dans le cadre de cette deuxième partie qualitative de notre enquête.

Tableau 9 Comparatif de méthodes d’analyse qualitative	
L’écuyer	Wanlin
Lectures préliminaires	La préanalyse :
Choix et définitions des unités de classification	Choix et lecture des documents Repérage des indices et élaboration des indicateurs
Processus de catégorisation et de classification	L’exploitation du matériel :
Quantification et traitement statistique	Opération de découpage du corpus Catégorisation Codage et comptage des unités
Description scientifique	Traitement, interprétation et inférence :
Interprétation des résultats	Interprétation et inférence

Nous avons fait le choix de retenir ces deux démarches voisines afin de procéder à l’analyse des contenus collectés auprès des enseignants interviewés.

QUATRIÈME PARTIE :

VI. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

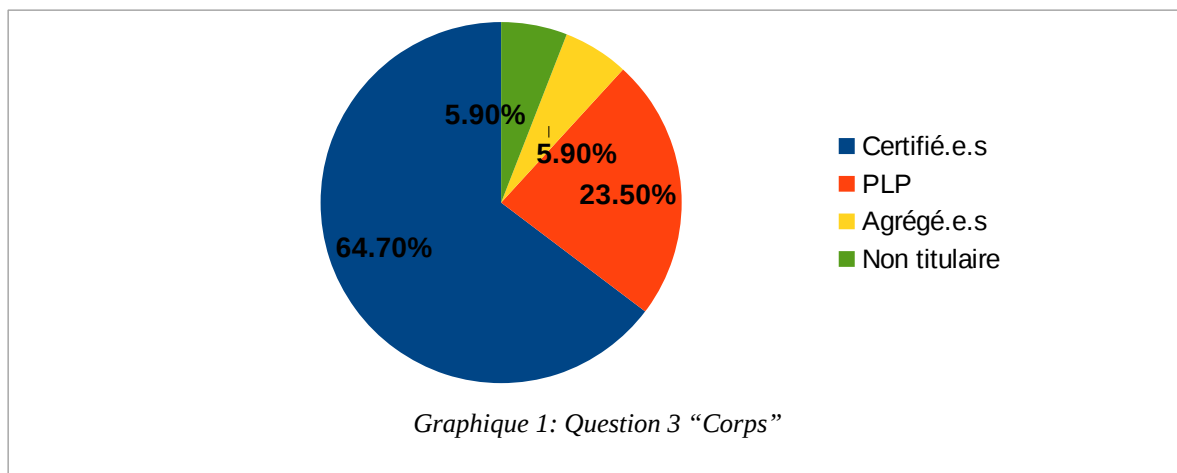
Dans un premier temps, notons que sur les 38 enseignants destinataires d'une invitation à répondre, 17 d'entre eux ont soumis leurs questionnaires sur *Google Forms*, soit 44,74 %. Les profils et les expériences des répondants sont variés, ce qui nous a permis d'avoir des résultats exploitables dont nous avons pu retenir des tendances, que nous développons ci-dessous.

Nous avons opté pour la présentation des résultats en suivant les cinq sections qui ont structuré le questionnaire, dont nous avons repris les titres pour chaque partie. Les résultats suivants détaillent les données les plus saillantes et nous proposons pour celles qui nous semblent les plus significatives un graphique. Les questions et l'ensemble des données statistiques sont disponibles en annexes 2 et 3 de ce mémoire.

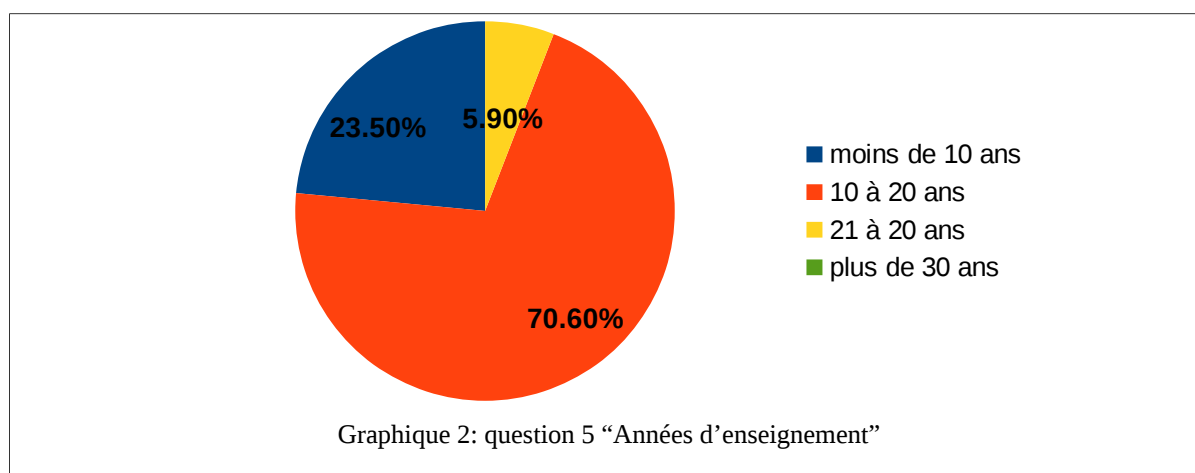
6.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

6.1.1. « Identité » (Q1 à Q5)

Cette première partie visait à recueillir les informations personnelles et professionnelles concernant l'échantillon de répondants. Parmi eux, se trouvent 13 femmes et 4 hommes, âgés entre 36 et 45 ans. Selon le graphique 1 ci-dessous, 64,7 % soit 11 d'entre eux sont des enseignants certifiés, c'est-à-dire titulaire du concours d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES).



Le graphique 2 (ci-dessous) représente le nombre d'années d'exercice dans l'enseignement de ces enseignants, dont 70,6 % ont entre 10 et 20 ans d'ancienneté, soit 12 d'entre eux.



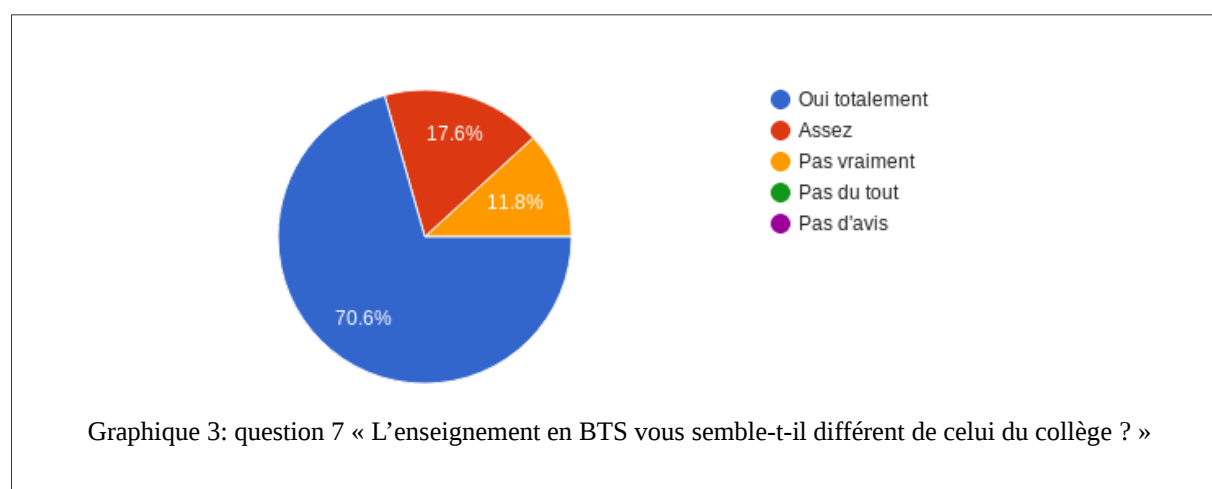
Nous nous arrêtons sur cette question 5, car elle indique qu'une grande majorité des répondants (76,4 %) ont plus de 10 ans d'ancienneté, soit 13 répondants. Cette tranche est décrite dans le modèle d'Huberman (1989) comme la phase de diversification, d'expérimentation ou de remise en question. Cette phase correspond un moment de la carrière où l'enseignant, ayant dépassé les difficultés des premières années, devrait se sentir prêt à « majorer son apport et son impact au sein de la classe » dans « une recherche active [...] de nouveaux défis » (1989 : 7). On pourrait en déduire que les données recueillies proviennent majoritairement d'enseignants qui ont accumulé des connaissances des programmes, des supports et stratégies pédagogiques, des élèves et de leur

institution de rattachement. On peut donc écarter les effets du noviciat et de l'inexpérience sur la majorité des réponses fournies.

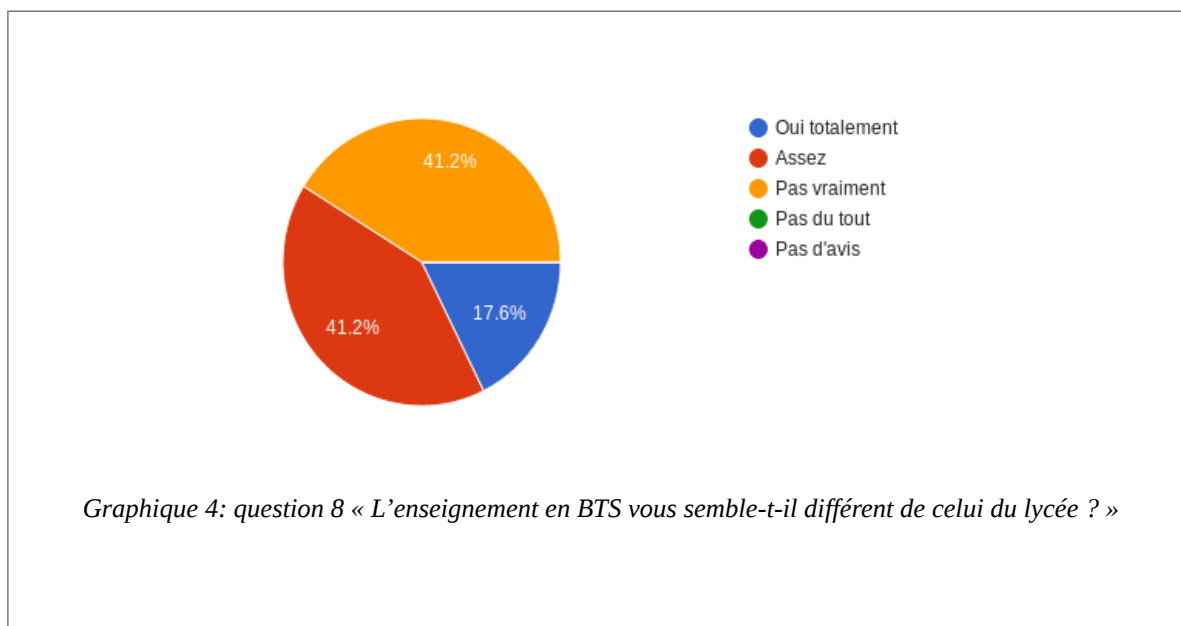
6.1.2. « Votre avis général sur le travail en BTS » (Q6 à Q14)

Cette seconde section présente les réponses des enseignants concernant l'idée globale qu'ils se font des effets dus au contexte sur l'enseignement en BTS (Jeannot-Fourcaud, Delcroix et Poggi : 2014). Il s'agit précisément des effets liés aux différences avec l'enseignement de l'anglais au collège et au lycée, ainsi que la sensation de difficulté du travail.

En considérant à 87,6 % que le travail est « assez ou très différent » entre les classes du collège et le BTS, ces 15 sondés se représentent une différence dans l'activité enseignante (voir graphique 3).



Celle-ci se confirme quand 58,8 % des répondants pensent que le travail en BTS est « assez ou très différent » de celui au lycée (voir graphique 4). Il semblerait qu'une majorité de ces enseignants distingue nettement le travail en BTS de celui du collège et relativement de celui du lycée. Rappelons que ce sont les niveaux d'enseignement pour lesquels ils sont qualifiés avec les concours de l'enseignement de l'agrégation, du CAPES et du CAPLP. On pourrait donc en déduire qu'ils pourraient considérer l'enseignement en BTS comme hors de leur champ de compétence d'origine.

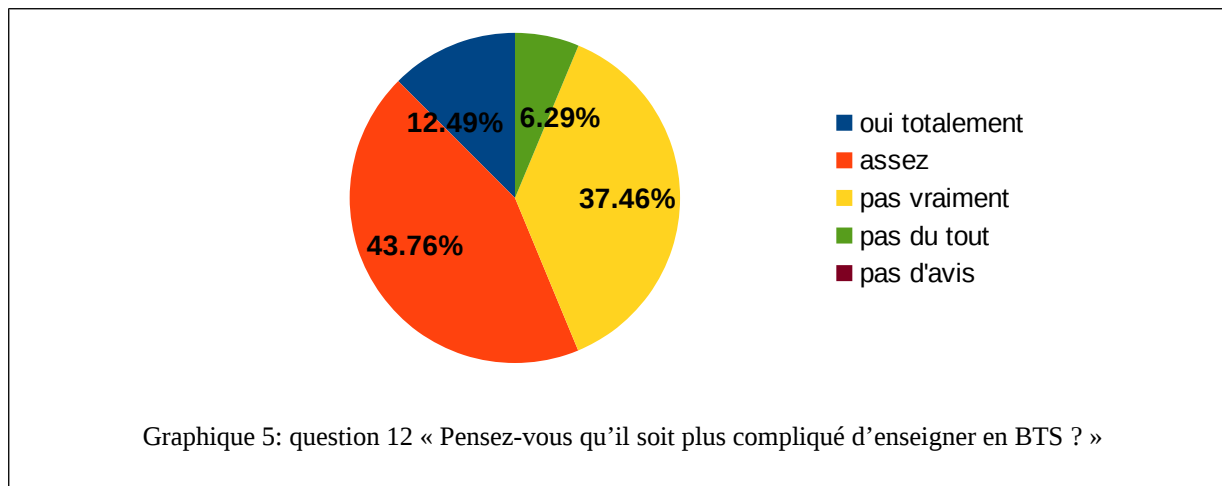


Les questions allant de 9 à 14²⁶ proposent aux répondants de faire leur choix parmi des adjectifs qualifiant l'activité enseignante en BTS par rapport aux autres niveaux. Il s'agit pour eux d'évaluer leur rapport affectif au BTS (gratifiant, épanouissant, ingrat) ainsi que le travail en lui-même (plus intéressant, plus compliqué, plus lourd).

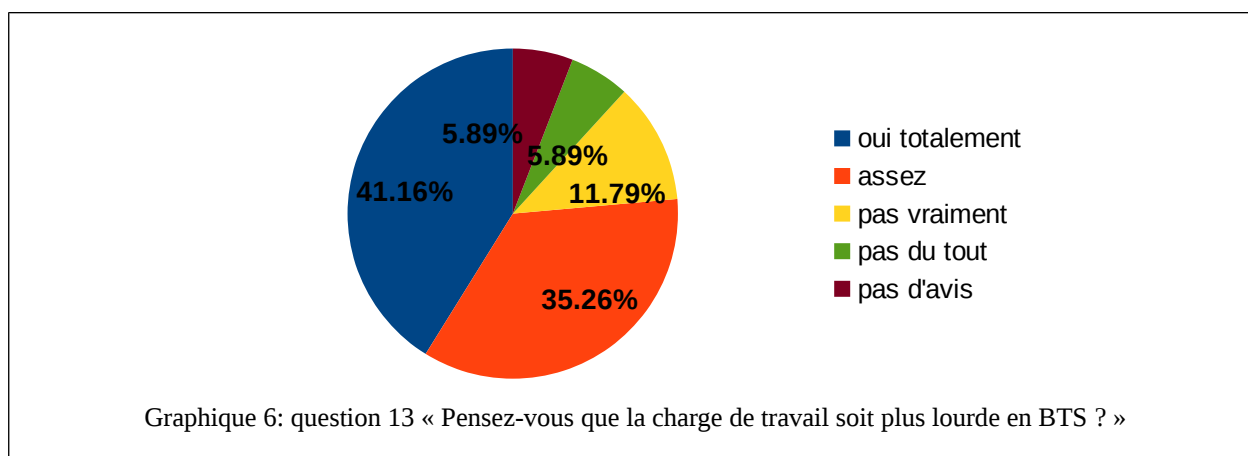
La question 9²⁷ portant sur l'intérêt que le travail en BTS représente aux yeux des répondants conduit à des avis très partagés, aucune majorité ne s'en dégage. Il nous semble que ceci s'explique par le fait que l'intérêt touche véritablement aux valeurs et aux normes individuelles et qu'il est donc aussi varié que le panel des répondants le permet. Par ailleurs, concernant la complexité et la charge de travail en BTS, 56,3 % des enseignants (9) considèrent qu'il est assez ou véritablement plus compliqué d'enseigner en BTS, comme le montre le graphique 5.

26 Voir l'annexe 2.

27 Voir résultats en annexe 3.



Cette courte majorité est tout de même renforcée par les 76,5 % qui considèrent que travailler en BTS requiert de fournir un effort de travail supérieur à celui fourni au collège ou au lycée (voir graphique 6).



Les questions 10 et 14 autour des adjectifs antinomiques « gratifiant » et « ingrat » retiennent notre attention car dans les deux cas, sept répondants choisissent majoritairement la réponse centrée « pas vraiment » (42,1 %). Il nous semble qu'en évitant les extrêmes, les enseignants ne souhaitent pas mettre en lien l'enseignement en BTS et le bénéfice émotionnel qu'ils pourraient en tirer. Seuls deux enseignants ont déclaré ne pas avoir d'avis alors qu'ils sont plus nombreux à

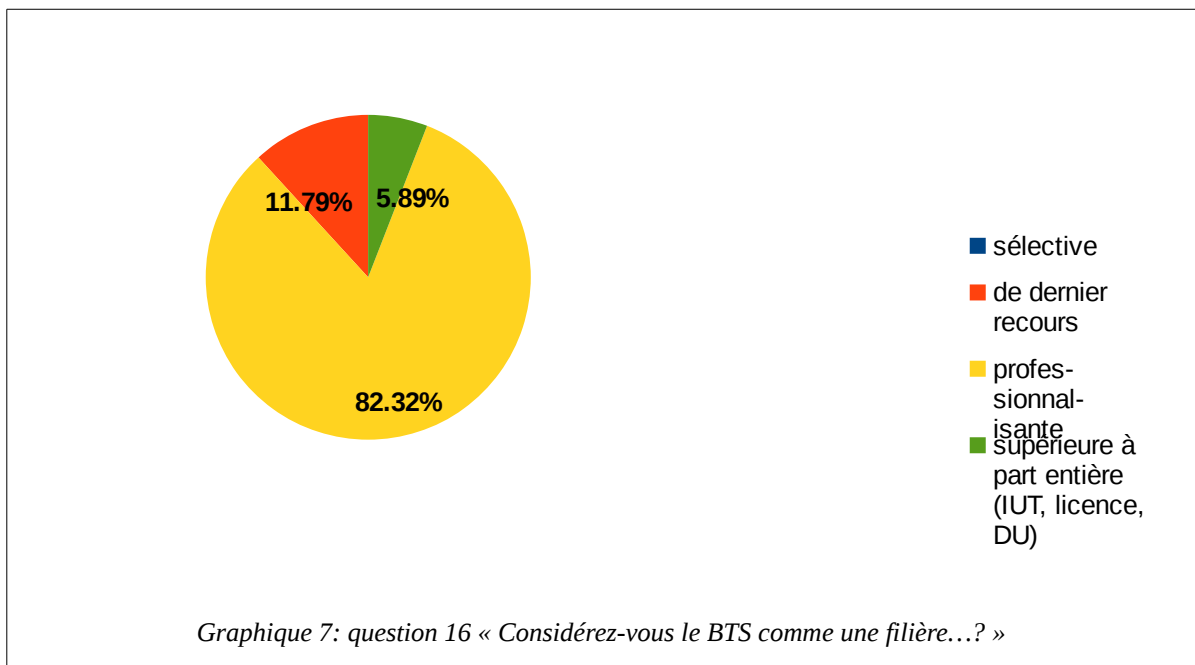
ne pas être intervenus en BTS auparavant. Cela signifie que certains conçoivent des idées sur l'enseignement de l'anglais en BTS sans en avoir eu l'expérience vécue personnelle.

La question 11, relative au potentiel d'« épanouissement » de l'enseignement de l'anglais en BTS pour ces enseignants, est assez polarisante. En effet, 47,1 % d'entre eux l'évaluent positivement, contre 52,9 % négativement. Là encore tous les enseignants, même ceux qui n'ont pas d'expérience du BTS ont formulé un avis.

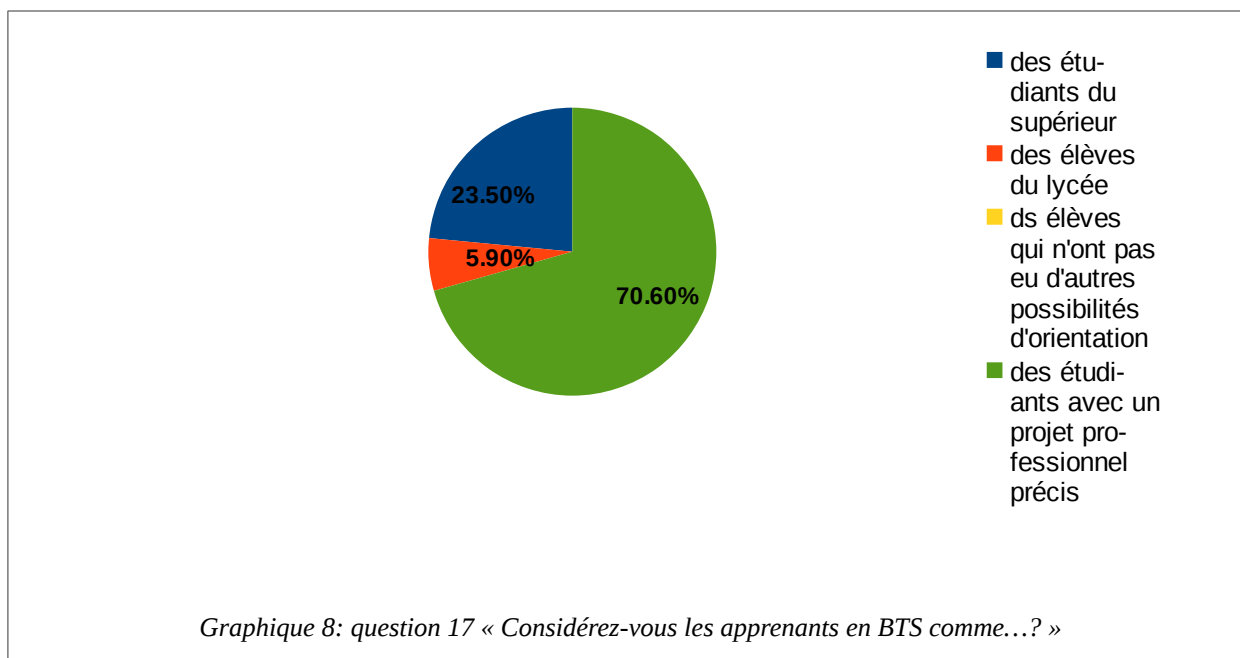
Il nous semble que les réponses à ces questions reflètent « l'idéal professionnel » des enseignants décrit par Moerman (2011). En effet nous pensons que les enseignants ont répondu à ces questions en mobilisant leurs aspirations professionnelles et personnelles, ainsi que leurs attentes dans l'accomplissement des missions d'enseignement. Nous espérons pouvoir faire émerger ces aspirations et valeurs relatives à leur travail dans les entretiens individuels.

6.1.3. « Votre avis dans le détail » (Q15 à Q24)

Dans cette troisième section des informations plus précises sur l'aspect institutionnel de la STS sont soumises au choix des enseignants. Ils se sont prononcés entre autres, sur les contraintes tels que les examens, le travail en équipe, les stages ainsi que leur vision du travail pédagogique en BTS.

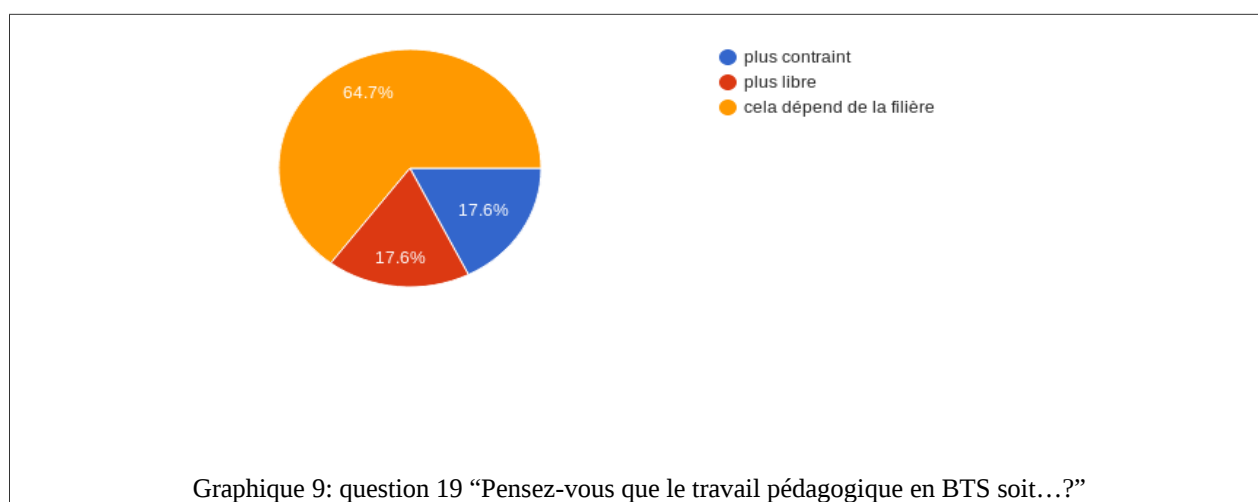


Les réponses apportées aux Q16 (voir graphique 7) à 17 (voir graphique 8) démontrent que majoritairement, les enseignants reconnaissent la visée professionnalisante (82,4 %) de cette orientation. D'où l'idée que l'enseignement en anglais devrait lui aussi contribuer à cette professionnalisation. À l'instar des questionnements concernant les savoirs et pratiques professionnalisants que nous avons présentés dans notre cadre théorique.



Par ailleurs, 70,6 % des enseignants (12) considèrent que les étudiants de BTS sont animés de la volonté de réaliser un projet professionnel précis (voir graphique 8). Un étudiant qui a fait le choix d'une orientation supérieure professionnalisante comme le BTS correspondant à son projet professionnel devrait donc faire preuve d'une motivation élevée dans la poursuite de ces études. Pourtant rappelons que les critères d'orientation des étudiants de BTS sont considérés par Orange (2013) comme la proximité de l'établissement scolaire et du domicile familiale ou l'absence d'ambitions pour d'autres filières. Odacre (2013) avance l'idée que ces choix relèvent plus des formations disponibles sur le territoire local et la nécessité d'intégrer le marché du travail. Un décalage apparaît donc entre l'idée majoritaire chez les enseignants que l'orientation en BTS est un choix mûri par les étudiants et les conclusions des auteures Orange (2013) et Odacre (2013).

Les réponses aux Q18 à 19 relatives à la dimension pédagogique expriment ces doutes quant au travail que doit fournir le professeur d'anglais en BTS. Ainsi 76,5 % de répondants comparent le travail pédagogique en BTS à celui du lycée, contre 23,5 % à celui de l'université. Alors qu'à la question 15, 47,1 % des enseignants répondent que le BTS fait partie de l'enseignement supérieur. Peut-être pouvons nous imaginer que le décalage entre les 47,1 % et 23,5 % indique la conscience qu'ont certains enseignants que le BTS est une formation complexe à la fois supérieure (selon l'institution) et dans le prolongement du secondaire (dans la réalité de la pédagogie sur le terrain).



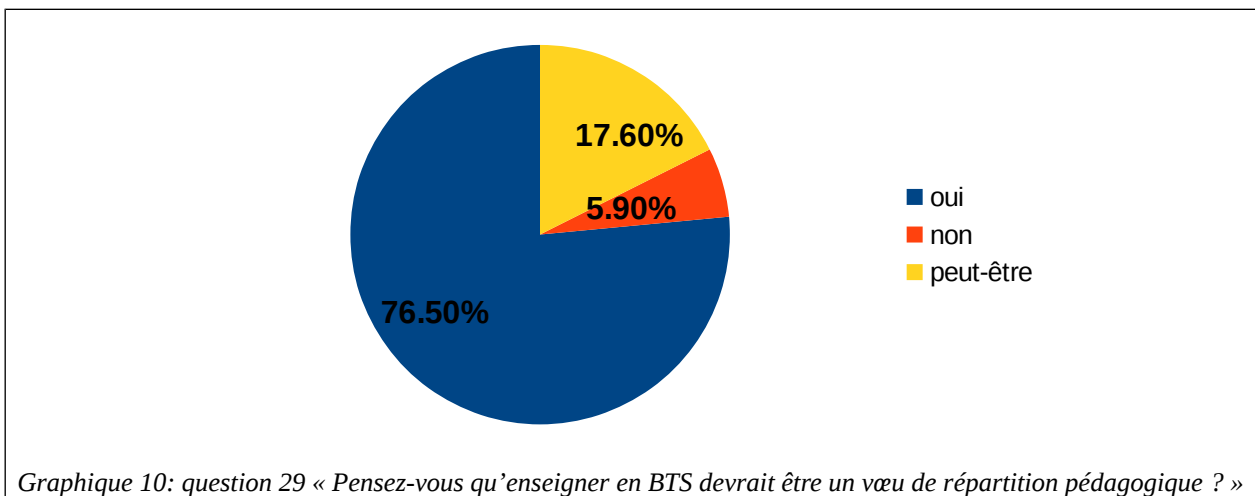
Par la suite, les enseignants ont eu à s'exprimer sur les examens, le travail en équipe et avec les professionnels en termes de contraintes conformément aux discours régulièrement partagés. Les Q20 à 23 qui portent sur d'autres caractéristiques institutionnelles propres aux BTS recueillent des réponses tranchées. 70,6 % des enseignants déclarent ne pas se sentir contraints par le travail en équipe et 76,5 % se sentir libres dans leur partenariat avec les professionnels. En revanche, la prise en compte des examens dans le travail pédagogique quotidien est sujette à débat puisque 53 % des enseignants les perçoivent comme une réelle contrainte dans le travail de conception pédagogique. Ceci provient probablement du sentiment que chaque BTS a un fonctionnement différent que l'on retrouve dans la question Q 19 (voir graphique 9).

En effet, selon la spécialité de BTS, le ressenti du cadrage des modalités d'examens varie d'un enseignant à l'autre. Ceci influe directement sur les supports et stratégies pédagogiques mises en œuvre.

La dernière question invite les répondants à s'exprimer sur une nouvelle question à portée affective. En effet, il leur est demandé de donner leur avis sur la place privilégiée qu'occuperait le BTS dans la carrière d'un enseignant, ce à quoi, ils répondent encore une fois de façon quasi-égale. On notera que 52,9 % des répondants envisagent l'enseignement en BTS comme un privilège alors que 47,1 % pensent que non. Rappelons que parmi les enseignants certains n'ont jamais enseigné et aspirent à le faire ce qui peut expliquer l'idée que c'est une opportunité dans une carrière.

6.1.4. « Votre avis sur les enseignants d'anglais en BTS » (Q25 à Q33)

Cette quatrième section interroge la perception d'un statut spécifique des enseignants en BTS ainsi que leurs conditions de travail. Aux questions (25 à 27) portant sur la nécessité de soumettre l'affectation d'un professeur d'anglais à un profilage du poste ou à l'ancienneté dans l'enseignement, les enseignants pensent majoritairement que cela dépend de la filière concernée. Ainsi, 41,2 % d'entre eux sont d'avis que l'enseignement de l'anglais requière l'affectation d'un enseignant expérimenté uniquement dans certains BTS. Par ailleurs, 52,9 % des répondants sont réservés sur l'idée qu'un enseignant novice prenne en charge cette mission.



Le graphique 10 montre que selon 76,5 % des répondants, les enseignants devraient être volontaires pour prendre en charge un enseignement en STS. On peut en conclure que d'après la majorité des réponses, les enseignants devraient avoir le choix d'enseigner en BTS (quelle que soit la spécialité) ou devraient pouvoir soumettre leur candidature pour certaines spécialités.

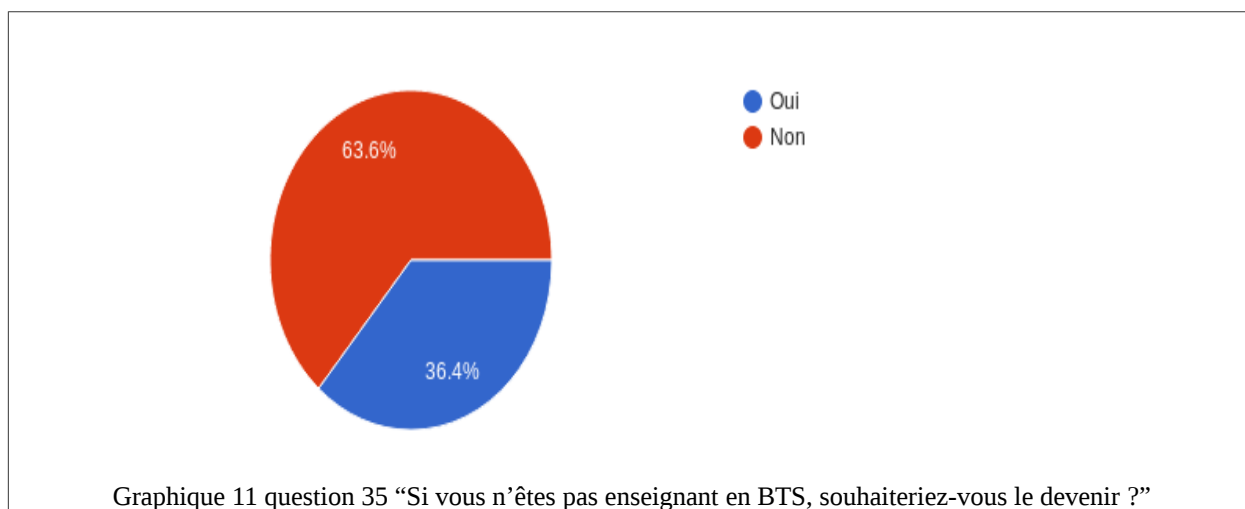
Dans tous les cas, ils considèrent à 76,5 % que la majoration de 25 % du traitement de chaque heure effectuée en BTS est justifiée (voir graphique 11). Par ailleurs, invités à donner leur avis dans la question 32 sur l'idée qu'enseigner en BTS soit un privilège, 76,5 % se prononcent négativement.

En conclusion, enseigner en BTS apparaît dans ces réponses comme une mission à part qui justifie un recrutement spécifique ainsi qu'un supplément de traitement. La série d'entretiens individuels devrait nous permettre de mettre en lumière les raisons pour lesquelles ces enseignants du second degré distinguent nettement l'enseignement en BTS du collège ou du lycée.

6.1.5. « Parlez-nous un peu de vous » (Q34 à 36)

Pour conclure le questionnaire, les répondants étaient appelés à se positionner individuellement par rapport à l'enseignement en BTS. Nous apprenons donc que 52,9 % d'entre eux n'exercent pas actuellement en section de technicien supérieur. Certains l'ont fait par le passé et ont cessé comme le prouvent certaines des réponses de la question 36 telle que « déjà enseigné en BTS et pas trouvé cela très intéressant » ou « j'ai déjà enseigné en BTS, aujourd'hui j'ai un poste fixe en collège... ». En revanche d'autres n'en ont jamais eu l'occasion.

Ce sont ces 52,9 %, soit neuf enseignants, qui étaient invités à répondre aux questions 35 et 36, pourtant nous avons reçu onze réponses comme l'indique le graphique 11.



En effet deux enseignants travaillant actuellement en BTS ont choisi de répondre à la question 35 : « Si vous n’êtes pas enseignant en BTS, souhaiteriez-vous le devenir ? » et la 36 « Pourriez-vous expliquer votre réponse précédente ? » Dans tous les cas, les chiffres reflètent un refus marqué des enseignants de s’aventurer vers l’enseignement en BTS. Les deux tiers de ceux-ci ne souhaiteraient pas intégrer les équipes pédagogiques post-bac, alors que 36,4 % l’envisageraient.

Dans la logique des réponses précédentes, on peut noter que la perspective d’exercer en BTS ne séduit pas le contingent des répondants. Ce constat largement présent dans les réponses à ce questionnaire ne trouve pas de réponses détaillées, dans le cadre de cette enquête à modalités fermées. En effet, ce mode de recueil de données ne permettant d’aller efficacement dans les cas particuliers, une question ouverte (Q36) a été proposée afin que les répondants justifient leur envie de travailler en BTS ou leur absence d’intérêt pour ce niveau d’enseignement. Par ailleurs, nous notons qu’un autre enseignant actuellement en poste en BTS a choisi de répondre à cette question, puisque le nombre de réponses s’élève à 12.

Nous produisons dans les tableaux 10 et 11 les réponses détaillées apportées :

Tableau 10: question 36a "Pourriez-vous expliquer votre réponse précédente?"

J'ai déjà enseigné en BTS, aujourd'hui j'ai un poste fixe au collège surtout des 6eme, l'écart serait trop important.
Déjà été enseignant en bts et pas trouvé cela intéressant.
J'enseigne déjà en BTS
Enseigner en BTS permet d'élargir ses savoirs liés à un vocabulaire particulier , voire très particulier pour certaines filières. Cela permet à l'enseignant de découvrir une (autre) filière du monde professionnel et lui donne l'occasion d'accompagner des jeunes dans leur projet. Toutefois, il est très important que l'enseignant choisisse d'enseigner en BTS afin d'approcher, voire découvrir au préalable la filière
pour pouvoir diriger ma pratique vers un aspect plus professionnalisant.
Intervenant en BTS CI il m'a été difficile de répondre à certaines questions (pas d'avis). L'organisation de ce BTS est différente des autres, notamment en ce qui a trait aux examens qui sont organisés en CCF. Cela demande beaucoup plus de travail et peu de reconnaissance.
Enseigner en BTS ne s'improvise pas. Il me faudrait me spécialiser dans une filière.

Tableau 11: question 36b "Pourriez-vous expliquer votre réponse précédente?"

<p>Bonjour, au regard des nombreux BTS existant, il me semble intéressant de pouvoir se faire projeter les étudiants dans le monde du travail : cet axe-ci est encore plus concevable qu'en fin de Cycle Terminal. Au regard de centres d'intérêts tout personnels, j'ai apprécié enseigner l'anglais dans le cadre de certains BTS (AM, ELET, SNIR). Certains BTS requièrent un travail de fond et de forme tout particulier lorsqu'il s'agit de s'approprier les contenus théoriques de leurs programmes, qu'il nous faut en retour nous approprier en anglais. Selon certains cas de figure, l'enseignant (d'anglais) peut se heurter au défi de trouver des ressources et des supports authentiques pertinents, qu'il saura pouvoir être intéressants et cohérents auprès des étudiants. D'où un temps de recherches (livres, documentations type 'mode d'emploi', tutoriels animés, vidéos promotionnelles de telle ou telle entreprise, documents audio ou vidéos associant l'un de ces points 'techniques' à une problématique plus large (telle l'impact sur l'environnement, la santé des travailleurs et des usagers, les lois sur l'informatique et les libertés...) selon les angles pris pour cette étude. Je reste à votre service pour tout échange à ce sujet très intéressant. Cordialement, BS</p>
<p>J'ai enseigné deux ans en BTS et cela a été une expérience assez décevante: manque de motivation des étudiants, problèmes administratifs.</p>
<p>Le décalage pouvant exister entre les exigences du diplôme et le niveau de certains étudiants ayant choisi cette poursuite d'études.</p>
<p>J'enseigne au collège depuis mon retour en Guadeloupe en 2010 mais j'ai enseigné l'anglais à des BTS PMI/PME pendant 3 ans avant ça . Ils avaient un niveau faible en anglais par rapport à la difficulté de l'épreuve. J'ai tout de même aimé ce défi et cette expérience surtout en tant que membre du jury. Mon rôle de jeune maman rendrait la tâche quelque peu difficile par rapport à la charge de travail.</p>
<p>Expérience enrichissante mais j'ai d'autres perspectives en vue</p>

*« Expérience enrichissante mais d'autres perspectives en vue »

Cette dernière question a donné lieu au recueil des réponses formulées par les enseignants. De ce fait, nous devons procéder ici à une analyse qualitative du corpus de douze réponses, selon les critères décrits dans notre partie méthodologique. Nous avons choisi de regrouper les réponses littérales visibles dans le tableau ci-dessus, sous des catégories thématiques.

Tableau12 : Présentation thématique des réponses à la question 36	
L'ASPECT DIDACTIQUE	
le rapport aux savoirs	« Cela demande beaucoup plus de travail. »
	« ...lorsqu'il s'agit de s'approprier les contenus théoriques de leurs programmes, qu'il nous fait nous approprier en anglais. »
	« il est très important que l'enseignant choisisse d'enseigner en BTS afin d'approcher, voire découvrir au préalable la filière »

la didactisation des supports	« l'enseignant (d'anglais) peut se heurter au défi de trouver des ressources et des supports authentiques pertinents qu'il saura pouvoir être intéressants et cohérents auprès des étudiants. »
	« (livres, documentations type 'mode d'emploi', tutoriels animés, vidéos promotionnelles de telle ou telle entreprise, documents audio ou vidéos associant l'un de ces points "techniques" à une problématique plus large ... »
la charge de travail	« Certains BTS requièrent un travail de fond et de forme tout particulier... »
	« Cela demande beaucoup plus de travail... »
	« Enseigner en BTS ne s'improvise pas »
	« Mon rôle de jeune maman rendrait la tâche quelque peu difficile par rapport à la charge de travail. »
L'ASPECT PÉDAGOGIQUE	
différences de niveaux et de méthodes de travail	« manque de motivation des étudiants »
	« j'ai un poste fixe au collège surtout des 6e, l'écart serait trop important »
accompagnement des étudiants	« lui donne l'occasion d'accompagner des jeunes dans leur projet. »
	« il me semble intéressant de pouvoir se faire projeter les étudiants dans le monde du travail »
contraintes des examens et de l'organisation en établissement	« Le décalage pouvant exister entre les exigences du diplôme et le niveau de certains étudiants »
	« Ils avaient un niveau faible en anglais par rapport à la difficulté de l'épreuve »
	« problèmes administratifs »
LES RESSENTIS PERSONNELS VIS-À-VIS DE L'ENSEIGNEMENT EN BTS	
manque de motivation et d'intérêt pour l'enseignement au niveau BTS	« ... et peu de reconnaissance. »
	« Déjà été enseignant en BTS et pas trouvé cela intéressant. »
	« Cela a été une expérience décevante.... »

motivation et intérêt pour l'enseignement au niveau BTS	« Il est très important que l'enseignant choisisse d'enseigner en BTS... »
	« Au regard de centres d'intérêts tout personnels, j'ai apprécié enseigner l'anglais dans le cadre de certains BTS... »
	« Expérience enrichissante mais j'ai d'autres perspectives en vue. »
aspect professionnalisant pour l'enseignant : compétences, formation	« Enseigner en BTS permet d'élargir ses savoirs liés à un vocabulaire particulier. »
	« Cela permet à l'enseignant de découvrir une (autre) filière du monde professionnel »
	« pour pouvoir diriger ma pratique vers un aspect plus professionnalisant. »
	« Il me faudrait me spécialiser dans une filière »
	« J'ai tout de même aimé ce défi et cette expérience »

Pour conclure, conformément à notre cadre théorique, les préoccupations des enseignants interrogés portent principalement sur les savoirs. En effet, ils sont soucieux de la maîtrise des savoirs spécifiques aux diverses spécialités de BTS, de l'accès aux supports pédagogiques et de la transmission de ces savoirs. Les réflexions autour de ces craintes génèrent le sentiment d'un besoin de formation spécifique autour de l'enseignement de l'anglais de spécialité. Ceci, d'autant qu'ils s'inquiètent de ce qu'ils appellent « le niveau des élèves », qu'ils jugent trop faibles par rapport aux exigences des examens.

Les catégories thématiques du tableau 11 sont autant de perspectives de recherche pour constituer notre grille d'entretiens semi-directifs²⁸.

6.2 LES LIMITES DE CE QUESTIONNAIRE

Nous devons confier plusieurs limites à ce questionnaire, certaines prévues en amont d'autres non. Tout d'abord le faible échantillon nous laisse dans le doute quant à la justesse de

²⁸ La grille d'entretien se trouve dans notre partie intitulée "Démarche méthodologique de l'étude".

certaines résultats, à savoir si les résultats à 50/50 sont dus au nombre de répondants ou si ce sont des tendances significatives. Par ailleurs, le choix du questionnaire s'est fait en pleine conscience du caractère limitatif en termes d'expression des « propres interrogations du sujet »²⁹. Le but était de formaliser et reconstituer conceptuellement des informations recueillies lors d'échanges informels que l'on peut qualifier d'exploratoires. Envisagée à l'avance, cette faiblesse sera palliée par la deuxième partie plus qualitative de l'investigation, les entretiens semi-directifs auprès d'enseignants d'anglais affectés actuellement ou par le passé. Toutefois, une limite importante nous est apparue après vérification des questionnaires recueillis, il s'agit de la faiblesse des questions 35 et 36. Ces questions devaient permettre aux enseignants qui n'intervenaient pas en BTS au moment de la passation de l'enquête d'exprimer leur volonté d'y enseigner ou pas, puis d'apporter une justification quelle que fût la réponse. Dans les faits, des enseignants ont répondu à la question 35 alors qu'ils travaillent actuellement en BTS et une grande majorité a répondu à la question 36 parfois pour exprimer les raisons pour lesquelles ils ne voudraient plus renouveler l'expérience. Cela nous laisse penser qu'il aurait fallu proposer aux enseignants en service en BTS ainsi que ceux qui ne le sont pas des questions distinctes. De ce fait, ils auraient tous pu formuler les raisons de leur attachement ou du refus de cet enseignement. Nous formulons donc ce regret car il semble que nous aurions pu gagner plus de données significatives des ressentis de ces enseignants.

VII. PRÉSENTATION DES ENTRETIENS

7.1 PASSATION DES ENTRETIENS

Nous avons mené sept entretiens conformément à nos objectifs initiaux mais au prix de concessions sur les méthodes, notamment le recours aux entretiens téléphoniques.

D'après Abric (1994) l'entretien est une « situation d'interaction finalisée », Vilatte (2007) lui, parle d' « établir un contact direct avec des personnes ». Il s'agit donc d'une situation d'énonciation pour laquelle il nous semblait crucial d'avoir accès aux réactions et au langage corporel de l'interviewé, ce que nous n'envisagions pas par le biais du téléphone. Pourtant,

29 Abric, 1994 : 62.

obtenir un entretien en personne de professeurs affectés en lycée et singulièrement en BTS à cette période de l'année s'est avéré une gageure que nous n'avons pu résoudre qu'en concédant la possibilité de mener les entretiens par téléphone. En effet, cette période est celle des contrôles en cours de formation (CCF) en BTS et des épreuves en cours d'années (désormais ECA) en classes de terminales générales et technologiques. De ce fait, les préoccupations et les disponibilités des enseignants étaient centrées sur l'organisation, la passation, la saisie et la remontée de ces épreuves certificatives académiques et nationales. C'est donc avec la conscience et l'expérience de ces impératifs que nous avons accédé à la demande d'une interrogée et même proposé à deux autres enseignants, afin de recueillir un corpus raisonnable.

Nous vous présentons ici un tableau récapitulatif de ces entretiens. La première colonne présente le code attribué à chaque interview (Entretien suivi d'un chiffre et l'initiale du prénom de l'interviewé) que nous utiliserons dans notre analyse :

Tableau 13: Conditions et circonstances des entretiens individuels

Interviewé-e	Date	Durée	Conditions	Observations
E1- I. certifiée affectée depuis 3 ans en BTS	21/02/18	32 m 40 s	En personne	A profité de la fin de l'entretien pour rajouter des informations concernant les relations avec les collègues de disciplines spécialisées Elle a débuté en BTS avec deux spécialités différentes.
E2- L. contractuelle affectée une seule année en BTS	23/02/18	46 m 12 s	En personne	Rien à signaler
E3- A. certifié affecté en BTS sur une dizaine d'années	28/03/18	33 m 35 s	En personne	Rien à signaler
E4- N. certifiée affectée en BTS depuis quatre ans	29/03/18	29 m 45 s	En personne	Beaucoup de bruit dû à des travaux. A un rendez-vous médical à la suite de l'entretien pour lequel, elle ne voudrait pas être en retard
E5- S. certifié affecté en BTS depuis 5 ans	30/04/18	13 m 37 s	Par téléphone	Appel interrompu, pas de suite
E6- L.B. Certifiée affectée en BTS depuis sept ans	05/05/18	37 m 25 s	Par téléphone	Rien à signaler
E7- R contractuelle affectée en BTS durant le dernier trimestre 2017-2018	08/05/18	31 m 09 s	Par téléphone	Rien à signaler

Il est à noter que nous avons mené des entretiens d'une durée moyenne d'une demi-heure et que nous nous sommes toujours tenue généralement aux éléments prévus par la grille d'entretien. Concernant la durée de l'entretien, Vilatte (2007) explique qu'elle est « traditionnellement 1h, minimum 3/4h, un quart d'heure étant considéré comme trop court ». Il explique en effet, que du temps est nécessaire pour permettre à l'interviewé de déployer ses idées à sa guise, surtout en tenant compte des barrières qui s'érigent naturellement et qui prennent du temps pour tomber. Dans notre contingent, tous les interviewés avaient participé à la première partie du dispositif, le questionnaire, à l'exception de l'une d'entre eux. Seule la dernière interviewée, E7-R, n'avait pas été sollicitée pour répondre au questionnaire, elle a découvert les objectifs de la recherche et la problématique lors de la prise de contact avant l'entretien. Il nous semble donc que nous avons accédé rapidement au cœur-même du sujet et utilisé pleinement le temps qui nous a été accordé.

7.2 DE L'ENTRETIEN AU MATÉRIEL D'ANALYSE

Afin de souscrire à *l'impératif d'exhaustivité* (Paillé et Mucchielli : 2008), nous avons obtenu des interviewés que nos entretiens puissent être enregistrés. Selon Paillé et Mucchielli (2008), il est important pour la qualité de l'analyse que le chercheur puisse avoir accès « à toutes les informations entendues ou observées ainsi que toutes les réflexions menées ». Ils affirment ainsi la nécessité d'y avoir accès « sur un support stable ». Ainsi nous avons également choisi de consigner à l'écrit nos propres notes qui ont contribué à ce que ces mêmes auteurs appellent le « travail de transcription ». Ils le décrivent comme le passage « de la scène observée ou du témoignage livré » à la forme écrite qu'ils jugent incontournable.

Le lecteur trouvera des transcriptions des entretiens³⁰ à l'aspect standardisé correspondant à la grille, il ne s'agit pas de sélection du contenu pour l'analyse mais bien d'une mise en forme pour le rendu de ce mémoire.

VIII. PRÉ-ANALYSE ET EXPLOITATION DU CORPUS

30 Trois transcriptions sont consultables en Annexes 5, 6 et 7.

Nous avons proposé dans la partie relative à la méthodologie choisie, un tableau reprenant la description des éléments méthodologiques que nous retenons pour cette analyse. Nous avons donc comparé le modèle de L'écuyer (1987) et Wanlin (2007) et avons remarqué que les trois grandes étapes retenues par Wanlin, la pré-analyse, l'exploitation du matériel et le traitement, interprétation sont composées d'étapes autrement détaillées par L'écuyer (1987).

8.1 LECTURE ET SÉLECTION DU MODÈLE DE CATÉGORISATION

8.1.1. Lecture et sélection du matériel

De nombreux chercheurs font référence à la lecture flottante ou « lecture préliminaire » (L'écuyer : 1987). Il s'agit d'une étape incontournable de la familiarisation avec les entretiens et leurs contenus et cela, plus encore si l'analyse n'est pas menée directement à la suite des entretiens. Si pour certains, cette étape est aussi celle du choix des documents, nous avons opté pour le maintien de E5 dans notre matériel en dépit de sa courte durée et de ces réponses incomplètes.

Cette première étape donne lieu à une approche du matériel par repérage d'éléments significatifs pour la suite. Nous optons donc pour un découpage en unités syntaxiques, autrement dit, en prenant les phrases telles qu'elles sont et en choisissant les énoncés les plus significatifs. Pourtant, il est apparu que dans les cas où les choix langagiers étaient moins précis ou que le discours de l'interviewé était moins clair, parce que semé de répétitions, d'hésitations de remplacements d'un terme par un autre ou rendu confus par des digressions, il s'avérait aussi judicieux de recourir aux unités sémantiques. Les unités sont sémantiquement déterminées par regroupement autour des idées exprimées. Il s'agit, reconnaissons-le d'une première phase d'interprétation de l'enquêteur qui va donner un sens par proximité.

8.1.2. Définition des catégories

La catégorisation est décrite par L'écuyer (1987) comme « la *réorganisation du matériel* » ou « l'étape la plus cruciale ». D'après Wanlin, il s'agit de « l'élaboration ou l'application d'une

grille de catégories » (2007 : 50) tandis que pour Paillé et Mucchielli (2008) il s'agit de « mettre en marche l'articulation du sens des représentations, des vécus et des événements consignés ». L'écuyer (1987) propose un modèle de catégorisation :

- Le modèle ouvert (A) dont les catégories n'existent pas en amont. Elles naissent de l'analyse du matériel.
- Le modèle fermé (B) dont les catégories sont pré-définies par le chercheur en amont de l'analyse. On est dans un contexte de vérification d'hypothèses ou d'objectifs de recherche.
- Le modèle mixte (C) composé de catégories pré-définies, qui peuvent être modifiées pour coller au matériel tandis que de nouvelles catégories peuvent se dégager.

Nous avons procédé à des entretiens semi-directifs autour de sept grands thèmes. Il nous semble cohérent d'en tenir compte pour analyser nos entretiens. Pourtant la lecture du corpus nous amène à considérer l'éventualité de concepts que nous n'avions pas mobilisés auparavant. Par conséquent, nous optons pour le modèle mixte que l'on retrouve chez L'écuyer (1987) et chez Paillé et Mucchielli (2008).

8.2. ANALYSE THÉMATIQUE

8.2.1 Catégories retenues

L'analyse des résultats du questionnaire nous avait permis de conclure que les enseignants d'anglais construisent certaines de leurs idées relatives à de l'enseignement en BTS avant même d'en avoir eu l'expérience. Ainsi notre première rubrique « Premiers contacts avec l'enseignement en BTS » a permis aux enseignants de se remémorer leurs débuts en STS. Ils ont pu mobiliser leurs souvenirs des sentiments ressentis à l'annonce de l'affectation, c'est-à-dire en amont de l'expérience de terrain. Nous avons pu établir deux catégories fondées sur l'avant et l'après l'annonce de l'affectation. Un avant construit à partir de ce qu'ils pensaient savoir de l'enseignement en BTS et un après reposant sur les activités didactiques et pédagogiques concrètes :

- Comment les enseignants abordent l'idée d'enseigner en BTS en amont de l'expérience ?
- Comment les enseignants vivent-ils l'enseignement en BTS ?

Ces deux parties sont déséquilibrées, la première étant moins étayée que la seconde, mais elles marquent deux séries significatives d'informations. Une dernière partie a émergé à partir des réflexions personnelles sur le bilan entre les premiers temps et le moment de l'entretien et leurs projets pour l'avenir. La dernière n'est pas définie temporellement mais plutôt pas la réflexion, elle rassemble les éléments nés de la prise de « recul » mentionnée par de nombreux interviewés :

- Les enseignants ont une vision critique de leur enseignement.

À l'intérieur de ces grandes parties, on trouve une déclinaison de catégories dont certaines renvoient directement à nos hypothèses, tandis que d'autres émergent littéralement des discours recueillis. Voyons d'abord les choix thématiques que nous avons réalisés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 14 : Grille d'analyse des entretiens en modèle mixte.	
Comment les enseignants abordent l'idée d'enseigner en BTS ?	
Sentiments générés par l'annonce de l'affectation en BTS ?	<ul style="list-style-type: none"> • Appréhension/ inquiétude • Excitation/ curiosité
Causes de ces sentiments	<ul style="list-style-type: none"> • Type de public • Aspect professionnalisant du BTS • Nouveaux défis, enjeux • Méconnaissance générale du contexte • Méconnaissance de la spécialité du BTS • Absence de choix et de préparation en amont • Formation universitaire initiale inadaptée
Comment les enseignants vivent-ils l'enseignement en BTS ?	
Charge de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Lourdeur/ Difficulté • Autonomie • Diversité
Contraintes	<ul style="list-style-type: none"> • Référentiel

	<ul style="list-style-type: none"> • Examens • Aspect professionnalisant • Responsabilité forte envers les étudiants • Hétérogénéité des publics
Savoirs, ressources, informations	<ul style="list-style-type: none"> • Difficile d'accès, non fournis • A déterminer soi-même • Spécificités, spécialités • Professionnels, professionnalisation
Activités pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension de l'oral • Compréhension de l'écrit • Travaux de groupe • Production/interaction/présentations orales • Production écrite/ Rédaction de CV...
Rapports avec la communauté enseignante et l'institution	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de formation continue ou ESPE • Formations continue et/ou ESPE efficaces • Manque d'accompagnement des collègues d'anglais et/ou de l'institution • Accompagnement et collaboration effectifs des collègues d'anglais • Manque de collaboration avec les enseignants spécialistes • Absence de modèle enseignant
Les enseignants ont une vision critique de leur expérience en BTS	
Affirmation de projets	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-formation • Formation continue • Collaboration avec les enseignants d'anglais • Collaboration avec les enseignants de matières technologiques/professionnelles

Sentiments avec le recul	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à être efficace • Enrichissement • Evolution • Satisfaction • Apprentissage mutuel enseignant/apprenant • Construction de compétences nouvelles
--------------------------	---

Dans le tableau 14 ci-dessus, les trois grandes rubriques signalées par des couleurs différentes regroupent dans la colonne de gauche, des catégories sémantiques définies à partir de nos questions et hypothèses de recherche. Celle de droite a été complétée par les unités de sens significatives repérées durant les phases de lecture du matériel collecté. Il s'agit ici d'une classification mixte à la fois lexicale (lorsque nous avons repris les termes-mêmes utilisés par les interrogés) et sémantique (lorsque nous avons construit un libellé à partir de synonymes ou d'idées voisines). Nous voyons là une marque subjective de l'intervention du chercheur puisque ce sont nos associations de sens qui sont à l'origine de certaines catégories, en excluant évidemment d'autres.

8.2.2 Analyse quantitative des entretiens

Nous avons quantifié le nombre d'occurrences des unités retenues (données chiffrées) et les avons consignées au-dessous des codes de chaque interviewé (E1 à E7). Ceci nous donne une vision double des données, dont on peut lire la fréquence pour chaque interviewé mais aussi au total de l'ensemble des entretiens (la dernière colonne T). Nous n'avons pas toujours comptabilisé chaque occurrence, là où elles ne faisaient pas sens avec nos rubriques. En ce sens, nous avons procédé de façon sémantique, en proposant par exemple, des éléments qui décrivent un « type de public » et non toutes les occurrences du terme « public ».

Bien que de nombreuses études présentent l'ensemble des outils informatiques disponibles afin d'améliorer cette étape (Wanlin : 2007, Lejeune : 2017), nous avons traité notre corpus manuellement, en utilisant parfois l'outil statistique du traitement de texte.

Le traitement des résultats apparaît dans les bilans qui suivent chacune des trois rubriques du tableau 14. On y trouve l'analyse des fréquences les plus significatives ainsi qu'une représentation graphique (en pourcentages ou en occurrences) des catégories les plus saillantes.

Tableau 15 Comment les enseignants abordent l'idée d'enseigner en BTS ?

		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	T
Sentiments généralisés par l'annonce de l'affectation en BTS (17 occurrences)	Appréhension/ inquiétude		2		4	2		1	9
	Enthousiasme/Curiosité	6		2			1	1	8
Causes de ces sentiments (87 occurrences)	Type de public	2	1	1					4
	Aspect professionnalisant du BTS	1	1		1			1	4
	Nouveaux défis, enjeux	4	2	1	1	1	1	1	11
	Méconnaissance générale du contexte	1	1	1	1	1			5
	Méconnaissance de la spécialité du BTS	1	1	1	1			1	5
	Absence de choix et de préparation en amont	4	4	1	5	1		1	16
	Formation initiale universitaire inadaptée	5	13	3	15	2	1	3	42

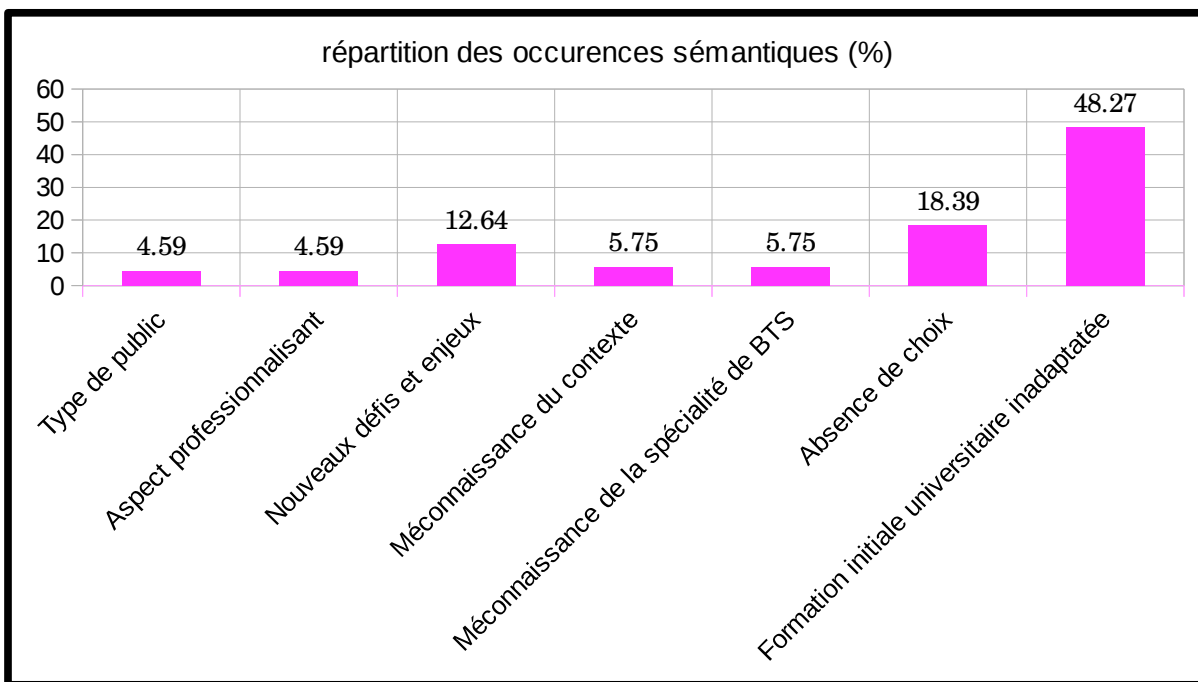
Bilan :

Cette première rubrique qui recoupe deux catégories, les sentiments et les causes, présente un nombre quasi égal d'occurrences de crainte que d'enthousiasme. C'est-à-dire qu'il y a autant d'enseignants ayant exprimé de la crainte que de l'excitation à l'annonce de leur affectation en BTS. Nous noterons qu'une seule enseignante (E7) dit avoir eu des sentiments mitigés, nous ne doutons pas que ce soit le cas d'autres interviewés pour autant le nombre d'occurrences chez les autres marquent plus clairement un sentiment dominant.

Concernant les raisons de ces sentiments présentés dans le graphique 12 ci-dessous, la grande majorité tend vers la formation universitaire, jugée inadaptée à l'acquisition des savoirs

spécifiques permettant d'enseigner en BTS. 48,3 % des occurrences portent sur cette unité mais à bien y regarder ce sont les interviewées E2 et E4 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 (E6) 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. C'est donc un sentiment général. Les autres unités tels que l'importance du 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 toutes d'égale importance au vu des pourcentages.



Graphique 12: facteurs de crainte ou d'enthousiasme à l'idée d'enseigner en BTS

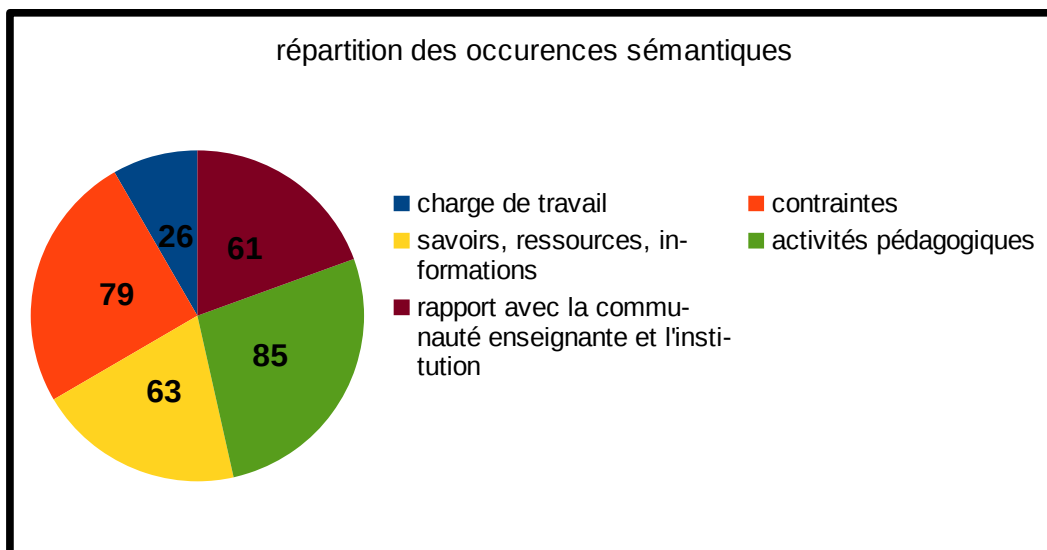
Nous constatons la primauté des questions de formation, d'absence de choix et/ou de préparation ainsi que des nouveaux défis sur les quatre autres unités. Nous proposons de l'expliquer par le fait qu'elles portent directement sur l'enseignant lui-même. En effet, il s'agit d'une évaluation de ses propres connaissances et compétences une fois qu'il apprend qu'il va découvrir ce nouveau contexte d'enseignement. À l'inverse, les quatre unités apparemment les moins fréquentes relèvent déjà de la prise en compte du contexte BTS qui leur était majoritairement inconnu. En amont, l'enseignant semble se soucier des connaissances qu'il apporte dans son nouveau contexte d'enseignement ou des compétences qu'il pourra mobiliser pour relever ce qui devient un défi.

Tableau 16 Comment les enseignants vivent-ils l'enseignement en BTS ?		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	T
Charge de travail (26 occurrences)	Lourdeur/difficulté		5	2	4				11
	Autonomie	6				3		1	10
	Diversité	3					1	1	5
Contraintes (79 occurrences)	Référentiel	1	1	3	1		1		7
	Examens	6	2	9	9		1	3	30
	Aspect professionnalisant	6	3	7		1	2		19
	Responsabilité forte envers les étudiants	4	2		2	1			9
	Hétérogénéité des publics		3	2	6	2	1		14
Savoirs, ressources, informations (63 occurrences)	Difficiles d'accès ou non fournis		1	2	1				4
	À déterminer soi-même	1	6	3	3	1	1	1	16
	Spécificités, spécialités	13	1	2		1		2	19
	Professionnels, professionnalisation	6	3	10	3		2		24
Activités	Compréhension de l'oral	2	4		4	1		1	12
	Compréhension de l'écrit	1	3	5	1		1	1	12

pédagogiques (85 occurrences)	(presse, manuels, etc.)								
	Travaux de groupe	1	1	13					15
	Production/interaction/ présentations orales	12	2	6	3	1	1	8	33
	Production écrite/rédaction de CV...		2	6			5		13
Rapports avec la communauté enseignante et l'institution (51 occurrences)	Manque de formation continue ou ESPE	3	6	1	2	3	2	2	19
	Formations continue ou ESPE efficaces	3					1		4
	Manque d'accompagnement des collègues d'anglais et/ou de l'institution	1	4					2	7
	Accompagnement ou collaboration effectifs des collègues d'anglais	2	1	1	3		2		9
	Manque de collaboration avec les enseignants spécialistes	1	1	1	4		1	2	10
	Absence de modèle enseignant		1				1		2

Bilan :

La deuxième rubrique rassemble toutes les catégories d'idées issues de l'expérience vécue sur le terrain. C'est-à-dire le rapport que l'enseignement a pu construire à la dimension pédagogique et didactique du travail en BTS au quotidien.



Graphique 13: Thématiques relatives à l'expérience sur le terrain

Le graphique 13 est une représentation statistique des cinq catégories définies à l'aide de la grille d'entretien et du matériel recueilli. On peut constater que quatre d'entre elles se distinguent nettement de la cinquième, il s'agit :

- des activités pédagogiques (85 occurrences)
- des contraintes liées au contexte d'enseignement en BTS (79 occurrences)
- des savoirs à enseigner, ressources et informations nécessaires à la conception et à l'organisation efficace des enseignements d'anglais en BTS (63 occurrences)
- le rapport à la communauté enseignante et à l'institution (61 occurrences)
- la charge de travail (26 occurrences)

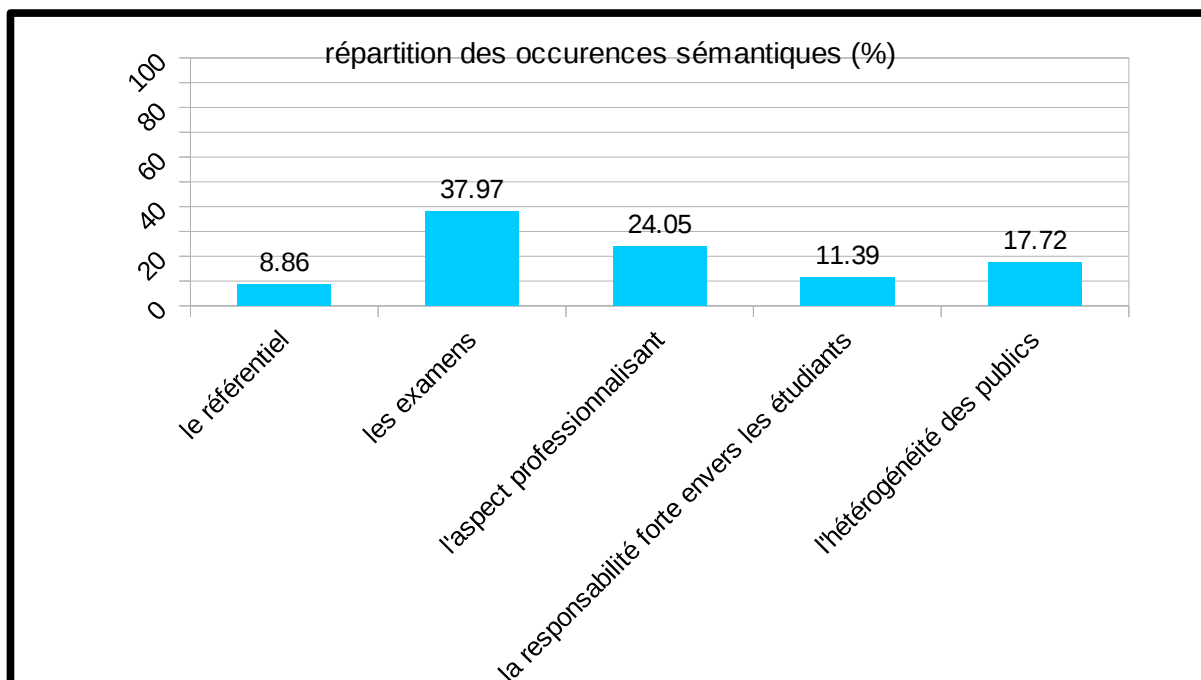
Concernant la dernière catégorie, les avis sont partagés entre lourdeur de la tâche et trop grande autonomie. En effet, certains enseignants décrivent une importante masse de travail à abattre (E2 « c'est un boulot, c'est vraiment un boulot » ; E4 « ça demande un travail énorme ») tandis que d'autres évoquent plus le fait de le faire seuls, d'être livrés à eux-mêmes (E1 « y'a eu tout à faire et tout à découvrir » ; E5 « Il reste difficile de contacter les enseignants d'anglais de la même filière. »)

Les activités pédagogiques qui occupent largement l'attention des interviewés couvrent la mise en œuvre des enseignements autour des activités langagières et de l'approche actionnelle prévue par le CECRL. Les enseignants évoquent les choix pédagogiques qu'ils privilégient pour assurer la transmission des savoirs en BTS. Ils citent majoritairement toutes les activités visant à construire et développer les compétences orales. Pour tous, celles-ci constituent les modalités d'examens 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)

Ces examens font partie des contraintes externes avec lesquelles les enseignants doivent composer en BTS. Ces contraintes représentent les effets dus au contexte (Jeannot-Fourcaud, Delcroix, Poggi : 2014), dont ils doivent tenir compte pour élaborer leurs enseignements en anglais (voir graphique 14) :



Graphique 14: Contraintes externes liées au contexte (BTS)

L'aspect professionnalisant de la STS ainsi que les examens, spécifiquement les contrôles en cours de formation (CCF) sont régulièrement cités durant les entretiens. On peut supposer qu'il s'agit des éléments les plus distinctifs de l'enseignement en BTS pour les professeurs des collèges et des lycées (hormis les PLP) qui doivent intégrer ces deux dimensions nouvelles à leur travail.

Nous supposons que les programmes et autres prescrits officiels ainsi que l'hétérogénéité des publics font partie intégrante de la mission d'enseignement quel que soit le niveau. Ceci expliquerait qu'ils les évoquent de façon minoritaire pour justifier les circonstances compliquant leur travail en BTS.

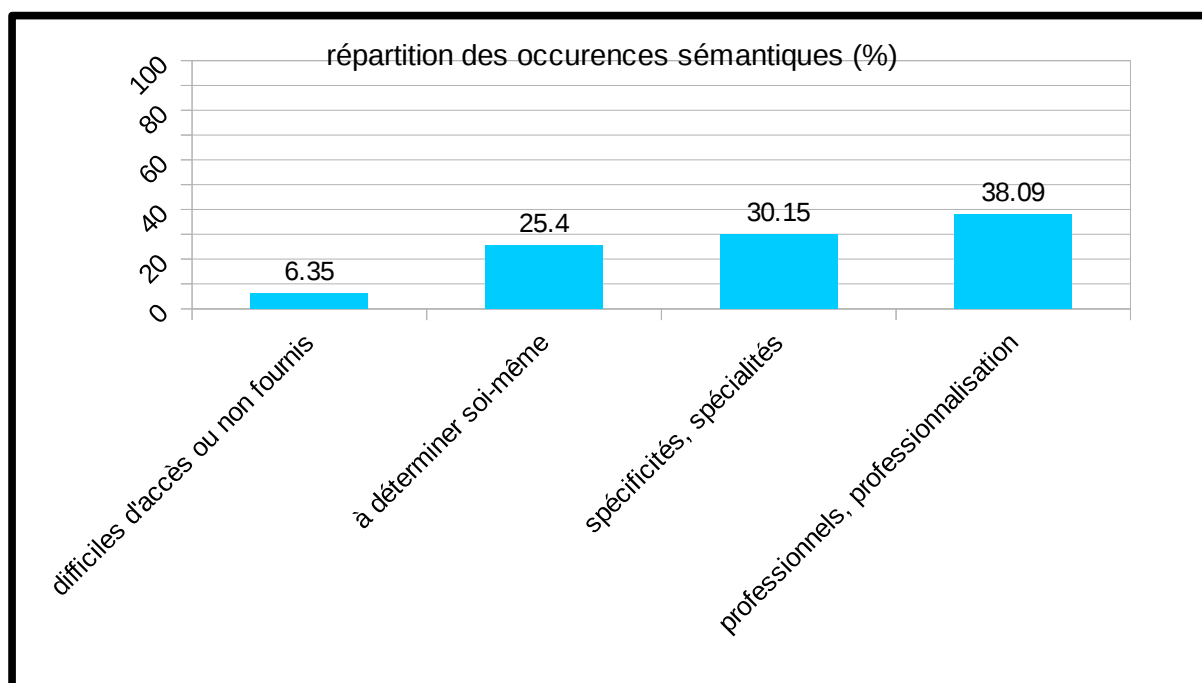
Pour finir, notons l'émergence du sentiment de responsabilité des enseignants vis-à-vis de la professionnalisation et la réussite aux examens de ces étudiants. Plusieurs enseignants ont cité cette responsabilité qui les lie aux étudiants de BTS, surtout ceux qu'ils jugent « les plus faibles » :

« ... mes objectifs sont de maintenir leur intérêt et de... rassurer les étudiants les plus faibles. » (E5)

« ... on est là pour les rassurer. Ils ont besoin d’être rassurés. » (E4)

Nous pouvons évidemment faire le lien avec l’hétérogénéité des publics, mais la dimension de la responsabilité renvoie à une réflexion sur l’éthique professionnelle et les valeurs des enseignants.

Le graphique 15 ci-dessous illustre la catégorie des « savoirs, ressources et informations ». Intensément discutée par les interviewés, elle renvoie directement à notre questionnement sur le sentiment d’autonomie ressenti par les enseignants d’anglais en BTS.



Graphique 15: Savoirs, ressources et informations

L’indisponibilité des ressources que nous retrouvons dans E2 « il n’y a pas forcément de manuels, plus ou moins précis qui concernent le BTS que j’enseigne » n’occupe que 6,35 % des énoncés de cette série. En revanche, et peut-être de façon paradoxale, tous les interrogés évoquent la nécessité de sélectionner ou de produire les savoirs et ressources à enseigner par eux-mêmes :

« Personnellement, je lis beaucoup la presse. Les contenus de mes cours sont donc généralement basés sur des articles issus de *The Guardian*, *CNN* ou encore *Business Insider*. » (E6)

« selon les thèmes qui m'intéressent et qui sont en rapport avec la spécialité de cette classe de BTS... » (E7)

Ces réponses illustrent une forte implication des enseignants dans les choix des thèmes, des supports, parfois de manière très subjective. Par ailleurs plusieurs enseignants indiquent établir une forme de collaboration avec leurs étudiants, afin d'affiner leurs choix en les adossant aux besoins et aux centres d'intérêts formulés par ces derniers. Il semble que les programmes d'accompagnement et les manuels disponibles pour les enseignements en anglais du collège ou du lycée ne laissent pas de place à ce type de prise de décision.

Nos entretiens nous ont permis de constater que cette autonomie est vécue de deux façons opposées :

- pour certains, elle est vécue de façon négative, notamment en raison de la charge de travail et du souci de former correctement les étudiants pour l'examen et l'avenir
- pour d'autres, il s'agit d'une opportunité d'utiliser leur autonomie didactique et pédagogique dans ce contexte différent. Ces remarques nous renvoient à un postulat de Coulardeau (1993) « l'anglais de spécialité est un anglais de liberté ».

À ce propos, les interviews E2 et E3 mettent à jour l'idée que les enseignants des lycées professionnels seraient mieux préparés pour cette mission :

« [...] en lycée professionnel, les profs voient déjà ce qu'est le monde professionnel dans la matière avec leurs élèves [...]. C'est déjà un peu plus technique, ils savent déjà comment aller chercher la chose. Ce n'est pas toujours le cas pour nous . » (E2)

« Les PLP sont déjà plus amenés à collaborer avec les équipes professionnelles et les enseignants de spécialité, ils sont d'ailleurs de plus en plus nombreux dans certains BTS... ceux qui sont dans les lycées professionnels hein. » (E3)

Cette idée n'a été envisagée à aucun moment de notre recherche et est ressortie durant ces entretiens. Bien que nous ne puissions la vérifier scientifiquement, nous discuterons cette conception dans l'interprétation de nos résultats.

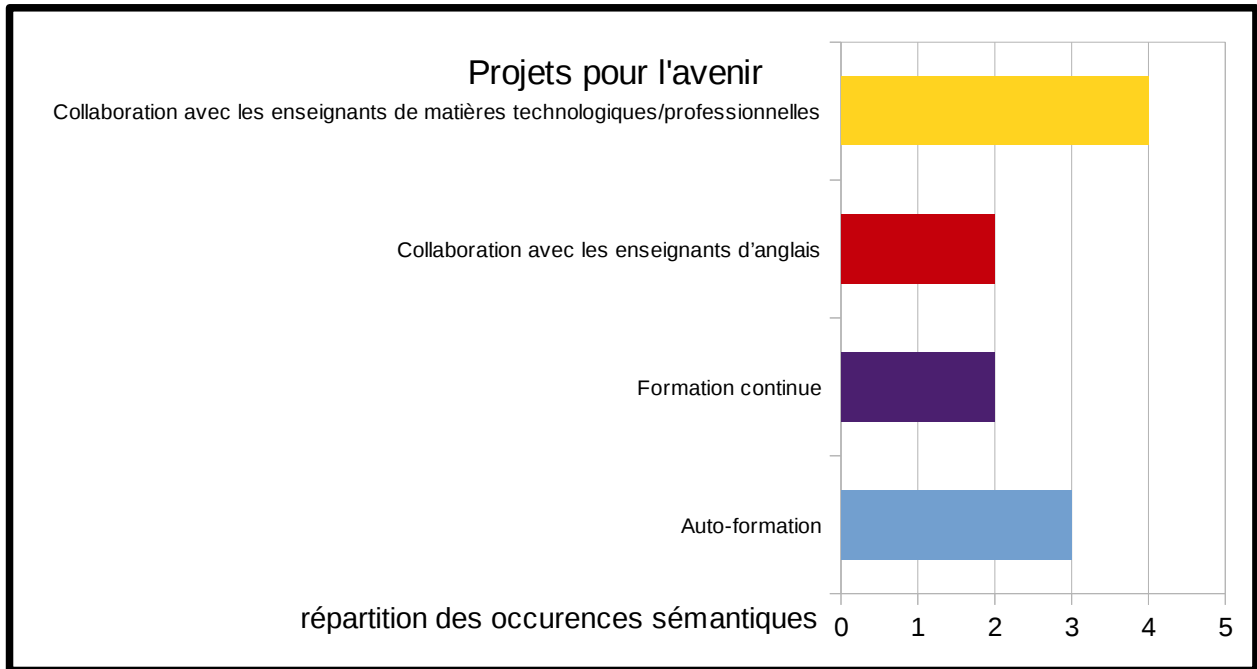
La dernière catégorie de cette seconde rubrique porte sur les rapports interpersonnels ainsi qu'avec l'institution. Deux unités de sens sont discutées par la majorité des interviewés : le besoin de formation continue et le manque de collaboration avec les enseignants des matières spécialisées et professionnelles.

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 rencontrent les mêmes problématiques et recherchent le partage de stratégies ou de supports pédagogiques.

Tableau 17 Les enseignants ont une vision critique de leur expérience en BTS									
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	T
Affirmation de projets (11 items)	Auto-formation		1	1			1		3
	Formation continue		2						2
	Collaboration avec les enseignants d'anglais	2							2
	Collaboration avec les enseignants de matières technologiques/professionnelles.	2		1	1				4
Sentiments avec le recul (42)	Difficulté à être efficace				4				4
	Enrichissement	1	1		1		2	2	7
	Evolution		1	7	3				11
	Satisfaction		2		3		3	2	10
	Apprentissage mutuel enseignant/apprenant		1		2				3
	Construction de compétences nouvelles	1		2	2		1	1	7

Bilan :

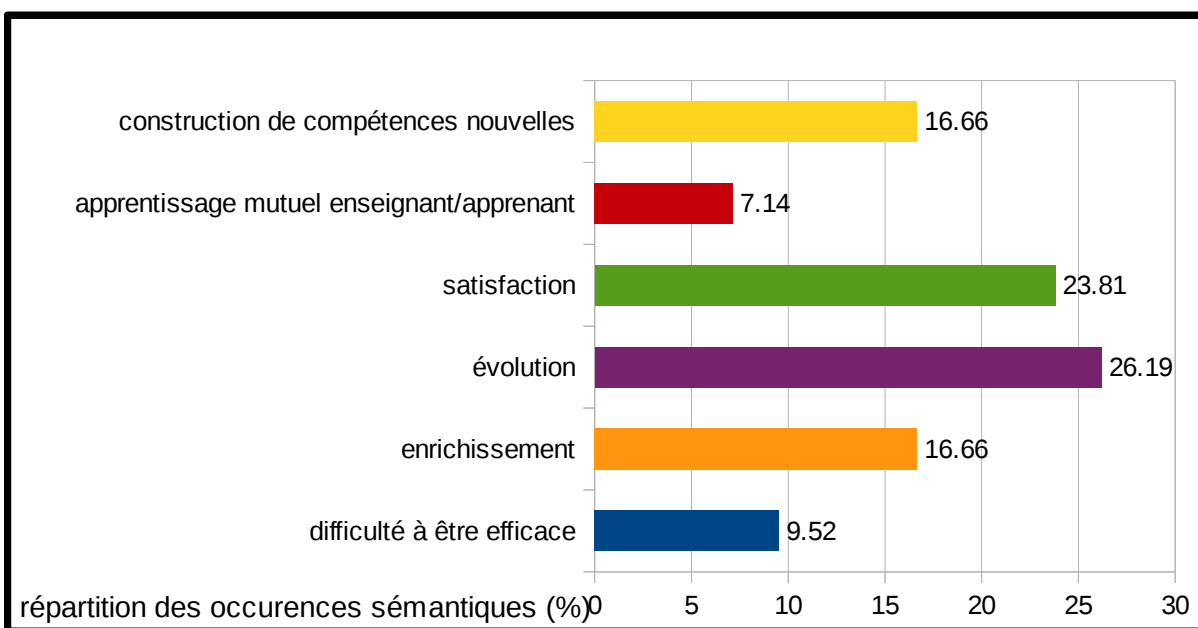
Cette dernière rubrique rassemble les catégories qui signifient un regard critique des interviewés sur l'expérience en BTS, soit sous la forme d'un bilan ou de perspectives pour l'avenir.



Graphique 16: Projets pour l'avenir

Le graphique 16 représente les énoncés des enseignants concernant leur avenir dans l'enseignement en BTS. Après avoir déploré le manque de travail avec leurs collègues des matières professionnelles, trois enseignants ont signifié leur volonté de collaborer plus ou mieux avec leurs équipes disciplinaires (d'anglais) ou pédagogiques (de BTS). Les raisons avancées sont notamment les bénéfiques 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'auto-formation ainsi que la formation continue sont au programme de trois des enseignants. Nous y voyons le souci d'améliorer ou de renforcer les pratiques déjà mises en œuvre chez des enseignants qui semblent avoir entrepris une démarche réflexive sur leur travail en BTS.



Graphique 17: Ressentis des enseignants après leur expérience en BTS

L'ultime graphique illustre les sentiments exprimés par les enseignants, invités à réfléchir sur leur vécu en tant qu'individu. Il révèle une tendance à l'évaluer de façon positive. Les enseignants évoquent le sentiment de satisfaction, d'avoir évolué et de s'être enrichis personnellement et professionnellement, notamment au contact des étudiants.

En revanche un même enseignant exprime de façon variée le sentiment d'incapacité à accomplir certaines tâches :

« Moi, j'ai l'impression que je ne peux pas travailler tous les points...

[...] je me sens pas à la hauteur par rapport à ça quoi...

Malgré les efforts que je fais pour trouver quelque chose d'adéquat, j'ai l'impression que ça correspond pas du tout, que je suis en adéquation... » (E4)

Notons que ce même enseignant conclut l'entretien avec ces propos encourageants : « C'est enrichissant, c'est devenu beaucoup plus satisfaisant. »

Les précédents repérages nous ont permis de recenser et de quantifier des énoncés significatifs. Nous souhaitons compléter notre analyse en nous aidant des marques d'énonciation que l'on retrouve dans tout discours.

8.3 ANALYSE DE L'ÉNONCIATION

D'après Vilatte (2007), « il s'agit de prendre en compte l'énoncé objet fabriqué où le locuteur s'inscrit en permanence à l'intérieur de son propre discours » (2007 : 49). Nous avons en effet trouvé dans les discours de nos interviewés ce que nous considérons comme des marques de modalité significatives. Blanchet indique que la valeur modale des énoncés (1989 : 371) « traduit l'état du locuteur ». En d'autres mots, après avoir repéré les idées les plus significatives, nous allons nous intéresser à la façon dont les choses sont dites par l'interviewé. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur les travaux de Larreya (2004) sur la modalité. L'auteur cite cette définition qu'il juge trop inclusive, pourtant nous la proposons afin que le lecteur ait une idée du sens général (2004 : 733) :

« la modalité est l'expression de l'attitude du locuteur (ou de l'énonciateur) sur le contenu propositionnel de l'énoncé ».

Nous avons retenu de Larreya (2004), la modalité verbale (pouvoir, devoir) ainsi que l'irréel et le potentiel. Nous y avons rajouté la modalité adverbiale et l'expression de l'opinion. Ces marqueurs contribueront à analyser de nouveau chaque entretien.

Tableau 18 E1	
Modalité verbale	Radicale (propre à l'action, contrainte ou possibilité : pouvoir (12), devoir (10), il faut (3))
	essayer (11)
Expression nominale et verbale de l'opinion	C'est ma conception, j'ai l'impression,
	Opinion : il me semble, on va dire
Modalité adverbiale	Affirmation ou de négation : nécessairement (3), (pas) vraiment (10), pas forcément (4), quasiment, pas totalement, exactement

	Logique : finalement (6)
	Certitude, incertitude : peut-être (7), bien sûr (5)
L'irréel et le potentiel	Conditionnelle : serait (7), sentirait (1), aurait (2), ferait (1)
De manière globale, les indicateurs énonciatifs rendent compte de la forte réflexivité de cette interviewée sur ses actions et ses choix. Elle cherche à argumenter de façon assertive, logique. Elle rend compte de ses tentatives, de ses conclusions mais aussi de ses doutes persistants.	

Tableau 19 E2	
Modalité verbale	Radicale (contrainte ou possibilité) : pouvoir (5), devoir (10), falloir (20) essayer (1)
Expression nominale verbale de l'opinion	et Opinion/jugement : crois (7)
Modalité adverbiale connecteurs logiques	et Affirmation ou de négation : vraiment (17) Logique : finalement (1), en fait (5), mais (39), donc (33), quand même (24), déjà (22) Manière : comment (11) Intensité : beaucoup (7), très (16) Certitude, incertitude : peut-être (4), bien sûr (3)
L'irréel et le potentiel	Conditionnelle : serait (2), aurait (1)
Cet entretien reflète une volonté d'argumentation et d'assertivité de l'interrogée qui affirme, concède, questionne. On constate également une forte modalisation des actions dans l'intensité, dans l'idée qu'elle s'en fait, dans les doutes qu'elles soulèvent.	

Tableau 20 E3	
Modalité verbale	Radicale (propre à l'action, contrainte ou possibilité : pouvoir (8), devoir (9), falloir (6) Volonté : vouloir (4) Essayer (6)
Modalité adverbiale	Intensité : (un petit/très) peu (8), vraiment (17) , beaucoup (13) Argumentation : d'ailleurs (2)

L'irréel et le potentiel	Conditionnelle : serait (3), dirais (5), parlerais (1)
	Expression du futur : on va (18)
En plus du pronom personnel « je » (38), les indicateurs d'énonciation reflètent une implication réelle de l'interviewé dans ses réflexions, ses choix, son argumentation. Par ailleurs, il utilise très fréquemment la formule « on va » dans laquelle il propose des activités ou des stratégies pédagogiques.	

Tableau 21 E4	
Modalité verbale	Radicale (contrainte ou possibilité) : pouvoir (12), devoir (3), falloir (1)
	Essayer (3)
Expression nominale et verbale de l'opinion	L'impression (2), ma vision, mon point de vue
	Opinion/jugement : avoue (2), semble (3), crois (2), sentir (4)
Connecteurs logiques Modalité adverbiale	Affirmation ou de négation : pas du tout (9)
	Logique : finalement (4), du coup (16), mais (27)
	Certitude, incertitude : peut-être (1)
	Intensité : (un petit/beaucoup) peu (25), vraiment (2)
L'irréel et le potentiel	Conditionnelle : je dirais (2)
Les marqueurs d'énonciation relevés dans cet entretien reflètent une très forte implication personnelle. L'interrogée exprime des sentiments, des opinions, des ressentis en insistant fortement sur leur intensité.	

Tableau 22 E5	
Modalité adverbiale	Jugement : pas particulièrement, honnêtement, sincèrement
	Logique : pas particulièrement
	Intensité : plutôt (2)
Modalité verbale	Radicale (contrainte ou possibilité) : il faut, devoir(2)
L'entretien de courte durée ne permet pas une exploitation étendue de la dimension énonciative	

Tableau 23 E6	
Modalité verbale	Radicale (propre à l'action, contrainte ou possibilité : pouvoir

	(3), devoir (3)
Expression nominale ou verbale de l'opinion	Opinion/jugement : crois (2), sens (4)
Modalité adverbiale	Affirmation ou de négation : vraiment (2), justement (1)
	Logique : en effet (2)
	Intensité : très (7)
Les marqueurs d'énonciation de ce discours sont essentiellement le pronom personnel « je » (24) suivi de verbes d'action. Les formes de modalité sont en faible nombre et les verbes d'opinion correspondent au bilan réalisé par l'interrogée. Cet entretien repose sur un partage d'expériences pédagogiques et de projets concrets.	

Tableau 24 E7	
Modalité verbale	Radicale (contrainte ou possibilité) : pouvoir (6), devoir (2), falloir (1)
Expression verbale et nominale de l'opinion	Opinion : il me semble
Modalité adverbiale	Affirmation ou de négation : justement (3)
	Intensité : beaucoup (1)
	Certitude, incertitude : peut-être (7), bien sûr (5)
L'irréel et le potentiel	Conditionnelle : montrerait (1), serait (1)
La modalité n'est pas très significative, l'interviewée a été affectée tardivement au troisième trimestre ce qui peut expliquer un partage d'expériences et de ressentis moindres que d'autres interrogés.	

8.3.1 Les limites de cette série d'entretiens

Nous avons pu signifier en présentation de la deuxième partie de notre outil méthodologique que notre contingent est modeste (sept entretiens, dont un écourté) ce qui a sûrement réduit la richesse des apports. De plus et nous l'avons déploré, nous n'avons pas pu interroger d'enseignants agrégés et des lycées professionnels cette fois-ci, contrairement au questionnaire. Ceci nous semble être un biais majeur de cette partie de la démarche car toutes les questions de professionnalisation qui échappent aux enseignants certifiés ou aspirants pourraient

être neutralisées par les enseignants PLP, comme l'ont suggéré deux interviewés. Nous pouvons pourtant ici-même atténuer cette idée à deux titres :

- les enseignants de langue aspirants ou titulaires des concours de professeurs PLC, PLP ou agrégation, ont généralement reçu la même formation universitaire, mentionnée par Trouillon (2011) et Sarré *et al.* (2017) d'après l'étude de Brudermann (2016), LLCER (langues, littératures et civilisations étrangères et régionales). Il n'y aurait donc guère que la formation spécifique à la préparation au concours, en tant que stagiaire ou l'expérience d'enseignement en classes de CAP ou de bac pro, qui donneraient un avantage aux professeurs des lycées professionnels.
- Les enseignants PLP interrogés dans le questionnaire évoquent les aspirations positives qu'ils associaient à l'enseignement en BTS, perçu comme plus gratifiant que celui effectué dans les classes d'enseignement professionnel. Pourtant, l'une d'entre elles conclue par la déception ressentie et une autre par le besoin de formation.

Pour finir, nous noterons que tous les enseignants sollicités nous étaient connus. Ceci a certainement des conséquences sur la teneur des discours qui dépend selon Abric (1994) du « contexte discursif ». Ceci est d'autant plus vrai que trois de nos interviewés interviennent dans le même établissement scolaire, avec des conséquences évidentes sur les questions liées aux équipes.

IX. ANALYSE CROISÉE DES RÉSULTATS

Les données recueillies par le biais du questionnaire et des entretiens semi-directifs ont permis de dégager chez l'ensemble des enseignants le souci d'accomplir la mission d'enseignement en BTS au mieux et dans les meilleures conditions. Nous avons donc choisi de retenir deux types de représentations qui correspondent à cette préoccupation : les unes portent sur les valeurs et l'idéal professionnel et les autres sur les connaissances et les savoirs.

9.1 LES REPRÉSENTATIONS PORTENT SUR LES VALEURS ET L'IDÉAL PROFESSIONNELS

Au travers de leurs propos, les enseignants semblent attribuer une importance particulière à la mission d'enseignement en BTS. Ils expriment les enjeux qu'elle représente à leurs yeux et notamment la conscience du rôle qui est le leur, en tant que professionnels. Certains ont même déclaré avoir surestimé une mission qui s'est avérée réalisable au quotidien :

« L'écart entre ma vision de l'enseignement en BTS et finalement ce que les élèves peuvent produire, j'ai dû m'adapter là. » (E4)

Nous avons pu constater l'importance du « contexte immédiat » défini par Woolfolk *et al.* (2004) dans ces opinions, c'est-à-dire le rapport aux étudiants et les interactions avec eux. Rappelons que selon Écalle (1998), les représentations des enseignants naissent des interactions entre eux et les autres acteurs dans leur environnement commun. Il nous semble que les interviewés jaugent cette mission d'enseignement et leur capacité à l'accomplir à l'aune des étudiants. L'analyse des résultats indique que les enseignants sont soucieux de transmettre des savoirs spécifiques aux étudiants, de les accompagner dans leur professionnalisation et de leur permettre de réussir à leurs CCF. Ces représentations qu'ils se font de leurs responsabilités à l'égard des étudiants conduisent les enseignants à évaluer leur capacité à accomplir pleinement et efficacement cette mission.

9.2 LES REPRÉSENTATIONS PORTENT SUR LES CONNAISSANCES ET LES SAVOIRS

Cette évaluation est mise en place par certains avant-même de s'engager dans la mission. Lors du questionnaire, des enseignants n'étant jamais intervenus en BTS ont apporté des réponses qui illustrent des idées personnelles sur ce contexte d'enseignement, telles que la charge de travail et l'idée de la nécessité de recevoir une formation particulière. Dans le cadre des

entretiens, ils ont pu exprimer leurs sentiments à l'annonce de leur affectation qui correspondaient à l'idée qu'ils s'en faisaient auparavant.

Ces informations recueillies dans le questionnaire et dans les entretiens correspondent à la notion de préparation définie autour de deux axes :

- avoir le choix et/ou la volonté d'enseigner en BTS
- être prévenus suffisamment tôt (avant la rentrée) afin de se préparer.

Dans les deux cas, les enseignants revendiquent la nécessité de pouvoir se préparer (même en auto-formation) aux conditions didactiques et pédagogiques dans lesquelles ils exerceront. Nous y retrouvons l'idée de Jeannot-Fourcaud *et al.* (2014) qu'en anticipant ces conditions, les effets de contexte peuvent mieux être appréciés et intégrés à la conception didactique. Ce sont les savoirs spécifiques à chaque spécialité de BTS ainsi que les connaissances personnelles et professionnelles des enseignants qui sont ici remis en question.

Ce sont ces conclusions et leur portée qui seront mises en discussion dans notre partie suivante, qui donnera aussi lieu à la vérification de nos hypothèses de travail.

DISCUSSION

Notre étude avait pour but, par le biais de deux outils d'enquête, le questionnaire et les entretiens individuels, d'analyser en quoi la tension entre les prescrits institutionnels organisant l'enseignement de l'anglais en BTS et les situations d'enseignement génère des représentations chez les enseignants d'anglais sur ce BTS et quel est leur contenu. Notre dispositif méthodologique a été conçu afin de valider ou d'invalider les trois hypothèses de recherche. Nous proposons de vérifier celles-ci à l'aide de l'analyse des résultats proposées dans la partie précédente, en les confrontant à notre cadre théorique.

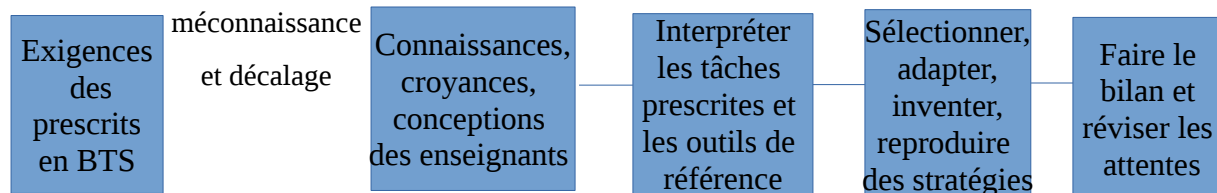
Notre première hypothèse postulait que l'absence de formation universitaire ou continue relative à l'enseignement de l'anglais de spécialité créait un sentiment de manque de connaissances. Celui-ci était ensuite un terreau fertile au développement de représentations enseignantes. Ainsi que nous l'avons vu dans notre graphique 13, les enseignants expriment unanimement le sentiment d'avoir reçu une formation universitaire et initiale inadaptée à l'acquisition de connaissances nécessaires à l'enseignement en BTS. Par ailleurs, ce déficit s'illustre aussi dans la méconnaissance formelle de la formation en BTS, des référentiels et des spécialités professionnelles concernées. Pour finir, les enseignants ont signifié leur difficulté à appréhender les choix pédagogiques à effectuer avec un public si hétérogène. Il nous semble que l'enseignante de l'E4 illustre cette idée quand elle dit « ma vision d'enseigner en BTS ne correspondait pas du tout à la réalité [rires] des élèves que j'avais [rires] ».

Ces réponses confirment notre choix de convoquer la typologie de connaissances de base de l'enseignant établie par Shulman (1987). En effet, on retrouve l'importance respectivement du « *content knowledge* », « *curriculum knowledge* » ainsi que le « *knowledge of learners and their characteristics* » (les connaissances disciplinaires, connaissances des manuels scolaires et des programmes, les connaissances concernant les apprenants) (1987 : 8). En affirmant manquer de ces connaissances, certains enseignants ont partagé avec nous le sentiment de ne pas être en capacité d'assurer cette mission. De façon contiguë, on retrouve le sentiment de responsabilité face aux élèves chez Shulman (1987). Il déclare en effet 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 des représentations. 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. Les interviewés E2 (voir Annexe 5) et E4 (voir Annexe 7) formulent 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.

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 (Jeannot-Fourcaut, 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 ou les conseils des autres enseignants ainsi que les stratégies pédagogiques sélectionnées selon la vision que les enseignants ont du monde professionnel et des spécialités. Toutes ces stratégies de prise en compte du contexte propres aux enseignants et à leur pratique directe nous semblent être décrites par les travaux de Butler (2005). L'auteure 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 apprentissages intentionnels et potentiellement non intentionnels des enseignants. Nous proposons notre propre interprétation de ce modèle à partir des éléments de notre problématique (illustration 1 « l'autorégulation du professeur d'anglais en BTS » d'après Butler, 2005) :



En considérant conjointement le concept de la contextualisation didactique et le modèle d'autorégulation que nous avons déduit des entretiens, 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. Celle-ci prend forme dans l'analyse et la transformation de tout ce qu'Issaïéva³¹ décrit comme les pratiques enseignantes, c'est-à-dire *l'épistémologie personnelle (représentations, croyances, connaissances), les compétences, les stratégies, les émotions, les types de tâches et d'actions.*

Pour finir cette discussion des résultats de notre étude, nous souhaitons aborder brièvement le binôme qui a émergé dans nos analyses, il s'agit du sentiment d'incompétence et d'efficacité. Rappelons que celui-ci est apparu lors de la description de l'idéal professionnel des enseignants d'anglais en BTS. En effet, l'attachement qu'ils affichent à réaliser au mieux leur mission nous semble correspondre à l'idée qu'ils se font de ce que l'institution ou les apprenants attendent d'eux. Notre troisième hypothèse de recherche était que le sentiment de forte autonomie partage 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. D'après ces auteurs (2010 : 219) pour les enseignants du second degré, le problème professionnel majeur est la transmission de leur discipline. 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.

31 Nous reprenons ici des éléments d'un cours de Master 2, EC 112, cours 2, Pratiques des enseignants et des formateurs.

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. Pourtant de notre étude, nous retiendrons les doutes des enseignants sur leurs compétences et leur efficacité qui nous semblent constitutifs d'un processus de développement professionnel. En effet, d'après Perrenoud (1999) :

« Une compétence est un savoir-mobiliser. Ce n'est pas une technique ou un savoir de plus, c'est une capacité de mobiliser un ensemble de ressources – savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes – pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites. »

En analysant leurs pratiques et leurs stratégies, les enseignants d'anglais en BTS interviewés s'inscriraient dans l'« agir avec pertinence et compétence dans une situation donnée » (Le Boterf : 2008). Ceci nous semble complémentaire des catégories que proposent Lefeuvre *et al.* (2009) pour décrire le développement professionnel de l'enseignant. Parmi leurs cinq catégories de savoirs construits par le sujet dans ce processus (2009 : 307), nos outils de recueil de données nous ont permis de vérifier : « les représentations », « les connaissances associées à la maîtrise d'outils », « la capacité d'autorégulation et d'autoanalyse ». Dans la même logique, Piasser (2000 : 60) affirme que les représentations « constituent un processus composite grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position, savoirs, etc. ».

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 (E1, E3, E4, E6). Les interviewées E2 et E7 n'ont pas pu se prononcer clairement. Leur statut de contractuelles, affectées pour une année ou deux trimestres, les empêche de prendre du recul et d'évaluer leurs choix.

Nous choisissons de conclure en confirmons 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. Pour finir, nous avons montré par le biais du questionnaire et des entretiens que plusieurs enseignants déclaraient avoir construit des représentations avant même de connaître l'enseignement en BTS. Nous considérons qu'en prenant la place des informations et connaissances avérées, elles ont pour but de compenser la méconnaissance que ceux-ci avaient de ce contexte et de combler le manque.

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 généraient des représentations chez ces enseignants.

Par le biais de nos outils d'enquête, un questionnaire et une série d'entretiens individuels semi-directifs nous avons pu recueillir des données auprès de 17 enseignants de tout corps pour l'enquête et 7 enseignants certifiés ou contractuels pour les entretiens. 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 l'idée qu'ils se font 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 de la formation, 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.

Pourtant nous pouvons regretter de n'avoir pas eu dans notre dispositif, les moyens d'apporter des informations concernant les sentiments d'efficacité professionnelle et de

compétence des enseignants d'anglais en BTS, tels que les définissent respectivement Bandura (1994) et Martineau et Presseau (2006). En effet, les enseignants évoquent ces concepts qui requièrent un dispositif méthodologique et des indicateurs permettant d'identifier les mécanismes conduisant les professionnels à construire ses sentiments.

Par ailleurs, nous serions intéressée par une approche plus pédagogique 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.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L. F. (coord.) (2013), *Contextualisations didactiques, Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.
- Bailleul, M., Thémines, J-F., Wittorski, R. (coord.) (2012), *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*. Toulouse : Octarès.
- Bertin, J-C. (2013), Recension de Causa, M., Derivy-Plard, M., Lutrand-Pezant, B. et Narcy-Combes, J-P. (dir.) (2012) *Les Langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Paris : Riveneuve éditions, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXII, 2, 158-163. Repéré à <https://journals.openedition.org/apliut/3822>. Consulté le 13 septembre 2017.
- Blanchet, A. (1989), Les relances de l'interviewer dans l'entretien de recherche : leurs effets sur la modalisation et la déictisation du discours de l'interviewé. *L'année psychologique*, vol. 89, 3, 367-391. Repéré à https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1989_num_89_3_29351. Consulté le 28 avril 2018.
- Blanchet, A. (2015), *Dire et Faire Dire. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bourdoncle, R. (2000), Professionnalisation, formes et dispositifs, *Recherche & Formation*, 35, 117-132. Repéré à http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674. Consulté le 28 octobre 2017.
- Brudermann, C., Mattioli, M-A., Roussel, A-M. et Sarré 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*, vol. 35. Repéré à <http://journals.openedition.org/apliut/5564>. Consulté le 10 octobre 2017.
- 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. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012358ar/>. Consulté le 29 décembre 2017.

Conseil de l'Europe. (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Repéré à <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. Repéré à <http://journals.openedition.org/asp/4312>. Consulté le 13 septembre 2017.

Coulardeau, J. (1993), Anglais de spécialité et pédagogie différenciée dans les BTS : le cas des causatifs ». *ASp*, 1. Repéré à <http://asp.revues.org/4383>. 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. Repéré à <http://rfp.revues.org/2296>. Consulté le 30 septembre 2016.

Davidson, Ann-L. (2005), Les représentations des compétences professionnelles : une première entrée en dialogue avec des enseignants franco-ontariens. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, volume I, 1, <https://journals.library.ualberta.ca/reefmm/index.php/reefmm/article/view/25/28>.

Day, C. (1999), Professional Development and Reflective Practice : purposes, processes and partnerships, *Pedagogy, Culture & Society*, 7:2, 221-233. Repéré à <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681366.1999.11090864>. Consulté le 27 avril 2018.

Deschênes, M. (2014), *Le web social, un levier de développement professionnel ?* (rapport de recherche). Repéré à <http://interactive.ca/devpro/cadre-conceptuel/le-developpement-professionnel-des-enseignants/>. Consulté le 2 mai 2018.

De Singly, F. (2012), *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire. 3^e édition*, Paris : Armand Colin.

Durkheim, E. (1898), Représentations individuelles et représentations collectives, *Les classiques des sciences sociales*. 1-22. Repéré sur <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/13894689.pdf>. Consulté le 04 mars 2018.

Ecalte, J. (1998), L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie*, volume 122. 5-17. Repéré sur http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_1132. Consulté le 08 novembre 2017.

- 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*. Vol. XXXIII, 1, 50-65. Repéré à <http://apliut.revues.org/417>. Consulté le 01 novembre 2017.
- Gabillon, Z. (2012), Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. *International Online Language Conference, Universal Publishers*, 3, 190-203. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00799937>. Consulté le 20 mars 2018.
- Hoyle, E. (1982), The professionalization of teachers : A paradox. *British Journal of Educational Studies*, 2, 161-171. Repéré à <https://doi.org/10.1080/00071005.1982.9973622>. Consulté le 27 octobre 2017.
- Huberman, M. (1989), Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. *Revue française de pédagogie*, volume 86, 5-16. Repéré à http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_86_1_1423. Consulté le 27 octobre 2017.
- Jarraud, F. (2013), *Un supérieur en trompe l'œil. Entretien avec Sophie Orange*. Repéré à http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/05/06052013Article63503411440579669_8.aspx. Consulté le 20 août 2017.
- Jeannot-Fourcaud, B., Delcroix, A. et Poggi, M-P. (coord.) (2014), *Contextes, effets de contexte et didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Jodelet, D. (2003), Représentations sociales : un domaine en expansion, in D., JODELET. *Les représentations sociales*, (pp. 45-78). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à <http://www.cairn.info/les-representations-sociales—9782130537656-page-45.htm>. Consulté le 12 décembre 2017.
- Kagan, D. M. (1992), Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90. Repéré à <https://doi.org/10.1207/s15326985ep27016>. Consulté le 20 mars 2018.
- Larreya, P. (2014), L'expression de la modalité en français et en anglais (domaine verbal). *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, 82-3, 733-762. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_2004_num_82_3_4856. Consulté le 10 mai 2018.
- 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 » in J-P. DESLAURIERS, *Les méthodes de la recherche qualitative*, (pp. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Lefeuvre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009), Les indicateurs de développement professionnel, *Questions Vives*, n°11, 277-314. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/627>. Consulté le 29 septembre 2016.

Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l'exemple de questions économiques, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 647-665. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/012086ar>. Consulté le 20 mars 2018.

Légifrance. (2013), *Code de l'éducation. LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1)*. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>.

Consulté le 04 février 2018.

Légifrance. (2013), *Code de l'éducation. Le Brevet de Technicien Supérieur* (article D643-1-D643-4). Repéré à [Section 1 : Le brevet de technicien supérieur](#). Consulté le 3 novembre 2017.

Ministère de l'éducation nationale. *Organisation du certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91547. Consulté le 10 septembre 2017.

Ministère de l'éducation nationale. (2013), *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* Arrêté du 1er juillet 2013 publié au BOEN n° 30 du 25 juillet 2013. Repéré à : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066. Consulté le 15 janvier 2018.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008, *Arrêté du 22 juillet 2008, Bulletin officiel du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du 20 août 2008*. Repéré à https://www.sup.adc.education.fr/btslst/referentiel/prograLVE_BTS_STI.pdf. Consulté le 28 avril 2018.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. *BTS, DTS et DMA : Liste des spécialités et des référentiels de BTS disponibles*. Repéré à <https://www.sup.adc.education.fr/btslst/>. (mis à jour régulièrement)

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. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Mexique1/moerman.pdf>. Consulté le 14 novembre 2017.

Moscovici, S. (2003), 2. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire, in D., JODELET. *Les représentations sociales*, (pp. 79-103). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à <http://www.cairn.info/les-representations-sociales—9782130537656-page-45.htm>. Consulté le 12 décembre 2017.

Odacre, E. (2013), *Le fonctionnement des BTS en Guadeloupe : entre prescrits nationaux et contexte socio-économique local*. Éducation. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01023311>. Consulté le 10 février 2018.

ONISEP. (2018), *Entrer dans le sup, Après le bac : choisir ses études supérieures en Guadeloupe*. Repéré à <http://www.onisep.fr/Pres-de-chez-vous/Guadeloupe/Pointe-a-Pitre/Publications-de-la-region/Guides-d-orientation/Entrer-dans-le-sup-Apres-le-bac-choisir-ses-etudes-superieures-en-Guadeloupe>. Consulté le 28 avril 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. Repéré à https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-32.htm#anchor_plan. Consulté le 20 août 2017.

Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Education Research*, vol. 62, 3, 307-332. Repéré à <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543062003307>. Consulté le 15 février 2018.

Perrenoud, P. (1999), *Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore [à, sic] l'autre : implications sociologiques et pédagogiques*. Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html. Consulté le 07/02/2018.

Pfeuti, S. (1996), Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques. *Vous avez dit... pédagogie*, 42, 1-31. Repéré à http://doc.rero.ch/record/288317/files/Pfeuti_Sandra_-_Repr_sentations_sociales_quelques_aspect_th_oriques_et_m_thodologiques_20170404.pdf. Consulté le 14 novembre 2017.

Piaser, A. (2000), Les différences statutaires en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 4, 57-70. Repéré à http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2000_num_4_1_933. Consulté le 20/02/2018.

Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (coord.) (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Puren, C. (2013), La compétence culturelle et ses composantes, *Savoirs et Formations*, 3, 6-15. Repéré à http://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Comp%C3%A9tence_culturelle_composantes.pdf. Consulté le 20 mars 2018.

Talbot, L. et Arieu-Mutel, A. (2012), Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée, *Éducation et didactique*, vol. 6, n° 3, 65-95. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/1504>. Consulté le 30 septembre 2016.

Trouillon, J-L. (2010), *Approches de l'anglais de spécialité*. Nouvelle édition. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan. Repéré à <http://books.openedition.org/pupvd/1411>. Consulté le 18 septembre 2017.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005), Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, 1, 133-155. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012361ar.pdf>. Consulté le 10 octobre 2017.

Van der Yeught, M. (2016), Protocole de description des langues de spécialité, *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité*, vol. 35, n°1. Repéré à <http://apliut.revues.org/5549>. Consulté le 01 novembre 2017.

Vergès, P. (2001), L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*. 42-3. 537-561. Repéré à http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2001_num_42_3_5373. Consulté le 10 décembre 2017.

Verloop, N., Van Driel, J. et Meijer P. (2001). « Teacher knowledge and the knowledge base of teaching », *International Journal of Educational Research*, 35, pp. 441–461.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels, *Recherches qualitatives – hors série – numéro 3. Actes du colloque Bilan et Perspectives de la Recherche Qualitative*.

Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf. Consulté le 28 avril 2018.

Waltermann, E., et Forel, C. (2014), Construction et nature des savoirs disciplinaires dans l'enseignement des langues étrangères, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 11-2, 139-166. Repéré à <https://journals.openedition.org/rdlc/1801>. Consulté le 17 avril 2018.

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*, e-293, 213-222.

Wittorski, R. (2008), La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11 -38. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00339073>. Consulté le 27 octobre 2017.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H. et Pape, S.J. (2006), Teacher Knowledge and Beliefs. In P. Alexander & P. Winne, *Handbook of educational psychology* [2^e éd.]. Mahwah : Lawrence Erlbaum, p. 715-737.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1: Liste des spécialités de BTS présentes dans l'académie de Guadeloupe. Source : Guide "Entrer dans le Sup Après le Bac Rentrée 2018" Onisep Guadeloupe.

Annexe 2: Questionnaire d'enquête publié sur *Google Forms*

Annexe 3: Tableau des données chiffrées issues du questionnaire d'enquête

Annexe 4: Transcription Entretien 1/I.

Annexe 5: Transcription Entretien 2/L.

Annexe 6: Transcription Entretien 3/A.

Annexe 7: Transcription Entretien 4/N.

ANNEXES

ANNEXE 1 Liste des spécialités de BTS présentes dans l'académie de Guadeloupe

Source : Guide "Entrer dans le Sup Après le Bac Rentrée 2018" Onisep Guadeloupe

BTS (Brevet de technicien supérieur)

Assistant de gestion de PME PMI (diplôme à référentiel commun européen)	p.29
Assistant de manager	p.29
Assurance	p.38
Banque, conseiller de clientèle (particuliers)	p.29
Bâtiment	p.28
Commerce international (diplôme à référentiel commun européen)	p.29
Communication	p.42
Comptabilité et gestion	p.29
Conception des processus de réalisation de produits	
<i>Tre année commune aux 2 options</i>	p.40
Diététique	p.44
Economie sociale familiale	p.48
Electrotechnique	p.40
Etudes et économie de la construction	p.28
Fluides, énergies, domotique	p.28
<i>option B froid et conditionnement d'air</i>	
<i>option C domotique et bâtiments communicants</i>	
Hôtellerie-restauration	p.51
<i>option A mercatique et gestion hôtelière</i>	
<i>option B art culinaire, art de la table et du service</i>	
Maintenance des systèmes	p.40
<i>option A systèmes de production</i>	
Maintenance des véhicules	p.40
<i>option véhicules de transport routier</i>	
<i>option voitures particulières</i>	
Management des unités commerciales	p.30
Métiers de la chimie	p.46
Métiers de l'audio visuel	p.27
<i>option métiers de l'image</i>	
<i>option métiers du son</i>	
<i>option montage et post production</i>	
Métiers de l'esthétique-cosmétique-parfumerie	p.44
<i>option B : formation-marques</i>	
Métiers des services à l'environnement	p.26
Métier du géomètre-topographe	p.28
Négociation et relation client	p.30
Opticien lunetier	p.30
Responsable d'hébergement	p.51
Services et prestations des secteurs sanitaire et social	p.49

BTS (Brevet de technicien supérieur) (suite)

Services informatiques aux organisations	p.40
<i>option A solutions d'infrastructure, systèmes et réseaux</i>	
<i>option B solutions logicielles et applications métiers</i>	
Systèmes numériques	p.40
<i>option A informatique et réseaux</i>	
<i>option B électronique et communications</i>	
Technico-commercial	p.30
<i>option domotique et environnement du bâtiment</i>	
<i>option matériaux du bâtiment</i>	
Tourisme	p.51
Transport et prestations logistiques	p.52
Travaux publics	p.28

Représentations de l'enseignement de l'anglais en BTS

Il s'agit de comprendre comment les enseignants d'anglais intervenant ou pas en BTS, perçoivent le fait d'enseigner à ce niveau d'études. Ces questions visent à cerner les idées reçues ou les vécus concernant l'enseignement et les enseignants d'anglais en BTS. Merci d'avance de vos réponses à cette enquête.

IDENTITÉ

1. Genre

Femme

Homme

2. Age

25-35 ans

36-45 ans

46-55 ans

56-65 ans

3. Corps

certifié(e)

PLP

agrégé(e)

non-titulaire

4. Êtes-vous TZR ?

oui

non

5. Années d'enseignement

moins de 10 ans

10 à 20 ans

21 à 30 ans

plus de 30 ans

6. Établissement d'enseignement

Collège

LPO

LG(T)

LP

VOTRE AVIS GÉNÉRAL SUR LE TRAVAIL EN BTS

7. L'enseignement en BTS vous semble-t-il différent de l'enseignement au collège ?

Oui totalement

Assez

Pas vraiment

Pas du tout

Pas d'avis

8. L'enseignement en BTS vous semble-t-il différent de l'enseignement au lycée ?

Oui totalement

Assez

Pas vraiment

Pas du tout

Pas d'avis

9. Pensez-vous qu'il soit plus intéressant d'enseigner en BTS ?

Oui totalement

Assez

Pas vraiment

Pas du tout

Pas d'avis

10. Pensez-vous qu'il soit plus gratifiant d'enseigner en BTS ?

Oui totalement

Assez

Pas vraiment

Pas du tout

Pas d'avis

11. Pensez-vous qu'il soit plus épanouissant d'enseigner en BTS ?

Oui totalement

Assez

Pas vraiment

Pas du tout

Pas d'avis

12. Pensez-vous qu'il soit plus compliqué d'enseigner en BTS ?

Oui totalement

Assez

Pas vraiment

Pas du tout

Pas d'avis

13. Pensez-vous que la charge de travail soit plus lourde en BTS ?

Oui totalement

Assez

Pas vraiment

Pas du tout

Pas d'avis

14. Pensez-vous que le travail en BTS soit plus ingrat ?

Oui totalement

Assez

Pas vraiment

Pas du tout

Pas d'avis

VOTRE AVIS DANS LE DÉTAIL

15. A votre sens, l'enseignement en BTS relève-t-il de la poursuite d'études secondaires ?

du supérieur ?

16. Considérez-vous le BTS comme une filière...?

sélective

de dernier recours

professionnalisante

supérieure à part entière (IUT, Licence, DU)

17. Considérez-vous les apprenants en BTS comme étant ... ?

des étudiants du supérieur

des élèves du lycée

des élèves qui n'ont pas eu d'autres possibilités d'orientation

des étudiants avec un projet professionnel précis

18. Considérez-vous le travail pédagogique comme étant... ?

plus proche de celui du lycée

plus proche de celui de l'université

19. Pensez-vous que le travail pédagogique en BTS soit... ?

plus contraint

plus libre

cela dépend de la filière

20. Considérez-vous le travail autour des examens comme une contrainte du travail en BTS ?

Oui

Non

Peut-être

21. Considérez-vous le travail en équipe comme une contrainte du travail en BTS ?

Oui

Non

Peut-être

22. Considérez-vous le travail avec les professionnels comme une contrainte du travail en BTS ?

Oui

Non

Peut-être

23. Considérez-vous les suivis de stage comme des contraintes du travail en BTS ?

Oui

Non

Peut-être

24. Pensez-vous que travailler en BTS soit un moment privilégié d'une carrière ?

Oui

Non

VOTRE AVIS SUR LES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS EN BTS

25. Pensez-vous qu'il faille un profil particulier pour enseigner l'anglais en BTS ?

Oui

Non

Cela dépend des situations, certaines filières le requièrent

26. Pensez-vous que les enseignants en BTS doivent être très expérimentés ?

Oui

Non

Cela dépend de la filière

27. Pensez-vous qu'un enseignant nouveau dans le métier, trouve sa place dans l'enseignement en BTS ?

Oui

Non

Peut-être

28. Pensez-vous qu'un enseignant d'anglais en BTS bénéficie de meilleures conditions de travail qu'en lycée ou en collège ?

Oui

Non

Peut-être

29. Pensez-vous qu'enseigner en BTS devrait toujours être un vœu de répartition pédagogique de l'enseignant ?

Oui

Non

Peut-être

30. Pensez-vous qu'un TZR affecté à l'année doive enseigner en BTS ?

Oui

Non

Peut-être

31. Pensez-vous que les avantages en termes de majoration d'heure d'enseignement pour préparation soient justifiés ?

Oui

Non

Cela dépend des situations

32. Pensez-vous que les enseignants de BTS soient privilégiés ?

Oui

Non

33. Pensez-vous que la répartition des heures de BTS peut être facteur de concurrence et de mauvaise ambiance dans l'équipe d'anglais ?

Oui

Non

Peut-être

PARLEZ-NOUS UN PEU DE VOUS

34. Enseignez-vous en BTS ?

Oui

Non

35. Si vous n'êtes pas enseignant en BTS, souhaiteriez-vous le devenir ?

Oui

Non

36. Pourriez-vous expliquer votre réponse précédente ?

ANNEXE 3 Tableau des données chiffrées issues du questionnaire d'enquête

1. Genre					
Femme		Homme		Total	
13		4		17	
2. Âge					
25-35	36-45	46-55	56-65	Total	
2	11	4	-	17	
3. Corps					
Certifié-e	PLP	Agrégé-e	Non-titulaire	Total	
11	4	1	1	17	
4. Êtes-vous TZR ?					
Oui		Non		Total	
17		-		17	
5. Années d'enseignement					
Moins de 10	10-20	21-30	Plus de 30	Total	
4	12	1	-	17	
6. Établissement d'enseignement					
Collège	LPO	LG(T)	LP	Total	
3	7	5	2	17	
7. L'enseignement en BTS vous semble-t-il différent de l'enseignement au collège ?					
Oui totalemment	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	Pas d'avis	Total
12	3	2	-	-	17
8. L'enseignement en BTS vous semble-t-il différent de l'enseignement au lycée ?					
Oui totalemment	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	Pas d'avis	Total
3	7	7	-	-	17
9. Pensez-vous qu'il soit plus intéressant d'enseigner en BTS ?					
Oui totalemment	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	Pas d'avis	Total
4	4	6	1	2	17

10. Pensez-vous qu'il soit plus gratifiant d'enseigner en BTS ?					
Oui totalement	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	Pas d'avis	Total
3	2	7	3	2	17
11. Pensez-vous qu'il soit plus épanouissant d'enseigner en BTS ?					
Oui totalement	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	Pas d'avis	Total
1	7	4	5	-	17
12. Pensez-vous qu'il soit plus compliqué d'enseigner en BTS ?					
Oui totalement	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	Pas d'avis	Total
2	7	6	1	-	17
13. Pensez-vous que la charge de travail soit plus lourde en BTS ?					
Oui totalement	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	Pas d'avis	Total
7	6	2	1	1	17
14. Pensez-vous que le travail en BTS soit plus ingrat ?					
Oui totalement	Assez	Pas vraiment	Pas du tout	Pas d'avis	Total
1	3	7	4	2	17
15. A votre sens, l'enseignement en BTS relève-t-il ?					
De la poursuite d'études secondaires		Du supérieur		Total	
8		9		17	
16. Considérez-vous le BTS comme une filière...?					
sélective	de dernier recours	professionnalisante	supérieure à part entière	Total	
-	2	14	1	17	
17. Considérez-vous les apprenants en BTS comme étant ... ?					
Des étudiants du supérieur	Des élèves du lycée	Des élèves qui n'ont pas eu d'autre orientation	Des élèves avec un projet professionnel précis	Total	
4	1	-	12	17	

18. Considérez-vous le travail pédagogique comme étant... ?			
Plus proche du lycée	Plus proche de l'université	Total	
13	4	17	
19. Pensez-vous que le travail pédagogique en BTS soit... ?			
Plus contraint	Plus libre	Cela dépend de la filière	Total
3	3	11	17
20. Considérez-vous le travail autour des examens comme une contrainte du travail en BTS ?			
Oui	Non	Peut-être	Total
9	7	1	17
21. Considérez-vous le travail en équipe comme une contrainte du travail en BTS ?			
Oui	Non	Peut-être	Total
3	12	2	17
22. Considérez-vous le travail avec les professionnels comme une contrainte du travail en BTS ?			
Oui	Non	Peut-être	Total
3	13	1	17
23. Considérez-vous les suivis de stage comme des contraintes du travail en BTS ?			
Oui	Non	Peut-être	Total
4	11	1	16
24. Pensez-vous que travailler en BTS soit un moment privilégié d'une carrière ?			
Oui	Non	Total	
9	8	17	
25. Pensez-vous qu'il faille un profil particulier pour enseigner l'anglais en BTS ?			
Oui	Non	Ça dépend des situations	Total
-	4	13	17
26. Pensez-vous que les enseignants en BTS doivent être très expérimentés ?			
Oui	Non	Ça dépend des filières	Total
5	5	7	17
27. Pensez-vous qu'un enseignant nouveau dans le métier trouve sa place dans l'enseignement en BTS ?			

Oui	Non	Peut-être	Total
4	4	9	17
28. Pensez-vous qu'un enseignant d'anglais en BTS bénéficie de meilleures conditions de travail qu'en lycée ou en collège ?			
Oui	Non	Peut-être	Total
4	7	6	17
29. Pensez-vous qu'enseigner en BTS devrait toujours être un vœu de répartition pédagogique de l'enseignant ?			
Oui	Non	Peut-être	Total
13	1	3	17
30. Pensez-vous qu'un TZR affecté à l'année doit enseigner en BTS ?			
Oui	Non	Peut-être	Total
3	5	9	17
31. Pensez-vous que les avantages en termes de majoration d'heure d'enseignement pour préparation soient justifiés ?			
Oui	Non	Ça dépend des situations	Total
13	1	3	17
32. Pensez-vous que les enseignants de BTS soient privilégiés ?			
Oui	Non	Total	
4	13	17	
33. Pensez-vous que la répartition des heures de BTS peut être facteur de concurrence et de mauvaise ambiance dans l'équipe d'anglais ?			
Oui	Non	Peut-être	Total
4	7	6	17
34. Enseignez-vous en BTS ?			
Oui	Non	Total	
8	9	17	
35. Si vous n'êtes pas enseignant en BTS, souhaiteriez-vous le devenir ?			
Oui	Non	Total	
4	7	11	

36. Pourriez-vous expliquer votre réponse précédente ?

J'ai déjà enseigné en BTS, aujourd'hui j'ai un poste fixe au collège surtout des 6e, l'écart serait trop important.

Déjà été enseignant en BTS et pas trouvé cela intéressant.

J'enseigne déjà en BTS

Enseigner en BTS permet d'élargir ses savoirs liés à un vocabulaire particulier, voire très particulier pour certaines filières. Cela permet à l'enseignant de découvrir une (autre) filière du monde professionnel et lui donne l'occasion d'accompagner des jeunes dans leur projet. Toutefois, il est très important que l'enseignant choisisse d'enseigner en BTS afin d'approcher, voire découvrir au préalable la filière pour pouvoir diriger ma pratique vers un aspect plus professionnalisant.

Intervenant en BTS CI il m'a été difficile de répondre à certaines questions (pas d'avis). L'organisation de ce BTS est différente des autres, notamment en ce qui a trait aux examens qui sont organisés en CCF. Cela demande beaucoup plus de travail et peu de reconnaissance.

Enseigner en BTS ne s'improvise pas. Il me faudrait me spécialiser dans une filière.

Bonjour, au regard des nombreux BTS existant, il me semble intéressant de pouvoir se faire projeter les étudiants dans le monde du travail : cet axe-ci est encore plus concevable qu'en fin de Cycle Terminal. Au regard de centres d'intérêts tout personnels, j'ai apprécié enseigner l'anglais dans le cadre de certains BTS (AM, ELET, SNIR). Certains BTS requièrent un travail de fond et de forme tout particulier lorsqu'il s'agit de s'approprier les contenus théoriques de leurs programmes, qu'il nous faut en retour nous approprier en anglais. Selon certains cas de figure, l'enseignant (d'anglais) peut se heurter au défi de trouver des ressources et des supports authentiques pertinents, qu'il saura pouvoir être intéressants et cohérents auprès des étudiants.

D'où un temps de recherches (livres, documentations type 'mode d'emploi', tutoriels animés, vidéos promotionnelles de telle ou telle entreprise, documents audio ou vidéos associant l'un de ces points "techniques" à une problématique plus large (telle l'impact sur l'environnement, la santé des travailleurs et des usagers, les lois sur l'informatique et les libertés...) selon les angles pris pour cette étude. Je reste à votre service pour tout échange à ce sujet très intéressant.
Cordialement, BS

J'ai enseigné deux ans en BTS et cela a été une expérience assez décevante : manque de motivation des étudiants, problèmes administratifs.

Le décalage pouvant exister entre les exigences du diplôme et le niveau de certains étudiants ayant choisi cette poursuite d'études.

J'enseigne au collège depuis mon retour en Guadeloupe en 2010 mais j'ai enseigné l'anglais à des BTS PMI/PME pendant 3 ans avant ça. Ils avaient un niveau faible en anglais par rapport à la difficulté de l'épreuve. J'ai tout de même aimé ce défi et cette expérience surtout en tant que membre du jury. Mon rôle de jeune maman rendrait la tâche quelque peu difficile par rapport à la charge de travail.

Expérience enrichissante mais j'ai d'autres perspectives en vue.

ANNEXE 4 TRANSCRIPTION ENTRETIEN 1/I.

E1/ I

30-40 ans

Enseignante certifiée en LPO

A l'ESPE

Souriante, en confiance, c'est notre deuxième rendez-vous, le premier avait été annulé.

L'interviewée a apporté des éléments hors entretien qui ont duré 15 mns.

En gras : l'enquêtrice

**Que pourriez-vous me dire de vos premiers contacts avec l'enseignement en BTS ?
Comment y êtes-vous arrivée ? Comment avez-vous accueilli la nouvelle de cette affectation ?**

Ben alors, je suis arrivée par hasard, parce que je n'y étais pas euh... préparée. Étant nommée dans cet établissement avec euh... le BTS..., donc moi c'est Système numérique électronique et euh... Communication, informatique et réseau euh... enseigner en BTS faisait partie du service, donc...je ne l'ai pas choisi, on ne me l'a pas proposé avant en tout cas. euh..j'enseigne en BTS. Alors, c'était avec plaisir parce que c'était une expérience que je n'avais pas jusqu'à présent... Enseigner en 1e A et en 2e A, donc... ben y'a eu tout à faire et tout à découvrir sur la, les spécialités des étudiants, leur fonctionnement, les attentes euh...prendre connaissance du référentiel pour savoir à quoi on les prépare et comment finalement, donc euh... voilà.

Vous dites avoir envisagé cette affectation avec plaisir, pouvez-vous en dire plus ?

Oui en fait du plaisir par rapport à la nouveauté, au nouveau public, parce que j'ai demandé en effet à être en lycée et euh j'avais déjà un peu d'expérience en post-bac, sur des vacances au niveau de l'université mais pas dans ce domaine spécifique du BTS, donc... ça représentait un défi, un challenge euh que j'ai voulu relever avec beaucoup de plaisir et d'enthousiasme parce que ben enseigner à ce niveau-là euh..., promettait de nouvelles techniques, de stratégies. On sait qu'il y a un examen au bout donc comment les préparer à cet examen-là, donc voilà c'est ce qui a en fait constitué la part de plaisir à enseigner avec les BTS.

Avez-vous perçu une adéquation ou inadéquation entre votre formation à l'université ou à l'ESPE et votre intervention en BTS ?

Donc la formation initiale que j'ai reçue ?

Oui voilà.

Il n'y a pas forcément de lien, en tout cas, là, je ne vois pas forcément de lien entre la formation universitaire et l'enseignement en BTS. Ceci dit oui le lien est beaucoup plus concret, palpable entre la formation à... l'ESPE Martinique [à voix très basse] et l'enseignement en BTS, en tout cas la préparation au concours et au métier euh... et l'enseignement en BTS, c'est-à-dire que... et même la préparation, oui la préparation au concours en fait, parce que finalement on se retrouve à devoir préparer les étudiants euh... un peu comme nous finalement on a été préparés. Et je pense qu'il y a des choses qui ont quand même manqué c'est-à-dire que enseigner en lycée..la formation initiale c'est ça hein, l'enseignement au second degré jusqu'au lycée. Enseigner au lycée, jusqu'en terminale ne se fait pas, je pense, de la même façon que d'enseigner avec un public d'étudiants...euh le, le cadre géographique du lycée reste le même, mais l'approche avec les étudiants doit être différente et ça on n'y est pas forcément préparés. Euh l'enseignement doit être quand même un peu plus dynamique, je pense [inflexion dans la voix] en BTS euh... et on est pas forcément préparés à cette partie finalement, du travail euh... A contrario, je pense qu'on est... qu'il y a un lien quand même beaucoup plus concret entre la formation initiale qu'on reçoit et les examens des BTS. En tout cas, pour mon, ma spécialité parce que c'est exactement la même chose, les compétences sont évaluées quasiment de la même façon qu'au lycée donc...on y trouve son compte mais pas totalement.

Pensez-vous le sentiment qu'enseigner l'anglais en BTS requière une formation particulière ? Devrait-il y avoir dans la formation initiale une partie dédiée à l'enseignement en BTS ?

Alors là je pense peut-être à l'anglais plus spécifique et l'anglais lié au métier, aux situations vraiment professionnelles, peut-être que ce serait bien qu'on ait une formation spécifique sur ça, l'anglais de professionnalisation/ de spécialité et comment nous en tant que prof d'anglais on peut aussi contribuer à la professionnalisation de ces élèves-la, de ces étudiants. Je ne sais pas si je me fais bien comprendre, mais je pense que ce serait un des manquements ou une des choses à

apporter finalement dans notre formation ou dans les formations proposées par l'académie. Ce serait enseigner en BTS oui mais à des fins professionnels, parce que c'est ça en fait, on prépare les étudiants bien sûr à un diplôme oui mais aussi à un métier. Alors comment est-ce que l'anglais... ? la place de l'anglaise dans la formation... valoriser l'anglais dans la formation, pour valoriser l'anglais,... l'importance de l'anglais dans leur métier finalement.

Pensez-vous qu'intervenir en BTS devrait systématiquement faire l'objet d'un choix voire d'une affectation spécifique ?

Peut-être pas une affectation spécifique, mais je pense que le choix, avoir le choix d'enseigner en BTS serait intéressant par rapport à ce qu'on se dit nous entre collègues au lycée. C'est un public qui est différent, ce sont des cours qui sont différents avec des spécialités, avec un lexique, avec une ouverture qui est différente de celle que l'on peut proposer aux élèves en Terminale. Donc euh oui, que ça fasse l'objet d'un choix, ce serait mieux... peut-être, on se sentirait moins perdu et préparé, préparé aux échéances, à la formation, au cours, au déroulé du cours. Enfin il y aurait eu quelque chose, le fait-d'être volontaire tout simplement pour enseigner en BTS fait qu'on appréhende la chose autrement.

Comment sélectionnez-vous les contenus que vous enseignez ? Pouvez-vous donner des exemples précis ?

Alors je le fais par rapport à leur spécialité, donc moi j'ai deux spécialités : Informatique et Réseau et Électronique et Communication. Donc...je me suis procurée des manuels de spécialisation/té des étudiants et j'essaye de sélectionner des documents qui ont un intérêt pour eux, pour leur filière et donc les différents métiers auxquels ils peuvent/pourront prétendre et donc c'est comme ça que je sélectionne. Je leur ai demandé aussi leur avis en début d'année, surtout les 1ère 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, si on peut appeler ça comme ça, par thèmes, où eux ils ont toujours une présentation à faire sur le thème donné. Et ensuite ça donne lieu à une discussion, un débat, questions-réponses, compréhension de textes.

Quels objectifs vous fixez-vous dans le cadre de votre enseignement ? De quel ordre sont-ils ?

Ce serait d'abord du culturel et ensuite du langagier, c-à-dire que moi j'aimerais en fin de chaque...on va dire séquence hein, que les élèves puissent ben euh... qu'ils aient acquis de nouvelles connaissances dans leurs spécificités, spécialités pardon mais aussi qu'ils puissent en parler. Et j'essaie à chaque fois de mettre des situations concrètes toujours liées aux situations qui sont possibles d'exercer après, donc les mettre dans des situations de communication. Y'a toujours bien sûr du langagier hein, c'est le but premier et aussi... ben du culturel parce que on travaille sur toute espèce de supports, toute espèce de thèmes pour qu'ils découvrent un maximum de choses en lien avec leur métier. C'est plus comme cela que je procède, je sélectionne d'abord un thème culturel ou de spécialité et ensuite j'y accole des objectifs de communication, soit par des situations... des mises en scène, des situations véritablement métier, je sais pas euh je pense à des entretiens d'embauche ou expliquer un projet ou ce genre de choses.

Les stratégies d'enseignements auxquelles vous avez recours, sont-elles les mêmes qu'en classes de collège et de lycée ? Pourriez-vous donner un exemple ? Pourquoi ?

Ben là non ! Pas du tout ! Je ne fais pas du tout de la même façon... ben comme je vous ai dit j'ai sélectionné un certain nombre de thèmes et ben là concrètement cette année. Je le fais seulement à partir de cette année parce que je me suis rendue compte que l'année dernière euh les élèves n'étaient pas assez actifs. Ils voulaient un cours type CM et moi je voulais qu'ils participent davantage. J'ai donc choisi un certain nombre de thèmes et j'ai imposé en quelque sorte un format où chaque élève a choisi un thème général, ils ont...je leur ai demandé de me préparer une présentation sur ce thème-là, en lien avec leur spécialité et à partir de leur présentation, moi je viens en renfort et j'apporte d'autres documents textuels, vidéo et ensuite, on travaille..on fait un travail collaboratif. Mais on part toujours d'un thème, toujours d'une présentation d'un étudiant et on élargit avec les connaissances des autres, des débats et d'autres documents. Donc ce n'est pas du tout comme ça que je fonctionne en pré-bac. En pré-bac, je fais le pré-bac (rires).

Privilégiez-vous certaines activités avec vos étudiants de BTS ? Lesquelles et pourquoi ?

Activités orales, en production et en réception finalement. J'équilibre les deux. C'est principalement de l'oral. Parce que il me semble qu'à ce niveau les étudiants devraient être capables d'utiliser la langue comme un outil quotidien, voilà, ça doit faire partie de leur quotidien, surtout dans leur spécialité Informatique et Communication où on est vraiment ouverts sur le monde, on est vraiment dans la langue anglaise est vraiment au cœur de tout ce que j'ai pu

voir dans leur spécialité. Donc je pense qu'ils devraient être en mesure de comprendre et de parler l'anglais quotidiennement sur des domaines variés. Voilà c'est pour cela que j'ai privilégié l'oral.

Comment percevez-vous les examens ? Comment les intégrez-vous dans votre travail ?

Alors là, c'est plus en 2e année parce que c'est vrai qu'en 1ère année, je travaille... ils sont au courant bien sûr des échéances de la deuxième année mais en 2e année, le travail enfin ce que je propose aux élèves reprend un peu le format des examens. En première partie d'année, je vais bien sûr travailler en fonction du premier examen qu'ils auront et ainsi de suite, donc j'essaye de leur proposer des cours qui leur permettent de travailler ce que l'on leur demande aux examens. Donc dès la 1ère année, c'est vrai que je sensibilise pour le stage qu'ils auront à soutenir et en 2e année, on travaille vraiment en fonction des 3 différents examens qu'ils auront. J'essaye d'organiser mon travail en fonction de ces trois types d'examens de contrôle continu [à voix basse].

Quel est le rôle joué par vos collègues dans votre expérience en BTS en termes d'échanges, d'apport, de soutien ?

Ben alors à mon arrivée et jusqu'à maintenant, c'est vrai qu'il y a euh...on ne peut pas vraiment parler de collaboration mais justement on s'est rendu compte que travailler de concert serait vraiment nécessaire et donc on va œuvrer en ce sens. Parce que ça joue quand même sur la motivation des étudiants le fait qu'on parle tous d'une même voix, qu'on essaye d'orienter nos cours de la même façon et puis qu'on collabore tout simplement. Ça se ferait ressentir je pense sur... ben... les cours qu'on peut proposer aux étudiants. Surtout qu'ils comprennent que c'est un ensemble de choses qu'il faut travailler, un ensemble de disciplines qu'il faut travailler parce qu'on va vers le même... tous en fait on les prépare au même objectif. Donc c'est vrai que pour l'instant je ne peux pas parler de réelle collaboration, mais on va, on se dirige vers euh... un travail un peu plus en commun pour... l'année prochaine.

Votre réponse portait spécifiquement sur les enseignants des matières professionnelles ou technologiques ?.

Voilà particulièrement, et c'est vrai qu'en anglais, comme nous sommes finalement plusieurs à travailler sur le même BTS, on essaye de mettre en commun ce qu'on leur propose, en tout cas

une manière de travailler, peut-être pas dans les documents mais sur une façon de procéder avec eux. Mais c'est à améliorer quand même.

Quelle aide avez-vous reçue ? En avez-vous reçu des collègues d'anglais ?

Oui, une en particulier l'ancienne coordinatrice parce qu'elle m'a vraiment informée des différentes modalités d'examen. Donc c'était important bien sûr pour savoir comment former les élèves et à quoi, quelle est la finalité du BTS. Donc ça, ça a été important, après sur la façon de faire, non pas vraiment. Mais justement comme je vous l'ai dit, on s'est rendues compte qu'il y a ces manquements et qu'il faut y remédier. Donc là on travaillera un peu plus ensemble.

Si vous deviez choisir parmi ces deux termes pour décrire vos rapports avec l'équipe pédagogique : « isolement » ou « collaboration » ?

Je n'aurais pas utilisé le terme d'isolement mais peut-être une trop grande autonomie au début, surtout par rapport à cette spécialité, ces spécialités et puis tout simplement l'enseignement en BTS, je pense qu'un accompagnement aurait été apprécié. Là je me suis sentie peut-être un peu trop autonome. J'utiliserais plus le terme d'autonomie, un peu trop d'autonomie.

**Estimez-vous avoir acquis des compétences nouvelles en tant que professeur en BTS ?
Lesquelles ?**

Nécessairement, le fait d'avoir dû m'adapter non seulement à ce public mais aussi à la spécialité fait que j'ai été un petit peu plus curieuse des façons d'enseigner en BTS. J'ai essayé de mettre, parce que euh...et ça a à voir aussi avec la spécificité de mon poste [rires], j'ai essayé de mettre en lien [rires] toutes les techniques de communication, toutes les TICE au service de l'enseignement en BTS. Donc développer un petit plus ce côté-là, m'adapter au public, différent, aux attentes qui sont différentes de ce que j'ai connu jusqu'à présent, donc en termes de compétences. Oui je ne sais pas si je réponds vraiment à la question, c'est euh... vraiment ça, essayer de m'adapter au public, de répondre à leurs attentes et d'utiliser les TICE en lien avec leur spécialité.

En termes d'enseignement de l'anglais de façon plus générale, penses-tu avoir développé d'autres compétences ?

Alors euh... suite à l'expérience, en tout cas mon expérience en BTS fait que moi j'ai dû de toute façon me mettre, faire une mise à jour en termes de vocabulaire parce que ce sont des spécialités

que je ne connaissais pas, en tout cas, un lexique que je n'utilise pas tous les jours, hein ! Donc nécessairement, il a fallu que je m'adapte, que je me mette à niveau là aussi et ensuite ta question c'était... en tout cas ce qui m'a plu, ce qui me plaît c'est que pendant mon parcours universitaire et même un pt peu avant l'université, j'ai eu des expériences professionnelles en milieu hôtelier, et... j'ai participé à différentes conférences sur la façon dont on a cette relation avec le client et d'autres choses. Donc le petit côté professionnel de ma formation, je peux l'utiliser aujourd'hui parce que finalement on prépare aussi ces étudiants, surtout en Électronique et Communication, quand ils doivent avoir des clients en face d'eux pour telle ou telle situation qu'ils doivent gérer en lien avec leur spécialité. Mais ça m'a permis, ce côté, cette petite formation que j'ai eue en tout début d'année, je peux l'utiliser aujourd'hui avec eux donc ça c'est quelque chose qui est appréciable finalement.

Comment évaluez-vous votre expérience d'enseignement en BTS avec un peu de recul ?

Comment je l'évalue... (rires), comment je l'évalue ? (rires) ben écoute, peux mieux faire, je peux mieux faire, il y a des choses qui je pense, méritent d'être améliorées. La façon dont le cours pourrait se dérouler, je pense que oui on pourrait améliorer certaines choses. En tout cas, c'est une expérience qui est enrichissante parce qu'elle me pousse à trouver des façons d'enseigner l'anglais ben sans, moi c'est ma conception en tout cas, sans que ce ne soit comme en pré-bac. J'ai pas, j'ai l'impression en tout cas dans ma pratique que l'anglais ne doit pas être enseigné de la même façon, que ce doit être un peu plus pratique. Donc j'essaye.....de de de d'axer mon enseignement et mes interventions en ce sens.

Je vous remercie énormément de vos réponses lors de cet entretien.

Je vous en prie.

ANNEXE 5 TRANSCRIPTION ENTRETIEN 2/L.

E2/ L.

30-40 ans

Ex-enseignante contractuelle, n'est plus en service depuis septembre 2017.

A mon domicile

Souriante, en confiance.

En gras : l'enquêtrice

Que pourriez-vous me dire de vos premiers contacts avec l'enseignement en BTS ? Comment y êtes-vous arrivée ? Comment avez-vous accueilli la nouvelle de cette affectation ?

Tout d'abord j'ai eu peur parce que ce n'est pas le collège, ce n'est plus le lycée et euh... C'était vraiment nouveau pour moi dans la mesure où, je ne connaissais pas le référentiel, la finalité de l'examen, sachant que ça changeait beaucoup en fait entre les formalités de l'oral et comment allait se dérouler l'écrit. Et puis le fait que le BTS soit quand même axé sur certaines disciplines professionnelles ciblées, qui sont censées se retrouver dans la langue que j'étais censée enseigner, c'est-à-dire, l'anglais. C'est-à-dire euh... comment euh... au-delà de la culture générale parler de sujets précis autour donc de l'intitulé du BTS ? Comment agencer tout cela ? Comment faire face donc à ce public qui est quand même adulte, qui sont quand même de jeunes adultes. Donc... j'ai appréhendé, ensuite j'ai découvert une classe de BTS SP3S³² très éclectique parce qu'avec des étudiants qui sortaient donc du parcours lycée professionnel tout comme des étudiants qui sortaient du parcours lycée général et technologique et bien sûr avec des niveaux qui étaient très différents parmi eux. Et même, non par rapport à son niveau mais par rapport à son état, y'avait même une étudiante enceinte que je n'ai pas vue donc en fin d'année. Donc ça a été quand même une expérience nouvelle, un défi à relever qui n'était pas très facile mais qu'il a quand même fallu faire.

Comment avez-vous gérer les sentiments de peur et d'appréhension ?

A partir du moment où j'ai rencontré le groupe, où nous avons fait un tour de table et que nous nous sommes présentés je suis revenue à la réalité, ce sont des êtres humains, ils sortent quand même de terminale. C'était des BTS première année hein. Ils sortent quand même de terminale, ils ont quand même un package et j'aime beaucoup à dire à mes élèves et quel que soit le niveau que nous sommes surtout là aussi pour échanger et que je n'ai pas la science infuse [rires] et que quand je fais une erreur et une faute, de ne pas hésiter à me reprendre et que nous sommes aussi censés nous apporter de... pas vraiment de l'instruction mais du savoir les uns aux autres et ça d'une manière ou d'une autre. Parce qu'en fait comme je l'ai déjà dit, nous sommes quand même

32SP3S : Services et prestations des secteurs sanitaire et social

entre adultes, c'était pas des élèves, c'était quand même des étudiants, leur statut change en BTS. Donc il fallait prendre tout ça en considération. Je crois que certains murs sont tombés, des murs quand même d'illusions quand on reste à... quand on regarde avec le recul car eux-mêmes appréhendaient cette année de BTS. Ils étaient quand même en 1ère année euh... ils ne sortaient pas tous de la même filière et pourtant ils se retrouvaient tous dans le même BTS. Donc ils appréhendaient tout cela et finalement ça s'est quand même bien passé.

Avez-vous perçu une adéquation ou inadéquation entre votre formation à l'université ou à l'ESPE et votre enseignement en BTS ?

Alors la préparation des concours sanctionne quand même les études universitaires, on ne va pas se leurrer, ce n'est pas ce qu'on fait en classe qu'on nous demande aux concours. Ça sanctionne notre niveau universitaire, tout notre bagage culturel, linguistique, communicationnel et bien sûr tout le savoir, toutes les connaissances historiques, civilisationnelles, littéraires qu'on a eus au niveau de nos études. Arrivé en BTS, ce n'est pas ça du tout... à mon...ma connaissance, un BTS littéraire n'existe pas, un BTS langue et culture étrangère n'existe pas, c'est vraiment quelque chose de nouveau, c'est vraiment quelque chose de nouveau. Quand on a à faire avec du BTS SP3S, selon ce que je me rappelle c'est sciences et prestations des services sociaux, donc euh... à aucun moment dans mon cursus j'ai eu à utiliser le mot *assurance*, *dédommagement* euh... je sais pas moi [rires] des mots de sanitaire et social. Je ne sais pas moi, prévention santé environnement, mots de, ne serait-ce que des mots de tout ce qui est *Business English*, je n'ai jamais eu à utiliser ça. Ne serait-ce que le monde de l'entreprise je ne l'ai pas connu pendant mes études. On a pas de stage en entreprise, c'est pas LEA, moi j'ai fait LLCE. On n'avait pas de stage en entreprise, on découvre même des choses... En gros, dans leur domaine, enfin dans un domaine qui peut-être commun dans la mesure où les affaires sociales... nous avons quand même un gouvernement, nous avons tout ça, mais les élèves sont plus au fait de certaines réformes ou certaines actualités que nous et là euh... C'est un boulot, c'est vraiment un boulot de se mettre à... de s'informer, déjà sur la finalité de l'examen, donc sur le côté pratique mais surtout sur le contenu des cours, sur leur filière à eux. Euh... pareil si j'avais un BTS esthétique par exemple, j'ai pas vu ça à l'université moi l'esthétisme. Oui peut-être en étudiant des grands poètes, des grands peintres [rires] mais pas l'esthétisme euh.. plastique, maquillage et tout cela que nous voyons. Surtout il y a le côté aussi euh... le côté scientifique, nous n'avons pas eu cela, Bac L

[rires] non, y'a pas eu ça, donc c'est quand même euh... c'est quand même quelque chose de... comment... comment le dire de « waouh » [rires]. Je vais le dire comme ça, c'est pas euh... on peut même être agrégé, je pense et avoir à travailler comme un étudiant pour préparer ses cours de BTS et pour faire face à ces BTS.

Pensez-vous le sentiment qu'enseigner l'anglais en BTS requière une formation particulière ?

Je crois que oui, je crois que oui, déjà le côté humain, je le redis, on n'a pas des élèves devant nous, on a des étudiants qui sont de jeunes adultes. De un, de deux, c'est les filières ! Le BTS n'est pas quelque chose de général, c'est un brevet technique. Le terme-même le dit, brevet technique supérieur [insistance à haute voix] [rires]. C'est même pas secondaire, c'est pas tertiaire, c'est supérieur. Donc ce n'est pas un BEP, j'ai eu l'occasion de travailler en lycée professionnel, ce n'est pas un BEP, ce n'est pas un CAP, ce n'est pas un Bac Pro. J'ai eu l'occasion de travailler avec les Cadets de la République donc toute une remise à niveau pour la préparation des concours, de tout ce qui est gardien de prison, gardien de la paix, enfin tout ce qu'ils veulent, ce n'est pas cela [insistance], c'est vraiment un brevet technique supérieur. Donc pour aller enseigner en BTS, je crois qu'il faut une formation. De combien d'heures ? Je ne sais pas, mais il faut quand même une formation.

Pensez-vous qu'intervenir en BTS devrait systématiquement faire l'objet d'un choix voire d'une affectation spécifique suivant un profil ?

Oui... sans hésiter, il faut qu'ils correspondent à un profil. Il faut qu'ils soient volontaires. Moi ça m'a apporté hein, mais je dis bien à mes dépends et sûrement aux dépends de mes étudiants. Parce que c'est du travail, c'est fatiguant. Mais il faut que les enseignants soient volontaires, surtout que pour certains BTS, des étudiants en lycée professionnel seront quelques fois mieux placés pour étudier que des étudiants du général. Parce que le défi, le monde professionnel, ils le connaissent déjà. L'enseignement en lycée professionnel ouvre mieux la voie à l'enseignement en BTS, selon moi, que l'enseignement en lycée général.

Que voulez-vous dire par là ?

Je crois que l'aisance du professeur et ses qualités mettront donc à l'aise les étudiants et pourront les aider et pousser à aller au-delà de leurs capacités et même à développer les capacités qu'ils

ont déjà. Donc au-delà du fait que certains seraient venus de lycée pro et d'autres du général et technologique, que certains seront déjà plus calés dans tout ce qui est, comment bien faire une phrase, comment bien faire ceci ou les autres qui ont déjà connu le monde professionnel donc la technicité du monde professionnel que rappellent les BTS. Les BTS partent en stage aussi, certains BTS se font aussi en alternance. Tout ce panel d'étudiants que nous avons devant nous, peuvent avoir les chances d'évoluer bien et de s'améliorer grâce au professeur qu'ils ont devant eux. Et ce professeur maintenant, quand il a déjà connu ce que c'est que d'enseigner... Ce n'est pas de la pub que je fais pour les lycées professionnels et je ne dénigre pas non plus les professeurs de lycée général et technologique, mais ce que je veux dire c'est qu'en lycée professionnel, les profs voient déjà ce que c'est que le monde professionnel dans la matière avec leurs élèves. Ils sont même amenés des fois à aller faire des visites sur le terrain, de voir certaines choses, de les aider à rédiger un rapport de stage en anglais. C'est déjà un petit peu plus technique, ils savent déjà comment aller chercher la chose. Ce n'est pas toujours le cas pour nous.

Comment sélectionnez-vous les contenus que vous enseignez ? Pouvez-vous donner des exemples précis ?

En fait, par rapport aux autres matières qu'ils avaient et à la désignation de leur filière, je préparais des cours qui recouvrent donc des faits actuels pour pouvoir les initier au vocabulaire qui devrait leur être propre par rapport à leurs services, prestations sociales. J'avais aussi en ma possession, par rapport à un travail que j'avais eu à faire quelques années auparavant, deux livres de BTS tertiaires avec des fiches, avec des euh... des *landmarks*. Enfin deux bons livrets de chez Foucher je crois, voilà, des Éditions Foucher qui me permettaient donc d'avoir des ressources pour pouvoir euh... parler avec eux et avancer avec eux. En même temps, j'avais quand même de très bons collègues sur lesquels je pouvais compter au besoin. Mais il faut... la documentation elle est importante, la documentation est très importante et sans vouloir faire de la pub pour les livres Foucher, c'était, les Éditions Foucher [rires] c'est quand même très intéressant.

Quels objectifs vous fixez-vous dans le cadre de votre enseignement ? De quel ordre sont-ils ?

Le premier souci que j'ai eu c'est de constater les différences de niveaux en matière de la base, ce que l'on aurait appelé même la base de l'anglais, avec les élèves. Certains élèves comprenaient

très bien, connaissaient très bien leur grammaire, d'autres pas du tout, certains étaient beaucoup plus à l'aise à l'oral et donc à la compréhension orale que d'autres. C'était pas facile de le faire. Donc il a fallu organiser le travail en groupe et leur dire clairement, voici les documents, voici les questions, voici ce que j'attends de vous donc la tâche finale. C'est ça, vous devez être capables de faire un rapport, vous devez être capables de remplir un formulaire, de créer un formulaire, de euh... Tout ça par rapport par exemple aux assurances, aux mutuelles, au développement durable. En fait c'était par thèmes comme ça que je travaillais.

Les stratégies d'enseignements auxquelles vous avez recours, sont-elles les mêmes qu'en classes de collège ou de lycée ? Pourriez-vous donner un exemple ? Pourquoi ?

Alors pas vraiment, il y avait beaucoup de euh... pas d'improvisation, mais il fallait coudre. Fallait coudre parce que les livres que j'utilisais donc, ne m'ont pas été conseillés, ni fournis par l'établissement, ni fournis par le programme. C'était à moi d'avoir mes propres ressources et heureusement que je connaissais déjà ces livres et je m'arrangeais donc avec et euh... En fonction de ce que je voulais qu'ils fassent et euh... ce n'était pas évident, c'était nouveau. C'était vraiment nouveau. Quand on a à faire au collège où on connaît déjà le programme, on connaît déjà les différentes classes, même au lycée enfin à l'époque, la réforme venait d'arriver donc c'était une double douche froide à l'époque effectivement. A l'époque la réforme du Bac et l'entrée en BTS,..... mais en fait c'était ça, c'était préparer du jour au lendemain, essayer de voir ce qui allait, ce qui n'allait pas. C'était vraiment du travail sur le tas, mais euh... c'est ce que je peux vraiment dire hein.

Privilégiez-vous certaines activités avec vos étudiants de BTS ? Lesquelles et pourquoi ?

Alors normalement, dans le meilleur des mondes possibles, dans le monde de l'enseignement de l'anglais et de la scolarité de l'anglais, les élèves sont censés déjà avoir tout le bagage, grammaire, beaucoup de vocabulaire en arrivant. Ce sont quand même des BTS, on est d'accord. Mais ce n'était pas le cas, ce n'était vraiment pas le cas. C'est-à-dire que les erreurs récurrentes qui étaient là depuis le collège et qui ont perduré durant tout le lycée, ben... n'allaient pas disparaître en BTS. C'est à dire, la présence du *ing* partout [rires]. C'est l'affolement aussi pour certains étudiants face à la compréhension de l'oral et encore plus à l'expression orale, donc euh... il était très important de travailler donc cette compréhension de l'orale et cette expression orale, en s'appuyant quand même sur une documentation qui se rapprochait de leur filière et qui

était aussi beaucoup de travail pour moi dans la mesure où le vocabulaire social, enfin le vocabulaire relatif à la filière, il fallait que je le connaisse aussi. Donc je peux avouer, avec toute humilité et sans avoir à cacher quoi que ce soit, qu'en enseignant en BTS j'apprenais beaucoup de choses. Moi-même !

Comment percevez-vous les examens ? Comment les positionnez-vous dans votre travail ?

Alors je n'ai pas été confrontée à l'écrit, mais à l'oral, la compréhension de l'oral. Il est vrai qu'à l'époque, c'était en 2012-2013, euh... les élèves qui venaient donc de passer le bac n'avaient pas encore connu cette réforme que nous vivons aujourd'hui avec... là, je parle du BAC, où pour la compréhension orale, ils ont un document audio et/ou vidéo d'une minute trente qu'ils écoutent, coupé d'une minute et qu'ils écoutent donc pendant trois fois. Alors que le BTS à l'époque avait déjà ce document de 2:30, ce qui pour moi était, je vais le dire, un handicap parce que les gamins n'étaient pas habitués à cela. À moins qu'ils sortaient peut-être d'une filière L, mais rien n'imposait aux séries L à l'époque d'...avoir autant de compréhension orale ou de préparation à la compréhension orale puisque qu'on le veuille ou pas nous faisons du bachotage hein. Dès la 6e on les prépare au BAC hein. Quelles que soient les réunions que nous avons avec les inspecteurs. Et voilà encore un autre cas, à quel moment les inspecteurs convoquent les profs de BTS pour parler vraiment des BTS ? Surtout qu'à l'époque, il a fallu briefer les profs sur la nouvelle réforme du BAC sachant que les BTS c'est pas 1:30 mais 2:30,... 3 minutes je ne sais même plus, 3 minutes [rires]. C'était vraiment différent, même nous, à l'époque où j'ai passé, DEUG 1, DEUG 2, Licence, Master, M1, M2, je n'ai jamais vécu ça de ma vie [rires]. Donc ce n'est pas évident pour eux. Et je parlais des réunions avec l'inspectrice, avec les différentes formations. Et ben, il n'y a jamais eu de réunions en BTS hein, avec convocation, « cette convocation vaut ordre de mission ». Il n'y a jamais eu ça, je n'ai jamais reçu ça, peut-être que d'autres l'ont reçue mais je ne l'ai jamais reçue.

Quel est le rôle joué par vos collègues dans votre expérience en BTS en termes d'échanges, d'apport, de soutien ?

Je me suis quand même très vite sentie à l'aise très vite avec mes élèves de BTS donc je n'ai pas demandé de conseils au niveau des professeurs d'anglais. Nous avons une très bonne entente mais quand on échangeait, je voyais bien que je n'étais pas un *outsider*.

Votre réponse portait spécifiquement sur les enseignants des matières professionnelles ou technologiques ?.

En ce qui concerne les enseignants de spécialité, j'entendais ce qu'ils pouvaient me dire mais je retenais surtout quelque chose, les étudiants avaient parfois jusqu'à 4 heures dans leurs spécialités et après tombait quoi, une heure d'anglais. Ce n'était pas facile pour eux, ce n'était vraiment pas facile pour eux. Je dis ça pour eux, je dis ça aussi pour moi. Je suis incapable de faire 4h de cours d'affilée [rires], d'être là assis avec la même discipline tout le temps. L'anglais... enfin les matières comme l'anglais et l'espagnol, les langues en BTS sont souvent mal perçues mais pas très bien venues. Pas parce qu'elles ne sont pas intéressantes mais après un bloc de 4h pendant toute la matinée ou de fin de matinée à début d'après-midi et se retrouver à faire de l'anglais ou de l'espagnol. Ce n'est pas qu'ils ne sont pas partants mais ils sont fatigués. Je n'en ai jamais parlé aux professeurs des autres spécialités, dans la mesure où ce sont les disciplines spécialisées. Ce sont les professeurs principaux mais je pouvais me mettre à la place des élèves et ce n'était pas très évident. Et là encore se trouvait le challenge d'avoir toujours un cours d'anglais dynamique, parce que 4h d'éco, de sciences...je ne sais pas de quoi, c'est pas évident. Ce n'est pas évident, d'arriver après avec 1h d'anglais et de faire quelque chose de bien, c'était vraiment pas évident. Ne faudrait-il pas mettre les matières spécialisées en anglais directement ? Là c'est autre chose, on est d'accord.

Avez-vous reçu l'aide de quelqu'un, notamment pour les modalités, référentiel, etc. ?

Non ! Bien sûr par le biais des collègues, j'ai entendu parler du référentiel. Si j'avais demandé de l'aide, je pense que j'en aurais reçue mais après je n'ai pas reçu d'aide.

**Estimez-vous avoir développé des compétences nouvelles en tant que professeur en BTS ?
Lesquelles ?**

Je ne pense pas dans la mesure où c'était ma première expérience et je n'ai fait qu'une année. C'est-à-dire que je n'ai même pas eu de suivi pédagogique par rapport à la classe, je n'étais même plus dans le même établissement l'année d'après. Ensuite, « l'aise » que nous avons avec les étudiants nous ne devons pas l'avoir avec les autres classes. Parce qu'il est bon pour les étudiants même si ce ne sont que de jeunes adultes, le fait qu'ils soient de jeunes adultes alors

qu'une classe de terminale, ce ne sont pas encore des jeunes adultes. Rares sont ceux qui ont déjà 18 ans en 1ère ou même en Terminale, il y a donc une autre façon de fonctionner. La sortie que nous pouvons faire avec des élèves de BTS ou la manière dont les élèves BTS vont accueillir euh... Je me rappelle qu'à l'époque il y a eu euh... avec lycée au cinéma, on était sortis voir un reportage sur le Pakistan et quand la jeune fille s'est fait violer, les autres ont ri, il n'y a que les BTS qui ont vu la dimension humaine grave de ce documentaire, contrairement aux secondes ou autres élèves présents. C'est très intéressant de travailler avec eux mais il faut savoir bien se préparer aussi et c'est ce que je n'avais pas. Il faut cette préparation. Parce que moi j'étais contractuelle. C'est-à-dire que j'arrive début septembre, je reçois un emploi du temps et dessus je vois écrit BTS... et heureusement que cette année-là, je suis tombée sur une équipe pédagogique qui était géniale. Je n'ai rien à dire des collègues, surtout de mes collègues en anglais mais si j'étais dans un lycée où j'ai travaillé dernièrement, ce n'était pas ça du tout.

Comment évaluez-vous votre expérience d'enseignement en BTS avec un peu de recul ?

C'était une très belle expérience mais elle m'a fait suer. Ça remonte déjà à quelques années. Je crois que si je devais le refaire, il me faudrait vraiment une préparation.

De quel ordre ?

Déjà quand on est contractuel, c'est fatigant d'arriver chaque mois de septembre et découvrir le jour même ce qu'on va avoir le jour-même et pour les semaines à venir. Alors que quand on est déjà titulaire et qu'on est volontaire, on sait déjà quel poste on vise. On a déjà quand même (même si on ne l'a pas fait au mois de juin) « deux mois » pour se familiariser, se documenter et se familiariser avec tout cela.

En auto-formation alors ?

Pour ceux qui sont volontaires de l'auto-formation et en même temps pour ceux aussi qui... enfin il faut que l'académie..., il faut qu'il y ait quelque chose de fait pour les profs en BTS. Ce n'est pas évident. Enseigner en BTS c'est beau mais ce n'est pas n'importe quoi, ce n'est vraiment pas n'importe quoi. C'est pour ça qu'il faudrait que... qu'il y ait une formation mise en place par euh... par les personnes qui nomment les professeurs sur les postes de BTS et qu'il y ait dès le mois de juin... qu'il y ait des formations en cours d'année, qu'il y ait, comme ils le font pour les contractuels, « comment bâtir une séquence ». Bon, oui un enseignant de BTS sait comment bâtir une séquence mais plus sur le contenu, plus sur les filières, plus pour ce qu'on attend d'eux. C'est

vrai qu'on ne va pas rentrer dans des matières, et pourquoi pas des matières spécialisées mais au moins effleurer certains termes techniques et certains points précis pour pouvoir être à l'aise avec nos étudiants.

Je vous remercie énormément de vos réponses lors de cet entretien.

Je vous en prie. Merci à vous.

ANNEXE 6 TRANSCRIPTION ENTRETIEN 3/A.
--

E3/A.

40-50 ans

Enseignant certifié en LPO

A la médiathèque du Moule

Il a accepté de participer durant les vacances, il a choisi l'heure et le jour. Il arrive détendu et souriant, curieux de l'entretien.

En gras : l'enquêtrice

**Que pourriez-vous me dire de vos premiers contacts avec l'enseignement en BTS ?
Comment y êtes-vous arrivée ? Comment avez-vous accueilli la nouvelle de cette affectation ?**

Alors j'ai commencé à enseigner en BTS... Je ne me souviens plus si c'était en 2002 ou 2003 euh...au Lycée L. à A. et le BTS concerné, c'était le BTS Productique Mécanique euh... pourquoi j'ai commencé à enseigner là ? Ben parce que j'avais tout simplement à l'époque des terminales euh... Génie Mécanique donc des STI et que tout naturellement...enfin j'étais le seul à intervenir avec les Génie Mécanique et tout naturellement, il était euh... j'ai été désigné pour travailler avec ces BTS-là. Autre point, personne dans l'équipe n'en voulait. Parce que les BTS Productique Mécanique, c'était des classes qui étaient assez difficiles à gérer et euh... tout simplement les collègues ne voyaient pas ce qu'ils pouvaient faire avec eux. Donc on était une dizaine de profs et voilà, j'ai pris en charge cette classe-là, ces classes-là. C'était des classes qui étaient composés d'à peu près 18 élèves puis effectivement pas du tout intéressés par les langues. Il fallait essayer de les faire travailler ensemble, sur des travaux du type généraliste.

Je m'excuse nous parlerons des travaux lors d'une autre question. Pouvons-nous revenir sur votre ressenti ?

Moi j'étais intéressé de connaître des profils différents des 2ndes, 1ères, Tales. Donc pour moi c'était des étudiants, je voulais voir quelle était vraiment la différence entre des jeunes de lycée et des jeunes post-bac. Voir leur positionnement, voir euh... leur attitude face au travail et leur motivation.

Pouvez-vous me dire si vous avez ressenti que votre formation initiale vous permettait de travailler en BTS ?

Personnellement, j'ai pas changé par rapport à... ma façon de travailler par exemple en terminale. J'ai vu ça comme une continuité puisque euh... comme les thématiques étaient générales, on était sur une épreuve généraliste, je trouvais que ça ressemblait...ça pouvait ressembler à ce qu'on pouvait connaître en terminale. Donc euh... tout ce qui était question de didactique, l'aspect linguistique, etc. J'ai abordé ça exactement de la même manière parce que à l'époque il n'y avait pas de côté spécifique.

Diriez-vous donc qu'il y avait adéquation ?

Ouais, ouais, je dirais ouais. Ça peut paraître bizarre mais pour moi c'était pas un obstacle.

Pensez-vous le sentiment qu'enseigner l'anglais en BTS requière une formation particulière à l'ESPE ? Devrait-il y avoir dans la formation initiale une partie dédiée à l'enseignement en BTS ?

Je dirais que oui parce que maintenant les choses ont changé quand même. C'est-à-dire que plusieurs années plus tard lorsque j'ai commencé à travailler en BTS SP3S et en BTS TPL, transport, le format des examens a totalement changé et aujourd'hui on ne peut pas faire sans euh... l'aspect professionnel. On devrait avoir au moins une formation professionnelle parce qu'on est obligés de travailler avec les référentiels, s'intéresser à ce qui se passe dans les matières professionnelles. Ce dont on n'a pas l'habitude, lorsqu'on travaille en général en fait. On est un petit peu déstabilisés pour les collègues qui arrivent en BTS, euh... je le vois avec les nouveaux arrivants en BTS qui sont un petit peu déstabilisés. Ils n'ont pas l'habitude d'aller voir un référentiel, ne serait-ce que ça. Parfois, ils ne savent même pas que ça existe.

Pensez-vous que les professeurs de BTS devraient faire l'objet d'un recrutement par profil ou par candidature motivée ?

Ben... ce serait bien mais les BTS sont très différents. Les PLP sont déjà plus amenés à collaborer avec les équipes professionnelles et les enseignants de spécialité, ils sont d'ailleurs de plus en plus nombreux dans certains BTS... ceux qui sont dans les lycées professionnels hein.

En tout cas, on devrait tous toujours s'auto-former pour chaque spécialité de BTS.

Comment sélectionnez-vous les contenus que vous enseignez ? Pouvez-vous donner des exemples précis ?

Alors euh... comme aujourd'hui je travaille uniquement avec les BTS Transport Logistique, je... me suis intéressé plus particulièrement à ce qu'était, à ce que ça représentait. Il faut savoir que ce BTS-là, il a été réformé il y a quelques années et que du coup, le format de l'épreuve a totalement changé. Ce qui fait qu'aujourd'hui l'examen euh... il y a quand même un entretien professionnel. On se met dans une situation réelle, enfin réaliste on va dire de euh... ben d'entretien entre un professionnel et un client, ce genre de choses. Donc du coup, je me suis intéressé à... j'ai fait des recherches tout simplement, ce que ça représentait, quelles étaient les possibilités de situations professionnelles posant problème on va dire, donc situations-problèmes. Euh et puis en fonction de ça, je suis allé chercher des thèmes qui étaient en lien par exemple le transport et l'environnement, par exemple euh... comment euh... gérer une situation de conflit, travailler sur la communication, euh... comment euh... travailler sur le management. Donc forcément des choses qui sont en lien avec d'autres apprentissages. Donc je suis allé voir dans le référentiel quels étaient leurs autres apprentissages dans les matières spécifiques et professionnelles.

Comment fixez-vous vos objectifs pédagogiques ? Comment les déterminez-vous ?

La première chose c'est les objectifs généraux, d'une manière globale, je me dis que pour une question de temps, la première année on est vraiment dans de la formation pure et la deuxième année, comme on a très peu de temps, on est sur des objectifs certificatifs. Donc euh... on va un peu bachoter sur la deuxième année, mais la première année, on essayer de donner des outils pour les élèves, enfin les étudiants. On va essayer de donner des outils pour qu'ils puissent, 1. être capables... on a vraiment des objectifs très très globaux donc être capables de comprendre un message écrit. On a une spécificité assez particulière en BTS TPL c'est qu'on navigue du français

à l'anglais beaucoup, ils doivent être capables de comprendre un message écrit en anglais et le restituer en français euh... ils ont les... les consignes sont en français et après ils doivent rédiger un courrier en anglais. Donc on est vraiment beaucoup dans le changement de langues en fait, qui est finalement une situation qui est assez proche de la réalité finalement. Donc pour leur donner des outils, on travaille beaucoup à partir de euh... de textes, c'est vrai qu'on est beaucoup sur la compréhension de messages, aussi bien des messages courts qu'on va bien sûr étayer que sur l'écriture de, je dirais de courriers professionnels. Le niveau de langue également. On va beaucoup travailler sur des exemples, on part d'exemples de courrier, on va partir d'exemples de CV. On est vraiment beaucoup sur le professionnel en lien avec la matière enfin le domaine. Les objectifs, je les fixe à partir de ça en fait. Disons, professionnellement de quoi ils auront besoin plus tard. Euh est-ce qu'ils seront capables d'avoir une conversation si un client est mécontent, on est vraiment plus dans la communication, plus que dans des objectifs grammaticaux euh... purs, on est vraiment dans des objectifs communicationnels en fait. Euh, dans les cinq compétences en fait... vraiment les cinq.

A quels types de stratégies d'enseignement avez-vous recours ? Pourriez-vous en donner quelques exemples ?

En BTS, on est beaucoup dans la... j'essaie de varier déjà premièrement. L'idée, c'est de contenter tout le monde, par exemple... bon cette année, je les ai trois heures d'affilée, donc c'est évident, donc varier pour contenter mais pas seulement contenter, pour éviter la lassitude également. Les stratégies, ça va être par exemple des travaux de groupe, on va travailler à partir de dossiers exploités en groupe. Moi je vais vraiment passer parmi les groupes pour essayer d'accompagner ces... les travaux. Ensuite on va faire des mises en commun de ce qui a été compris, etc. ça va être par exemple pour une euh... un travail de compréhension, ce genre de choses. Mais aussi pour des travaux d'écriture collaborative aussi, écriture de courriers collaboratifs. On va imaginer que les étudiants sont un collectif et qu'ils doivent écrire un courrier à destination de clients mécontents des choses comme ça, beaucoup de travaux de binômes également. Je favorise vraiment la collaboration, parce que je pense que c'est vraiment important dans leur domaine qu'ils travaillent en équipe. Ensuite ça les rend actifs également, pour moi c'est vraiment une stratégie active. Euh... et puis je veux vraiment qu'ils comprennent

qu'ils doivent être autonomes, donc on travaille beaucoup avec dictionnaire, voire dictionnaire en ligne. Je veux qu'ils comprennent que plus tard lorsqu'ils auront besoin de rédiger un courrier, ils auront tous les outils chez eux pour pouvoir le faire.

Donc l'autonomie ?

L'autonomie. Pareil on fait beaucoup de sketches à l'oral. Donc on se met dans des situations toujours professionnelles ou bien euh... ça peut m'arriver de faire des situations qui soient uniquement communicationnelles et pas forcément liées au domaine professionnel mais en général c'est lié à... je ne sais pas moi, je trouve que le trinôme marche mieux que le binôme à l'oral. Par exemple, on va les mettre dans une situation où ils sont trois, il y a une situation de conflit entre deux employés et donc il y a un arbitre qui est là, qui peut être le chef d'équipe. Voilà ça c'est un travail que j'ai fait, enfin que je fais régulièrement et qui marche assez bien.

Les stratégies d'enseignements auxquelles vous avez recours, sont-elles les mêmes qu'en classes de collège et de lycée ? Pourquoi ?

Non, non mais cela dit c'est vrai que ce que j'ai commencé à faire en BTS euh... ça m'a donné des pistes pour pouvoir le faire dans d'autres euh... à d'autres niveaux quoi. C'est-à-dire par exemple qu'en seconde, maintenant je fais des travaux collaboratifs que je ne faisais pas avant. C'est vrai que les stratégies pédagogiques, elles ont évolué au fil des années, c'est sûr. On a plus la même place. Je trouve justement que les pédagogies de projet, on va construire un petit euh... un petit projet, en soi même si c'est un projet qui est peu ambitieux, une vidéo, construction d'affiche un truc comme ça. Je le fais en BTS et maintenant je le fais en seconde, en première ou en terminale.

Comment percevez-vous les examens ? Comment les intégrez-vous dans votre travail ?

Ben on n'a pas vraiment le choix en fait, par rapport aux CCF. Euh... il faut qu'on ait une organisation, je dirais presque réglée comme du papier millimétré. Ce qui est un petit peu dérangeant parce que l'esprit du CCF c'est de les interroger quand ils sont prêts et on est obligés de prévoir des périodes d'examens et euh... c'est la raison pour laquelle, ce que je fais, c'est que en deuxième année, la première période avant le premier PMFP de deuxième année, je la consacre vraiment à la partie écrite de l'examen. Donc on va faire beaucoup de bachotage, on va vraiment être beaucoup sur la rédaction de l'écrit, etc. Et une fois qu'on a passé ça, ils reviennent après leur première période de stage et on travaille beaucoup l'oral. Mais c'est vrai que la

deuxième année, on est pas mal gênés par euh... pour le temps en fait. C'est-à-dire qu'en termes d'évaluation, on a très très peu d'évaluations en fait sur cette deuxième année parce qu'il y a les périodes de stage, il y a les CCF aussi des autres matières qui peuvent nous bloquer quoi.

Quel est le rôle joué par vos collègues dans votre expérience en BTS en termes d'échanges, d'apport, de soutien ?

Euh... on va, pour être... on va essayer de voir positivement les choses [rires]. Non en fait, on discute pas mal de ce qu'on fait mine de rien. On s'intéresse pas mal à ce qui est fait dans les autres matières, donc à savoir euh... le partage des contenus, les modalités d'examen. On fait des choses en parallèle, comme le CV par exemple

Quelles relations avez-vous construit avec les enseignants des matières professionnelles et/ou technologiques ?

Elles sont nécessaires mais à développer... Je dirais même qu'elles sont essentielles mais euh... il nous faut améliorer la communication [rires].

Si vous deviez choisir parmi ces deux termes pour décrire vos rapports avec l'équipe pédagogique : « isolement » ou « collaboration » ?

Euh... [gêne] je ne peux pas parler d'isolement, ni de collaboration. Notre équipe pédagogique est très très limitée... nous, nous ne sommes que quatre. [rires] Je parlerais d' « isolaboration » [rires].

Estimez-vous avoir acquis des compétences nouvelles en tant que professeur en BTS ? Lesquelles ?

On fait un travail dans une langue... de spécialité, même si on n'est pas dans... euh... la technicité. On doit développer un regard plus professionnel, avec des connaissances du domaine. J'ai mis un pied dans l'entreprise. J'ai un regard sur ce qui s'y passe... il faut établir des contacts avec les professionnels. J'ai compris aussi la nécessité d'insister sur l'aspect communicationnel.

En termes d'enseignement de l'anglais de façon plus générale, penses-tu avoir développé d'autres compétences ?

Ben le positionnement en tant que professeur de BTS est quand même bien différent. On est moins... dans l'autorité. On est plus dans l'accompagnement. Oui, il y a moins de discipline à

faire respecter, c'est plus du guidage, même si parfois les étudiants peuvent être très immatures. On ne peut pas vraiment transférer le positionnement.

Comment évaluez-vous votre expérience d'enseignement en BTS avec un peu de recul ?

Par la force des choses, j'ai dû évoluer. Les certifications ont bien changé. Moi... j'ai constaté euh... une fracture entre le lycée et le post-bac par rapport à avant. 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. Je me rappelle avoir refusé d'intervenir à la fac pour une licence nautique car je ne me sentais pas assez légitime, aujourd'hui, je sais qu'il faut aller chercher, fouiller et s'auto-former pour enseigner en post-bac.

Je vous remercie énormément de vos réponses lors de cet entretien.

Pas de souci. Avec plaisir.

ANNEXE 7 TRANSCRIPTION ENTRETIEN 4/N.

E4/ N.

40-50 ans

Enseignante certifiée en LPO

A la médiathèque du Moule

Souriante, l'interviewée s'est montrée volontaire durant les vacances scolaires de Pâques, mais est tout de même vigilante car elle a un rendez-vous médical dans une heure. C'est elle qui a fixé l'heure du rendez-vous. Un accord tacite s'installe de ne pas la retenir trop longtemps.

En gras : l'enquêtrice

Que pourriez-vous me dire de vos premiers contacts avec l'enseignement en BTS ? Comment y êtes-vous arrivée ? Comment avez-vous accueilli la nouvelle de cette affectation ?

Moi je suis arrivée au LPO, il y a 4 ans après à peu près, hmmm, je crois que c'est ça, sur un poste après une carte scolaire, après la disparition, la suppression de mon poste au collègue voisin . Du coup j'ai découvert à la rentrée de septembre 2014 que sur mon service il y avait des heures

qui s'étaient rajoutées, des heures de BTS. A mon grand désarroi parce que ça me faisait déjà un grand écart pédagogique [rires] entre le collège et le lycée à ce moment-là. Mais en plus d'apprendre au 1^{er} septembre que j'avais un autre niveau à gérer, c'était un peu plus, un peu plus, comment dire ? Ben euh... c'est une charge de travail en plus. C'est un peu plus affolant, puisque pour moi ça me donnait pas du tout... je n'avais aucune idée de ce qu'il fallait enseigner en BTS SP3S. 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, au niveau de ce qui était demandé d'enseigner.

Avez-vous perçu une adéquation ou inadéquation entre votre formation à l'université ou à l'ESPE et votre intervention en BTS ? Pensez-vous que votre formation vous permettait d'enseigner en BTS ?

Hmmm non parce qu'un BTS, c'est un enseignement bien plus spécialisé dans une certaine discipline que l'anglais, que l'enseignement de l'anglais qui était plutôt académique. La formation qu'on a eue au CAPES c'est une formation pour moi, académique qui ne prépare pas du tout au travail sur le terrain. Déjà à être face à des élèves et encore...hmmm, décortiquer, découper le travail, par rapport à des niveaux. Et sur une année scolaire, oui pour moi, ça m'a... euh, je me suis pas du tout sentie préparée que ce soit en BTS ou que ce soit quand j'ai commencé au tout début au niveau du collège. J'ai senti un grand écart, quand même entre ce que j'ai appris au CAPES. Même l'année de la formation à l'IUFM, même si c'est un petit peu plus pratique, la formation était un tout petit peu plus pratique, parce que j'avais deux classes en responsabilité, mais quand même c'était un monde différent. Je me rappelle, le CAPES, je l'ai passé parce que j'aimais faire des recherches. J'aimais lire des œuvres littéraires, les décortiquer. J'aimais faire des dissert que ce soit en civilisation ou en littérature. Mais finalement l'enseignement, l'année du CAPES ou quand on l'a passé, on n'est pas formés pour enseigner. Euh merci pour l'IUFM pour me remettre un peu les pieds sur terre, mais c'est juste pas suffisant quoi ! C'est pas du tout... puis on nous demande par ailleurs, un niveau trop élevé, trop pointu entre... On est très, on est quasiment bilingues, je pense. Quand on passe son CAPES, on a des connaissances en littérature, en histoire. Il faut que ce soit très riche, très académique qui n'est pas du tout...pas du tout...euh, pragmatique pour enseigner une langue étrangère. On devrait

faire du *TEFL*, du *Teaching English as a Second Language/ as a Foreign Language*, comme on fait le FLE pour les personnes qui enseignent à l'étranger il me semble.

Pensez-vous qu'enseigner l'anglais en BTS requière une formation particulière ? Devrait-il y avoir dans la formation initiale une partie dédiée à l'enseignement en BTS ?

Ben oui, vu comme ça oui, parce que moi je trouve que hmmm... c'est ma quatrième année, mais je me suis dépatouillée toute seule entre les référentiels... il n'y a pas forcément de manuels, plus ou moins précis qui concernent le BTS que j'enseigne hmmm et tu retrouves, à part des thématiques que tu peux retrouver que tu exploites, tu te retrouves à faire un petit peu tes cours, ta progression, des séquences qui peuvent pas, qui me semblent incomplètes. Moi j'ai l'impression que je ne peux pas travailler tous les points linguistiques, grammaticaux dans une même séquence, ça demande un travail énorme. Tu peux difficilement juste, juste... Oui, faire ça complètement pour une séquence sur un détail précis, si tu travailles le handicap, la sécurité sociale, la maladie pour que ça reste en connexion avec leurs thématiques, leur BTS. Et encore je trouve que ça reste très écarté de ce qu'ils font. Ils sont dans l'administratif en fait. Je ne sais pas moi comment enseigner l'administratif en anglais en BTS, comment gérer, organiser des groupes, des projets, des études euh...qu'est-ce que je vais pouvoir étudier pour ça ? A part étudier des thématiques plus générales qui sont en lien avec leur BTS, j'avoue que je me retrouve un peu euh... je me sens pas à la hauteur par rapport à ça quoi ! Malgré les efforts que je fais pour trouver quelque chose d'adéquat, j'ai l'impression que ça correspond pas du tout, que je suis pas en adéquation avec ce que je devrais leur enseigner en tant que prof de BTS quoi !

Pensez-vous qu'intervenir en BTS devrait systématiquement faire l'objet d'un choix voire d'une affectation spécifique ?

Oui pour éviter ce genre de choc, au moins sélectionner, puis sur un choix, qu'ils aient envie d'enseigner là-dedans quoi. Mais que ça ne te tombe pas dessus comme ça, même si c'est un plaisir pour moi d'enseigner en BTS, c'est euh... c'est beaucoup plus gratifiant dans la mesure où tu as à faire à des étudiants. Des élèves qui ont mûri [rires] et qui prennent en charge leurs études et leurs responsabilités par rapport à ce qu'ils apprennent. Encore que pour certains, c'est pas le cas, ils arrivent de tellement d'horizons différents qu'ils n'ont pas tous le même niveau, c'est très hétérogène. Du coup, je n'enseigne pas au niveau BTS non plus. Au début je suis arrivée sur la 1ère année mais après mon point de vue sur l'enseignement est très vite, comment dire... a été

moins catastrophé. J'ai réalisé que mes élèves euh... ma vision d'enseigner en BTS ne correspondait pas du tout à la réalité [rires] des élèves que j'avais [rires]. Les élèves que j'ai, ils ont un niveau Bac plus ou moins, de terminale, pour certains très bons en terminale, s'ils viennent de L, s'ils viennent de S où ils ont travaillé des thématiques plus approfondies mais la plupart du temps, ils arrivent d'un lycée pro, d'un Bac Pro ou d'autres formations encore qui euh..... et ils ont perdu beaucoup de leur anglais de base quoi !

Les stratégies d'enseignements auxquelles vous avez recours, sont-elles les mêmes qu'en classes de collège et de lycée ? Pourriez-vous donner un exemple ? Pourquoi ?

Des stratégies d'anticipation, de... apprendre à reconnaître des phonèmes, des sons ou repérer des mots dans un texte pour la compréhension écrite, je pense que c'est la même langue qu'on enseigne, donc ce sont les mêmes stratégies. Elles sont un peu plus approfondies, le niveau de langue est un peu petit plus élevé. On travaille sur un autre niveau de langue, mais je pense que ce sont les mêmes stratégies qu'on approfondit, un petit peu plus avec eux.

Privilégiez-vous certaines activités avec vos étudiants de BTS ? Lesquelles et pourquoi ?

Ben la compréhension orale forcément c'est leur premier CCF. C'est vrai que dans le premier semestre, j'axe sur ça et l'expression orale pour leur permettre de maîtriser un peu la compréhension orale mais après si eux ne font pas le travail derrière, ça ne sert pas à grand-chose. En tout cas, j'essaye de travailler ça en classe et de leur donner des audios qu'ils peuvent travailler à la maison, retravailler le résumé en classe ensemble. Mais deux heures c'est trop peu finalement pour effectuer ce travail, je trouve.

Comment percevez-vous ces examens ? Comment les intégrez-vous à votre travail ?

La 1ère année, c'est vraiment leur donner un petit peu de méthodologie puis revoir les bases. C'est vrai que de la rentrée jusqu'aux vacances de la Toussaint, c'est vraiment ça, c'est retravailler les bases pour les remettre un petit peu à niveau sur la présentation d'un document à l'oral comme à l'écrit. Ça répond aux mêmes critères, ce sont les mêmes questions auxquelles on doit répondre pour un document oral, iconographique, un document écrit. Donc on travaille ça, le vocabulaire, un petit peu le vocabulaire et la méthodologie essentiellement et puis les amener à essayer de... s'impliquer dans la présentation d'un document, ça c'est plus compliqué bien sûr.

Pour la deuxième année ?

La deuxième année du coup pour eux, c'est plus euh... eux, ils savent déjà comment ça se passe au niveau de la méthodologie même si ils se posent toujours des questions, jusqu'au dernier moment, comment va se passer le CCF final ? Hein, tout le temps ! Ils sont remplis de stress. Ils ont le document, ils ont leur dossier, je leur fais photocopier un dossier exprès avec toutes les [rires]... ben les directives quoi ; que ce soit pour présenter un document, que ce soit pour présenter le jour du CCF. Mais quand même, ils te posent la question et donc, du coup, on est là pour les rassurer. Ils ont besoin d'être rassurés. Alors je peux comprendre. Du coup, au début, je me fâchais mais ils ont un réel besoin d'être rassurés. Ils sont en stress avant le CCF et euh... Je leur dis : « mais non, vous n'avez qu'à lire votre dossier, je vous l'ai déjà dit. » Mais ils ont besoin de ce temps, de prendre le temps dans la classe pour qu'on le re-décortique. Finalement j'ai vu que c'était pas quelque chose... j'ai vu que c'était une angoisse profonde, réelle pour le CCF. A partir de là, du coup, ils s'impliquent, ils travaillent, ils visualisent un petit peu plus. Je fais un petit peu du bachotage avant le BTS [rires], je leur donne des articles qui... maintenant comme j'ai une base de CCF depuis le temps que j'enseigne, je leur redonne les documents bossés en CCF. Comme ça, ils visualisent un petit peu le travail à faire, ils ont 20 minutes, une demi-heure pour le préparer et ensuite il y a un ou deux volontaires qui se décident à le présenter. Moi je passe dans les rangs pour vérifier le travail, voir comment ils progressent dans la présentation de leurs documents, tout ça, tout ça, dans l'organisation de leur discours. Après il y a toujours un, deux ou trois volontaires qui veulent bien le faire. Ceux qui ne l'ont pas fait en classe, ils m'envoient un audio comme ça ils se sont confrontés à la difficulté de l'examen. 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. Mais au bout de deux ans, j'ai eu un petit peu plus de recul et j'ai réalisé que oui... faut bachoter avec eux, parce que ce n'est pas la peine de travailler des thèmes, des thématiques avec eux jusqu'au dernier moment, le temps passe très vite en fait.

Quel est le rôle joué par vos collègues dans votre expérience en BTS en termes d'échanges, d'apport, de soutien ?

Hmmm, des collègues de BTS, on est en contact en fait, mais par rapport à ma matière, par rapport à ce que j'enseigne, non pas spécialement. Je dirais si ce n'est mes collègues d'anglais

qui m'ont un peu aiguillée sur les thématiques que je pouvais travailler, exploiter et euh... que ce soit A., que ce soit S. qui m'ont aussi donné des vidéos, des choses comme ça. Ils ont aussi travaillé sur le BTS ESF, là j'ai eu un soutien de mon équipe quoi. Mais de l'équipe de BTS-même, je suis en contact par rapport à leur BTS, à leur stage, on reste en lien par rapport à ça quoi. Euh... mais en termes d'enseignement, non, mais peut-être qu'il faudrait que je me rapproche d'eux pour euh...

Justement comment qualifieriez-vous vos interactions avec vos collègues des matières professionnelles ou technologiques ?

Elles sont ponctuelles, en fait, c'est vrai. Elles ne sont pas... voilà elles sont ponctuelles. Par rapport à... une difficulté qu'a un élève que ce soit au niveau du comportement ou de ses apprentissages. Que ce soit par rapport à l'ambiance de la classe, c'est ponctuel. C'est dans la salle des profs, des collègues de SMS qui me demandent ce qu'il en est de leur volonté face au travail ou des choses comme ça. On a toujours un problème de motivation avec les 1ères années, les 2èmes années. Ce sont des questions de gestion de classe ou la période des stages.

Si vous deviez choisir parmi ces deux termes pour décrire vos rapports avec l'équipe pédagogique : « isolement » ou « collaboration » ?

En BTS, c'est ça ?

Oui c'est bien ça.

Isolement c'est un peu fort je dirais, collaboration c'est un peu trop fort aussi dans l'autre sens.
[rires]

Voudriez-vous utiliser un terme plus neutre ?

Euh... il y a une collaboration certes mais pas effective en termes très pratiques quoi ! Il y a de la communication !

**Estimez-vous avoir acquis des compétences nouvelles en tant que professeur en BTS ?
Lesquelles ?**

[un énorme fracas provient de travaux réalisés au rez-de-chaussée de la médiathèque]

Quelle horreur !

Ah... oui, oui, oui, je crois que comme je disais avant, j'ai un petit plus de recul par rapport aux besoins de mes élèves en BTS et aux difficultés qu'ils peuvent avoir. Du coup, je réévalue mes

exigences par rapport à ce que j'attendais d'eux. L'écart entre ma vision de l'enseignement en BTS et finalement ce que les élèves peuvent produire, j'ai dû m'adapter là.

En termes d'enseignement de l'anglais de façon plus générale, penses-tu avoir développé d'autres compétences ?

Ah oui, ah oui, du coup c'est complémentaire. C'est l'élève qui t'apprend en fait, qui te rend un petit peu plus attentif à ses difficultés à force de voir ses difficultés. Carrément, ça apporte un éclairage différent quoi.

Comment évaluez-vous votre expérience d'enseignement en BTS avec un peu de recul ? Le chemin parcouru.

Il y a une réelle évolution, ça n'a rien à voir, *from scratch* [rires]. Quatre ans, quatre années, quatre euh... Ouais quatre sessions d'élèves suivis 1ère année, 2e année. J'ai pu les voir évoluer, me voir évoluer aussi, au niveau des sujets que je pouvais choisir, trouver, améliorer aussi les travaux que je pouvais leur demander de faire sur les compréhensions écrites, [important bruit de meubles déplacés]. sur leur euh... leur expression. C'est enrichissant, c'est devenu beaucoup plus satisfaisant. J'ai commencé, on va dire en mode panique et là je suis en mode euh... beaucoup plus satisfaite quoi, de... ce que je fais avec eux. Même si tout est perfectible, j'ai du travail encore, je pense. [rires]

Je vous remercie énormément de vos réponses lors de cet entretien.

C'était avec plaisir.

Table des tableaux

Tableau 1 Arborescence des niveaux prévus par le CECRL.....	12
Tableau 2 Descripteurs A1 à B1 pour les activités de réceptions écrites et orales.....	13
Tableau 3 Référentiel de certification BTS MECP, savoirs associés, groupe de compétences communes.....	14
Tableau 4 Référentiel BTS MECP, compétences communes, communication professionnelle.....	14
Tableau 5 Exemple d'une activité langagière adaptée à une tâche professionnelle et au niveau CECRL.....	15
Tableau 6 Facteurs mobilisés dans la transmission du savoir, Waltermann et Forel (2014).....	19
Tableau 7 Grille d'entretien individuel.....	54
Tableau 8 Les consignes de l'entretien semi-directif.....	55
Tableau 9 Comparatif de méthodes d'analyse qualitative.....	57
Tableau 10 Question 36a.....	69
Tableau 11 Question 36b.....	69
Tableau 12 Présentation thématique des réponses à la question 36.....	70
Tableau 13 Conditions et circonstances des entretiens individuels.....	74
Tableau 14 Grille d'analyse des entretiens en modèle mixte.....	78
Tableau 15 Comment les enseignants abordent l'idée d'enseigner en BTS ?.....	82
Tableau 16 Comment les enseignants vivent-ils l'enseignement en BTS ?.....	84
Tableau 17 Les enseignants ont une vision critique de leur expérience en BTS.....	91
Tableau 18 E1.....	94
Tableau 19 E2.....	95
Tableau 20 E3.....	95
Tableau 21 E4.....	96
Tableau 22 E5.....	96
Tableau 23 E6.....	96
Tableau 24 E7.....	97

Table des graphiques

Graphique 1: Question 3 “Corps”	59
Graphique 2: question 5 “Années d’enseignement”	59
Graphique 3: question 7 « L’enseignement en BTS vous semble-t-il différent de celui du collègue? ».....	60
Graphique 4: question 8 « L’enseignement en BTS vous semble-t-il différent de celui du lycée? »	61
Graphique 5: question 12 « Pensez-vous qu’il soit plus compliqué d’enseigner en BTS? ».....	62
Graphique 6: question 13 « Pensez-vous que la charge de travail soit plus lourde en BTS? ».....	62
Graphique 7: question 16 « Considérez-vous le BTS comme une filière...? ».....	63
Graphique 8: question 17 « Considérez-vous les apprenants en BTS comme...? ».....	64
Graphique 9: question 19 “Pensez-vous que le travail pédagogique en BTS soit...?”	65
Graphique 10: question 29 « Pensez-vous qu’enseigner en BTS devrait être un vœu de répartition pédagogique? ».....	66
Graphique 11: question 35 “Si vous n’êtes pas enseignant en BTS, souhaiteriez-vous le devenir?”	68
Graphique 12: facteurs de crainte ou d’enthousiasme à l’idée d’enseigner en BTS.....	83
Graphique 13: Thématiques relatives à l’expérience sur le terrain.....	86
Graphique 14: Contraintes externes liées au contexte (BTS).....	88
Graphique 15: Savoirs, ressources et informations.....	89
Graphique 16: Projets pour l’avenir.....	92
Graphique 17: Ressentis des enseignants après leur expérience en BTS.....	93

Table des matières

Page de garde.....	1
Remerciements.....	2
Liste des abréviations et sigles utilisés.....	3
Sommaire.....	4
Introduction.....	7
PREMIÈRE PARTIE.....	10
Le cadre théorique.....	10
I. L’enseignement de l’anglais en BTS, un contexte d’enseignement complexe.....	10
1.1. Définition du BTS.....	10
1.2. Les outils institutionnels de l’enseignement des langues vivantes en BTS.....	11
1.2.1 Le CECRL.....	11
1.2.2. Les référentiels des activités professionnelles (RAP) et de certification (RC).....	13
1.3 Un contexte d’enseignement défini par ses apprenants.....	17
1.4. Un contexte d’enseignement défini par les savoirs à enseigner.....	18
1.5. La recherche en Lansad.....	23
1.5.1 L’anglais en BTS, une langue de spécialité ?.....	23
1.5.2 L’état de la recherche sur les savoirs enseignés et la formation des enseignants d’anglais de spécialité.....	24
II. Les représentations professionnelles enseignantes.....	27
2.1. Définition des représentations sociales.....	27
2.2. Les représentations professionnelles enseignantes.....	29
2.3. Les <i>teachers’ beliefs</i>	33
III. Le développement professionnel.....	36
3.1 La professionnalisation.....	37
3.2. Le développement professionnel.....	38
3.2.1 L’approche développementale.....	39
3.2.2 L’approche professionnalisante.....	40
DEUXIÈME PARTIE.....	43

Problématique et questions de recherche.....	43
Problématique.....	43
Questions de recherche.....	44
Hypothèses.....	44
TROISIÈME PARTIE.....	46
Démarche méthodologique de l'étude.....	46
Méthodes de recherches retenues.....	46
IV. Le questionnaire d'enquête.....	46
4.1 Les objectifs de l'enquête par questionnaire.....	46
4.2 La construction du questionnaire « représentations de l'enseignement de l'anglais en BTS ».....	47
4.3 Les participants.....	48
4.4 Passation du questionnaire.....	49
4.5 Méthodes de dépouillement et d'analyse choisies.....	50
V. Les entretiens individuels.....	50
5.1 Pourquoi l'entretien semi-directif ?.....	51
5.2 La grille d'entretien.....	52
5.3 Les participants.....	55
5.4 Organisation et déroulement des entretiens.....	56
5.5 Les méthodes d'analyse retenues.....	56
5.5.1 Traitement des données recueillies.....	56
5.5.2 Analyse des données d'une enquête qualitative.....	57
QUATRIÈME PARTIE :.....	58
VI. Présentation et analyse des résultats de l'enquête.....	58
6.1 Présentation des résultats.....	58
6.1.1. « Identité » (q1 à q5).....	58
6.1.2. « Votre avis général sur le travail en BTS » (q6 à q14).....	60
6.1.3. « Votre avis dans le détail » (q15 à q24).....	63
6.1.4. « Votre avis sur les enseignants d'anglais en BTS » (q25 à q33).....	66
6.1.5. « Parlez-nous un peu de vous » (q34 à 36).....	67
6.2 Les limites de ce questionnaire.....	72

VII. Présentation des entretiens.....	73
7.1 Passation des entretiens.....	73
7.2 De l’entretien au matériel d’analyse.....	75
VIII. Pré-analyse et exploitation du corpus.....	75
8.1 Lecture et sélection du modèle de catégorisation.....	76
8.1.1. Lecture et sélection du matériel.....	76
8.1.2. Définition des catégories.....	76
8.2. Analyse thématique.....	77
8.2.1 Catégories retenues.....	77
8.2.2 Analyse quantitative des entretiens.....	80
8.3 Analyse de l’énonciation.....	94
8.3.1 Les limites de cette série d’entretiens.....	97
IX. Analyse croisée des résultats.....	98
9.1 Les représentations portent sur les valeurs et l’idéal professionnels.....	99
9.2 Les représentations portent sur les connaissances et les savoirs.....	99
Discussion.....	101
Conclusion.....	106
Bibliographie.....	108
Annexes.....	116
Table des tableaux.....	157
Table des graphiques.....	158
Table des matières.....	159
Résumé.....	162

RÉSUMÉ

Bien que les enseignants de LVE anglais, titulaires des concours de l'enseignement ou contractuels, soient généralement affectés sur des heures d'enseignement en brevet de technicien supérieur (BTS) sans procédure de sélection spécifique, beaucoup ne se sentent pas nécessairement en mesure d'y assurer un enseignement de qualité. Ce sentiment que l'on retrouve dans les échanges avec certains enseignants d'anglais durant les actions de formation continue qui leur sont réservées n'est qu'un exemple des nombreuses représentations qu'ils construisent sur l'enseignement de leur discipline en BTS. L'intention de la présente étude est d'identifier de quelle façon la tension entre les prescrits institutionnels et les connaissances des enseignants est à l'origine multiples représentations.

L'enquête menée auprès d'enseignants d'anglais de l'académie de Guadeloupe par le biais d'un questionnaire et d'entretiens individuels a permis d'identifier des effets de contexte propres au BTS et à l'enseignement de l'anglais de spécialité dans le supérieur qui contribuent à la construction de représentations. Les données recueillies ont également fait émerger des éléments pertinents dans la compréhension du processus de développement professionnel propre aux enseignants d'anglais en BTS. Cette étude propose des éléments sur l'enseignement des langues vivantes en BTS et les représentations des enseignants de la discipline qui pourraient alimenter la réflexion pédagogique et didactique sur ce contexte d'enseignement ainsi que la formation continue des enseignants d'anglais.

Mots clés : BTS, contexte, développement professionnel, enseignants, représentations, savoirs.

ABSTRACT

Although English language teachers in France (qualified with the national certification or not) are assigned teaching positions for Higher National Degree courses without specific recruitment, many of them do not feel able to provide a quality teaching. This feeling that is shared by some English language teachers during professional training sessions is only one of the numerous beliefs they develop about teaching English language in HND courses. The purpose of this study

is to identify how the strain between the official prescriptions from the education authority and the knowledge of teachers generates many of these beliefs.

The teachers of English language who replied to the questionnaire and semi-structured interviews brought up significant conceptions. These conceptions on the effects specific to the context of HND and the teaching of English for specific purposes contribute to the construction of teachers' beliefs. This study has brought forward content about the teaching of foreign languages in HND courses and the beliefs of the English language teachers which can support the pedagogical and didactic analysis of this context. It can also contribute to the development of professional training sessions towards teachers of English language in HND.

Keywords : beliefs, context, HND, knowledge, professional development, teachers.