



**HAL**  
open science

## Profils des référentiels du BUT pour un accompagnement de l'enseignement de l'anglais

Chrysta Pélissier

### ► To cite this version:

Chrysta Pélissier. Profils des référentiels du BUT pour un accompagnement de l'enseignement de l'anglais. *Etudes en didactique des langues*, 2023, De l'individu au collectif / From the individual to the collective, 41, pp.67-82. hal-04715080

**HAL Id: hal-04715080**

**<https://hal.science/hal-04715080v1>**

Submitted on 30 Sep 2024

**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.

# Profils des référentiels du BUT pour un accompagnement de l'enseignement de l'anglais

*Chrysta PÉLISSIER*

MCF-HDR – LHUMAIN, Université Paul Valéry, Montpellier 3



## Introduction

Aujourd'hui, même si "l'image du professeur seul maître à bord de sa classe, qui peut suggérer un métier solitaire, a fortement évolué"<sup>15</sup>, et s'il "est solidement affirmé que le métier d'enseignant ne se limite pas aux frontières de la classe, qu'il s'inscrit dans des équipes pédagogiques, qu'il s'étend au fonctionnement de l'établissement et à ses relations avec l'extérieur" (Guigue, 2001: 86), il n'en est pas moins vrai que, pour certains enseignants, le travail en équipe reste difficile à mettre en place

chez de nombreux enseignants, [nous soulignons] une grande réticence par rapport au travail en équipe ou en groupe, que ce soit celui des élèves ou celui entre collègues, une absence de confiance dans les relations de coopération, dans les possibilités du collectif et une tendance à préserver leur liberté dans le cadre de leurs classes (Yelnik, 2016: 42).

En ce qui concerne le travail des enseignants de langue, certains auteurs parlent d'"isolement pédagogique". À titre d'exemple, une enseignante énonce être "peu sollicitée par ses collègues pour faire des projets" (Griffin, 2014: 19). Ainsi, le métier apparaît complexe (Richer, 2011) et ceci pour différentes raisons. Dans le supérieur, la première est en lien avec le public qui se caractérise par sa diversité d'origine du baccalauréat, d'objectifs de formation en fonction des attentes professionnelles (Vega Umaña, 2019) mais aussi et surtout de niveau de langue (Terrier & Maury, 201

5). À cette hétérogénéité des publics-cibles s'ajoute une certaine diversité des enseignants dans leur formation initiale, leurs choix personnels pour les langues de spécialités dans lesquelles ils se retrouvent à exercer et leur appétence pour les orientations professionnelles des formations dans lesquelles ils enseignent. Enfin, la complexité du métier peut être également rattachée au nombre et au statut de chaque enseignant, PRAG (Professeur agrégé), PRCE (Professeur certifié), Maître de

---

<sup>15</sup> Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. URL: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/etre-enseignant-aujourd-hui-70>.

Conférences, Professeur des Universités ou encore contractuel<sup>16</sup> (Braud *et al.*, 2015) dont la précarité ne facilite pas la coopération à court et moyen terme.

Avec l'arrivée du Bachelor Universitaire de Technologie (BUT), dans les 113 Instituts Universitaires de Technologie (IUT), le travail de l'enseignant en collectif a pris un nouveau tournant. Les anciens Programmes Pédagogiques Nationaux (PPN) des Diplômes Universitaires Technologiques (DUT, Bac+2) ont laissé place aux référentiels de compétences et de formation, regroupés dans les Programmes Nationaux (PN) du BUT (Bac+3). Les équipes pédagogiques se sont retrouvées à mettre en œuvre l'Approche Par Compétences (APC) en un temps record (six mois). Cette approche vient s'opposer à l'approche par objectifs, dans le sens où elle met les apprenants dans des postures à la fois d'acteurs et d'experts (Thiam & Chnane-Davin, 2017), s'engageant dans le développement de ses compétences, propres à la formation dans laquelle il s'est inscrit, selon le ou les métiers qu'il envisage d'exercer.

L'APC a bouleversé les pratiques de certaines disciplines. Les langues ont notamment connu une baisse considérable des heures d'enseignement<sup>17</sup>. Mais, cette réforme a également constitué un levier de mise en place d'un nouveau positionnement de l'enseignant en offrant un terrain propice à une reconsidération de l'organisation collective des enseignements de langue.

Dans ce contexte, nouveau pour les IUT et porteur de changements dans le travail en collectif à l'université, nous nous questionnons sur la corrélation entre les deux modalités de pratique d'enseignement proposées par les PN-BUT, à savoir, les "Ressources" et les "Situations d'Apprentissage et d'Évaluation" (SAÉs).

Notre recherche vise à contribuer à la compréhension d'une articulation possible entre ces deux modalités au niveau des langues étrangères. Cette compréhension se veut, d'une part, génératrice d'une réflexion nationale, participative, associée à l'écriture des prochains PN-BUT et, d'autre part, incitatrice d'une démarche de mise en œuvre des équipes d'enseignants en langue, impliqués dans une dynamique d'évolution de leur pratique individuelle et collective en IUT.

Plus précisément, en faisant état d'une interprétation des objectifs d'apprentissage présents dans les PN-BUT, associés aux Ressources et aux SAÉs, nous souhaitons fournir un accompagnement (Frenay *et al.*, 2011) pour un questionnement des groupes d'acteurs impliqués dans l'écriture des futurs référentiels du BUT (Hinault, 2024) et formuler des orientations possibles dans la mise en place de chaque PN sur le terrain par les enseignants de langue.

Dans la suite de l'article, nous présentons tout d'abord le contexte de l'étude, puis la notion d'accompagnement. Ensuite, après avoir décrit la méthodologie de recherche, nous présentons les résultats obtenus. Ils nous amènent à identifier plusieurs profils de référentiels BUT et à soulever une série de questions que

---

<sup>16</sup> "Les personnels titulaires sont, quant à eux, essentiellement des enseignants de statut 'second degré' (31 %): PRAG (15 %), PRCE (12 %), PRAG docteurs (3 %) ou PRCE docteurs (1%). Les enseignants-chercheurs n'apparaissent, quant à eux, qu'en sixième position et ne représentent que 8 % des personnels (7 % de MCF et 1 % de PU)" (Bruderman *et al.*, 2016: 24).

<sup>17</sup> Les langues ont été le parent pauvre de cette réforme. Pour certains départements, cela s'est traduit par une baisse de presque 50% des heures par rapport au DUT.

pourront se poser les futurs acteurs impliqués dans la rédaction des prochains<sup>18</sup> programmes nationaux.

## Contexte de l'étude

### *L'approche par compétences (APC)*

L'approche par compétences a pris forme au sein du milieu universitaire en France dans le texte de cadrage national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master<sup>19</sup>, en 2014. Elle a été complétée en 2018 par l'arrêté relatif au diplôme de licence<sup>20</sup> et en 2019 par celui relatif au diplôme de licence professionnelle<sup>21</sup>.

Cette approche impulse des changements nouveaux et profonds dans les universités (Chauvigné & Coulet, 2010; Paquelin & Crosse, 2021). Elle se définit comme un mode de conception de l'enseignement (Monchatre, 2008) qui n'est ni nouveau (Crahay, 2006), ni d'origine française, ni original dans ses fondements (Hirtt, 2009). Se présentant comme un nouveau paradigme, cette approche "tente de dépasser certaines limites de la pédagogie par objectifs" (Parent *et al.*, 2012: 183). Pour les enseignants, les changements associés à l'APC se situent notamment dans les modalités de transmission des connaissances et de l'aide apportée à chacun des étudiants. Au niveau des modalités de transmission, l'APC apparaît comme un mouvement où les objectifs d'enseignement ne se définissent plus comme des contenus à transmettre mais plutôt comme des capacités d'actions qu'un apprenant doit développer afin de pouvoir accomplir ses activités dans une situation nouvelle appartenant à une "famille de situations"<sup>22</sup>, activités essentielles pour une insertion professionnelle réussie (Postiaux & Romainville, 2011).

En ce qui concerne l'aide apportée à chacun des étudiants, l'APC insiste sur l'adoption d'une posture pédagogique enseignante tournée vers l'accompagnement (Paul, 2012; Paul, 2016/2020), intégrée à un collectif (équipe composée d'enseignants mais aussi de professionnels) impliqué notamment dans la construction d'un ajustement entre un parcours de formation et un parcours d'insertion professionnelle.

L'APC constitue, de par son histoire, une réponse aux différentes situations professionnelles potentielles qui nécessitent ou nécessiteront chez les étudiants la mobilisation et le développement de différentes compétences (Bosman *et al.*, 2000; Coulet, 2016). Ce développement s'effectue en contexte, à partir de mises en situation diverses demandant à l'apprenant de réaliser des tâches complexes et

---

<sup>18</sup> Prévues en 2025 pour une mise en œuvre dans les IUT en septembre 2026.

<sup>19</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028543525>.

<sup>20</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037291166>.

<sup>21</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000039481561>.

<sup>22</sup> Nous entendons par familles de situations, "un ensemble de situations problèmes caractérisées par (i) un invariant, c'est-à-dire les caractéristiques communes incontournables de toutes les situations de la même famille et qui permettent de dire que celles-ci seront d'un niveau plus ou moins équivalent; (ii) un habillage, c'est-à-dire tout ce qui permet de générer des situations différentes apparemment, mais de même niveau car de même invariant" (De Ketele, 2013: 61).

intégratrices, laissant à chacun les moyens “d’agir” (Tardif, 2006). Chaque situation, singulièrement appréhendée par l’apprenant, l’amène à donner du sens à ses propres compétences déjà acquises, à ses activités et aux contenus pédagogiques dispensés en formation. Elle lui offre les moyens de se projeter dans une activité professionnelle réelle, associée à un ou plusieurs métiers ciblés par la formation où des situations professionnelles similaires pourront être rencontrées.

Confronté à ces situations professionnelles nouvelles, l’étudiant est amené à appréhender ses propres besoins en termes de savoirs, savoir-faire (Causa, 2018) et savoir-dire (Ishikawa, 2001) pour ensuite mettre en place une démarche de sélection de connaissances personnelles (déjà acquises), de recherches documentaires, de questionnements auprès de professionnels ou d’appropriation de contenus de cours disponibles (*e.g.*, sur des plateformes institutionnelles universitaires ou sur Internet). Cette démarche amène chaque étudiant à réaliser une série d’actions isolées ou le plus souvent combinées, seul ou en groupe, telles qu’elles sont susceptibles d’être mobilisées et peut-être remobilisées, par la suite en contexte professionnel.

### ***L’APC dans les IUT***

En septembre 2021, les équipes pédagogiques des IUT ont mis en œuvre l’APC. Cette démarche prend appui sur les travaux menés par Tardif (2006), complétés par ceux du laboratoire *LabSET*, de l’université de Liège, par l’équipe de Poumay *et al.*, (2017). Elle propose une acception très globale de la compétence, qui permet de ne pas s’égarer dans de longues listes de compétences et une méthodologie opérationnelle. L’approche de ces auteurs prend notamment forme autour de la rédaction d’un référentiel de compétences et d’un référentiel de formation.

Le référentiel de compétences est un répertoire de compétences ciblées par une formation (regroupées en blocs de compétences). Il constitue un outil:

- pédagogique qui permet de préciser la définition des compétences que la formation devra développer chez l’étudiant pour qu’il puisse devenir un professionnel du domaine;
- de gestion des équipes qui donne l’opportunité:
  - o d’échanger autour des objectifs de la formation, des modalités de développement de compétences clairement explicitées et associées aux métiers visés par la formation;
  - o de développer un sentiment d’appartenance à un collectif uni autour de ces mêmes objectifs (et par conséquent des métiers);
  - o d’avoir une vision partagée des activités menées par les professionnels exerçant actuellement ou prochainement ces métiers.

Le référentiel de formation vient en complément du référentiel de compétences. Il présente les différentes modalités visant à favoriser le développement de ces mêmes compétences et décrit notamment les objectifs d’apprentissage, les contenus, les conditions d’accès, ainsi que les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs

définis<sup>23</sup>. Il a pour finalité la structuration du parcours de formation des activités d'accompagnement de proximité, sur un territoire économique local. Il constitue le document de référence en matière de conception pédagogique<sup>24</sup>.

Ces deux référentiels (de compétences et de formation) se veulent complémentaires. Ils s'articulent pour une construction raisonnée des emplois du temps, favorisant le développement des compétences impliquées dans le dispositif de formation, pour chacun des étudiants, qui va pouvoir appréhender de manière individuelle, non préalablement tracée, ses compétences, à son rythme, sur une durée de trois ans.

Au-delà de cette articulation, référentiel de compétences et référentiel de formation, il est essentiel d'envisager une cohérence entre les différents contenus présentés au sein du référentiel de formation. Ces contenus sont mis en œuvre selon les modalités pédagogiques que sont les Ressources et les SAÉs. Les Ressources se définissent comme des temps de construction des connaissances, outils et méthodes qui pourront être ensuite intégrés (ou non) par l'étudiant dans sa démarche SAÉ:

si la notion de ressources reste importante, c'est plutôt sa mobilisation qu'il faut viser avec les compétences chez le sujet. Les ressources à mobiliser et leur intégration pour résoudre une situation-problème restent fondamentales pour être compétent (Thiam & Chnane-Davin, 2017: §15).

Ainsi les Ressources, mises en œuvre sur le terrain comme des cours traditionnels (un seul enseignant dans la salle de cours) sont, par la suite, des sources d'inspiration et d'appui à la résolution des situations-problèmes (Roegiers, 2007) proposées dans le cadre des différentes SAÉs. Une SAÉ se définit comme composée d'un "contexte associé à une problématique et d'un ensemble de tâches complexes et d'activités d'apprentissage liées aux connaissances"<sup>25</sup>. D'une part, elle a pour caractéristique de permettre le développement et l'évaluation en situation de la (ou des) compétence(s) pour chacun des étudiants et, d'autre part, elle répond à une problématique que l'on retrouve en milieu professionnel, une tâche authentique (Loosli, 2016), réelle et concrète.

Selon les instructions du ministère de l'Enseignement supérieur, la Ressource se définit au-delà de son contenu, comme pouvant être mobilisée et combinée au sein de la SAÉ. Plus particulièrement, dans les 24 annexes qui correspondent aux 24 spécialités des PN-BUT, "En tant qu'ensemble d'actions, la SAÉ nécessite de la part de l'étudiant le choix, la mobilisation et la combinaison de ressources pertinentes et cohérentes avec les objectifs ciblés". Ainsi, chaque SAÉ:

- contribue au développement individuel de la compétence chez l'étudiant;

---

<sup>23</sup> La boîte à outils de l'Approche Par Compétences, Université de Poitiers, <https://elans.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/459/2021/06/UNIV-APC-Vnumerique.pdf>.

<sup>24</sup> Annexe II de l'arrêté du 4 octobre 2017 relatif aux formations de spécialité dans le domaine de la formation et du développement des compétences chez les sapeurs-pompiers.

<sup>25</sup> Situations d'apprentissage et d'évaluation, Guide d'information, Éducation, Loisir et Sport, Québec. URL: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/RPD\\_PFEQ\\_ILSS-sec\\_SAE.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/RPD_PFEQ_ILSS-sec_SAE.pdf).

- soutient l'apprentissage et la maîtrise des contenus des Ressources abordées en formation;
- favorise l'exploitation et le renforcement des compétences personnelles déjà acquises par chaque étudiant depuis plusieurs années.

À titre d'exemple (Boulou-Chiaravalli & Lasne, 2024), dans le PN-BUT Annexe n°22 Réseaux et Télécommunications (R&T), la SAÉ *Se présenter sur Internet* consiste pour l'étudiant à créer un site web en utilisant essentiellement six Ressources (bases des systèmes d'exploitation, projet personnel et professionnel, expression-communication et culture professionnelle, gestion de projet, anglais et portfolio). Un autre exemple, dans le PN-BUT Annexe n°3 Carrières Sociales (CS), dans la SAÉ *Participer à l'organisation d'une rencontre thématique avec des acteurs du champ professionnel*, l'étudiant doit identifier les structures et acteurs institutionnels, socio-économiques de son champ professionnel puis, organiser et réaliser des échanges avec eux dans le but d'approfondir l'analyse des enjeux et de la mise en place de partenariats. Cette SAÉ mobilise principalement trois Ressources (cadre politique et institutionnel, principes généraux du droit, expression-communication).

### **L'accompagnement à l'aide des instructions officielles**

La mise en place d'un changement de paradigme comme l'APC repose sur la coordination pédagogique (Réné-Boullier, 2003). La mise en œuvre de cette coordination est complexe. Elle peut s'organiser autour de la nature du travail pédagogique indispensable à une démarche collective (Loisy & Raze, 2017) mais également des objectifs globaux institutionnels soutenant cette démarche. Parmi eux, nous pouvons mentionner, à titre d'exemple, que les établissements du supérieur sont directement concernés par des changements en lien avec les objectifs de développement durable (ODD)<sup>26</sup> et, notamment, l'accès de tous à une formation de qualité, à tous les âges de la vie, mission d'intérêt général fondatrice de l'enseignement supérieur<sup>27</sup>. Ces buts institutionnels poussent au changement global et plus particulièrement à reconsidérer, à requestionner des pratiques d'enseignement proposées à l'IUT depuis 50 ans (Leclercq, 2018; Le Nir & Seguy, 2018).

Ce contexte universitaire, où les attentes sont à la fois globales et ciblées, soulève une nécessité de vigilance, de souplesse (Marcel, 2016) et de coopération (Landry, 2015) entre acteurs. Il offre la possibilité à chaque enseignant de s'engager dans une démarche de changement de pratique personnelle, progressive (au rythme de chacun) et durable (car ancrée dans des valeurs personnelles). Cependant, il implique aussi des impondérables que rencontrent les enseignants dans leurs démarches pédagogiques exploratoires et expérimentales. Un accompagnement des équipes pédagogiques aux changements est donc nécessaire. Il peut s'orienter selon deux axes. Le premier est d'accompagner chaque équipe dans la réalisation de son

<sup>26</sup> Objectifs de développement durable, quelles contributions des métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche en France? [https://franceuniversites.fr/wp-content/uploads/2018/06/Guide\\_ODD\\_Contributions\\_ESR\\_BL-evolution\\_2018.pdf](https://franceuniversites.fr/wp-content/uploads/2018/06/Guide_ODD_Contributions_ESR_BL-evolution_2018.pdf).

<sup>27</sup> Rapport sur le développement durable en Europe 2020. <https://www.sdsnfrance.com/a-propos-de-nous>.

propre projet, de son propre parcours collectif, en s'assurant de l'implication individuelle de chacun de ses membres. L'enjeu est d'assurer l'adhésion de tous les acteurs (Autissier & Moutot, 2015) au changement. Le second axe est de pouvoir laisser à chaque enseignant la manière et le temps qui lui sont nécessaires pour envisager une démarche personnelle, évolutive et ancrée dans un passé de pratiques qui lui est propre. L'enjeu est ici d'assurer une adhésion de chacun des acteurs (*ibid.*) au changement collectif souhaité.

Pour atteindre ces deux axes, il est possible de s'appuyer sur les Instructions Officielles (I.O). Ces IO sont "un ensemble de textes qui viennent compléter certains arrêtés ministériels. Alors que ceux-ci fixent les décisions concernant la structure de l'enseignement, les horaires et les contenus, les instructions précisent l'"esprit" dans lequel doivent être appliquées les décisions" (Chobaux, 1967: 34). Les IO "transmettent des normes pédagogiques" (*ibid.*) qui constituent pour certains acteurs des points d'appui importants (Guigue, 2001) dans leurs prises de décisions.

Ainsi, en nous appuyant sur les contenus des IO pour caractériser les attendus institutionnels, nous émettons l'hypothèse que l'enseignant pourra se construire une certaine appétence<sup>28</sup>, percevoir la diversité des pratiques possibles, complémentaires, et comparer des contenus pédagogiques, de manière à lui donner les moyens de faire évoluer ses pratiques professionnelles individuelles mais aussi collectives.

## Méthodologie

### *Données brutes extraites du PN BUT et analysées*

Dans cette étude, nous avons analysé le contenu des 24 référentiels de formation associés aux 24 spécialités BUT1, semestre 1<sup>29</sup>. Nous nous sommes concentrés sur certaines Ressources et certaines SAÉs. Concernant les Ressources, notre attention s'est portée exclusivement sur le contenu de celles intégrant dans leur intitulé "Anglais", "LV1" (désignée par "Ressource Anglais" dans la suite de l'article). Au niveau des SAÉs, nous avons sélectionné celles qui dans leur "Liste des ressources mobilisées et combinées" intègrent la "Ressource Anglais" ou "Ressource LV1" (désignée par "SAÉ Anglais" dans la suite de l'article).

Après avoir d'abord extrait et analysé de manière isolée, pour chaque référentiel, les différents objectifs de la Ressource Anglais et les objectifs des différentes SAÉs Anglais de chaque PN-BUT, nous avons comparé les objectifs associés à ces deux modalités dans le but de caractériser leur articulation.

---

<sup>28</sup> "Le dictionnaire Le Robert définit l'appétence comme une "tendance qui porte vers ce qui peut satisfaire les penchants naturels". Par extension, l'appétence désigne ce qui peut satisfaire un besoin ou une envie." (Soulié *et al.*, 2022).

<sup>29</sup> 16 relevant du secteur de la production (exemples: science et génie des matériaux, génie mécanique et productique) et 8 relevant du secteur des services (exemples: information et communication, gestion des entreprises et des administrations, technique de commercialisation).

## ***Modèles d'analyse des données***

Dans un premier temps, nous avons extrait des IO les Ressources Anglais et SAÉs Anglais. Puis, dans un second temps, nous avons analysé leur contenu respectif et plus particulièrement catégorisé chaque objectif à l'aide d'un des trois modèles retenus pour cette étude: modèle cognitif, socio-affectif et psychomoteur. Les objectifs cognitifs sont à relier au domaine du savoir, des activités intellectuelles et de la pensée réflexive, les objectifs socio-affectifs, au domaine du savoir-être, des attitudes, des habiletés sociales, de l'intelligence émotionnelle et, enfin, les objectifs psychomoteurs au domaine du savoir-faire, de la dextérité et des habiletés manuelles (Berthiaume & Daele, 2013).

1. *Modèle cognitif proposé par Bloom et al. (1956), revisité par Anderson et al. (2001).* Dans sa taxonomie, Bloom et ses collaborateurs proposent six processus cognitifs en jeu dans l'apprentissage:
  - se rappeler: se remémorer, citer, retrouver une information dans un tout;
  - comprendre: construire une signification;
  - appliquer: mettre en relation des composants pour les utiliser en situation;
  - analyser: décomposer les parties d'un tout et déterminer des liens;
  - évaluer: porter un regard critique à partir de critères;
  - créer: dégager du sens et produire du contenu.
2. *Modèle psychomoteur (fonctions motrices et psychiques) proposé par Berthiaume & Daele (2013).* Ces auteurs se centrent plus particulièrement sur trois aspects psychiques impliqués dans les objectifs d'apprentissage:
  - perception: reconnaître des éléments et des étapes intermédiaires;
  - reproduction: poser des actions spécifiques et adaptées à un contexte donné;
  - perfectionnement: proposer ses propres actions et améliorer son efficacité personnelle lors de la rencontre d'une situation nouvelle.
3. *Modèle socio-affectif proposé également par Berthiaume & Daele (2013).* Dans ce modèle, les auteurs se centrent plus particulièrement sur les aspects à la fois sociaux (relations avec les autres, autour d'échanges d'informations et de connaissances) et socio-affectifs (émotions associées à cette relation, à la réception des informations et à leur diffusion):
  - réception: reconnaître, prendre conscience de caractéristiques émergentes d'un bien, d'un événement, d'une situation;
  - valorisation: promouvoir, mobiliser des valeurs, des caractéristiques identifiées et souhaitées en fonction d'une cible ou d'un besoin;
  - adoption: identifier et incarner des valeurs pour un engagement personnel qui perdurera chez l'individu.

Plusieurs profils PN-BUT ont été identifiés en fonction des catégories d'objectifs présents dans les Ressources Anglais, puis dans les SAÉs Anglais. La notion de profil fait ici référence à la (i) nature(s) des objectifs d'apprentissage (parmi ceux qui sont identifiés par les cadres théoriques sollicités par l'étude) et (ii) une interprétation qui permet à partir d'une formulation de la rapprocher d'une ou plusieurs de cette (ces) nature(s).

## Résultats

Selon la méthodologie proposée, les résultats s'organisent autour de trois analyses<sup>30</sup>:

1. caractérisation des référentiels BUT à partir de l'analyse des objectifs Ressources Anglais;
2. caractérisation des référentiels BUT à partir de l'analyse des contenus des SAÉs Anglais;
3. caractérisation de l'articulation entre les Ressources Anglais et les SAÉs Anglais, à partir d'une comparaison des profils précédents.

### *Analyse 1: objectifs de la Ressource Anglais*

L'analyse de chaque Ressource Anglais, pour le semestre 1, nous amène à identifier trois profils de BUT, selon la nature et la répartition des objectifs intégrés (psychomoteurs, cognitifs et socio-affectifs) dans le référentiel:

1. mono-objectif (ou Mono): ces spécialités BUT ne contiennent dans leur Ressource Anglais qu'une seule nature d'objectifs, cognitifs (2 référentiels/24) ou socio-affectifs (4 référentiels/24), soit un total pour cette catégorie de 6 référentiels BUT/24 (25% des référentiels);
2. bi-objectifs (ou Bi): ces spécialités BUT contiennent dans leur Ressource Anglais deux natures d'objectifs, cognitifs et socio-affectifs (12 référentiels/24) ou cognitifs et psychomoteurs (2 référentiels/24), soit un total pour cette catégorie de 14 référentiels/24 (58,3% des référentiels);
3. tri-objectifs (ou Tri): ces spécialités BUT contiennent dans leur Ressource Anglais trois natures d'objectifs, cognitifs, socio-affectifs et psychomoteurs (4 référentiels/24, soit 16,7%).

### *Analyse 2: contenus des SAÉs*

Trois profils de BUT sont identifiés en fonction de la nature des contenus associés aux SAÉs Anglais:

1. mono-objectif (ou Mono): ces référentiels BUT ne contiennent dans leurs SAÉs Anglais qu'une seule nature d'objectifs, cognitifs (7 référentiels/24), socio-affectifs (1 référentiel/24), soit un total pour cette catégorie de 8 référentiels/24 (33,33%);
2. bi-objectifs (ou Bi): ces référentiels BUT ne contiennent dans leur SAÉ Anglais que deux natures d'objectifs, cognitifs et socio-affectifs (9 référentiels/24) ou cognitifs et psychomoteurs (1 référentiel/24), soit un total pour cette catégorie de 10 référentiels/24 (41,67%);
3. tri-objectifs (ou Tri): ces référentiels BUT contiennent dans leur SAÉ Anglais trois natures d'objectifs, cognitifs, socio-affectifs et psychomoteurs (5 référentiels/24, soit 20,84%).

Notons que le référentiel BUT Informatique n'intègre dans son descriptif aucun objectif interprétable (1 référentiel/24, soit 4,16%).

---

<sup>30</sup> La liste des BUT est disponible en ligne: <https://www.iut.fr/bachelor-universitaire-de-technologie/>.

### ***Analyse 3: croisement de l'analyse des Ressources Anglais et de l'analyse des SAÉs Anglais***

Le croisement de l'analyse des profils BUT identifiés à partir des objectifs présents dans les Ressources Anglais et dans les SAÉs Anglais nous conduit à retenir trois nouveaux profils de référentiel.

Ce travail nous permet de souligner la manière dont les natures d'objectifs proposés dans les Ressources Anglais sont ensuite reprises (ou non) dans les SAÉs Anglais. Nous remarquons:

- dans 14 référentiels/24, les profils des objectifs ne sont pas identiques entre les Ressources Anglais et ceux de la SAÉ Anglais. Compte tenu du rôle donné aux SAÉs dans l'APC<sup>31</sup>, nous aurions pu nous attendre à une mise en œuvre plus importante de la diversité des natures d'objectifs dans les SAÉs Anglais par rapport aux Ressources Anglais. Or, il n'en n'est rien. En effet, pour une majorité de ces référentiels, la Ressource Anglais est plus riche dans sa diversité de nature d'objectifs (profil Bi ou Tri) que cela n'apparaît dans la SAÉ Anglais. En ce qui concerne les autres référentiels où la Ressource Anglais présente moins de diversité d'objectifs (profil Mono ou Bi) que dans la SAÉ Anglais, nous remarquons que 3 référentiels/6 passent d'un profil Bi à Tri, 1/6 de Mono à Tri, et 2/6 de Mono à Bi;
- dans 10 référentiels/24, la nature des objectifs présents dans la Ressource Anglais a le même profil que celle présente dans la SAÉ Anglais. Cependant, lorsqu'on regarde plus attentivement la nature des objectifs ciblés, 6 référentiels/10 prennent en compte deux natures d'objectifs et 4 référentiels/4 un seul. Par ailleurs, au niveau des profils Bi, certains référentiels, comme par exemple celui de Mesures Physiques, ont modifié leur nature entre la Ressource Anglais (Bi: socio-affectif et cognitif) et SAÉ Anglais (Bi: cognitif et psychomoteur). Ceci peut signifier que le travail demandé à l'étudiant au sein des SAÉs, au niveau de l'anglais, l'amène à abandonner les aspects socio-affectifs ciblés par la Ressource Anglais de manière à laisser place à des aspects psychomoteurs plus proches des attentes professionnelles. Pour d'autres, comme le référentiel Génie Électrique et Informatique Industrielle, il semble que les objectifs cognitifs soient supérieurs au nombre d'objectifs socio-affectifs, comme si les raisonnements étaient prioritaires. Nous pouvons faire la remarque inverse pour le référentiel Gestion Administrative et Commerciale des Organisations où les objectifs socio-affectifs augmentent dans la SAÉ Anglais par rapport à la Ressource Anglais. Dans ce cas, l'enjeu est peut-être de solliciter davantage les facteurs humains tels que l'on peut les attendre lors d'un stage pour une intégration professionnelle réussie au sein d'une équipe.

---

<sup>31</sup> “de vérifier de manière répétée leur maîtrise de ressources, d'évaluer leurs bases de connaissances telles qu'ils les utilisent en situation”, Créer des SAÉs – Guide de soutien, à la création de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en contexte d'APC, François Georges et Marianne Poumay, Labset-ULiège, 2020, URL: [https://scenari.imt.fr/carae/aide/res/SAE\\_GUIDE\\_de\\_soutien\\_20201215\\_creer\\_des\\_SAE\\_georges\\_poumay\\_LabSet\\_ULieLge.pdf](https://scenari.imt.fr/carae/aide/res/SAE_GUIDE_de_soutien_20201215_creer_des_SAE_georges_poumay_LabSet_ULieLge.pdf).

### ***Proposition de questions liées à l'interprétation des résultats***

L'analyse des natures d'objectifs pédagogiques présents dans chaque Ressource Anglais, repris (ou non) dans les SAÉs Anglais, nous a permis de caractériser la place de l'anglais pour chaque référentiel BUT.

À partir de cette caractérisation, nous pouvons envisager une série de questions qui peuvent accompagner, pour certaines, les acteurs impliqués dans la rédaction des nouveaux référentiels de formation, et pour d'autres les enseignants mobilisés dans la mise en œuvre des IO au sein de leur structure de formation.

En ce qui concerne la rédaction des nouveaux référentiels de formation, notre étude amène à questionner les méthodes de rédaction des contenus des différentes Ressources Anglais en adéquation (redondance, complémentarité) avec chaque SAÉ Anglais. Les enseignants de langue impliqués dans la rédaction des nouveaux référentiels, au sein des CCN<sup>32</sup> et des CPN<sup>33</sup> notamment, peuvent s'interroger sur (cette liste n'est pas exhaustive):

- l'articulation des objectifs présents dans les Ressources Anglais par rapport aux SAÉs Anglais. Rappelons qu'actuellement, pour 14 référentiels/24, la nature des objectifs présents dans la Ressource Anglais, n'est pas identique à celle associée aux objectifs présents dans les SAÉ Anglais;
- comment cette articulation peut-elle prendre forme? Existe-t-il un nombre minimum de SAÉs Anglais à envisager pour donner de la lisibilité aux objectifs présents dans les Ressources Anglais? En effet, notre étude a montré que certains référentiels convoquent la Ressource Anglais dans 1 seule SAÉ Anglais (6 référentiels/24) ou 2 SAÉs (7 référentiels/24). Existerait-il un nombre optimal? Comment définir ce nombre? En fonction (ou non) des spécialités BUT? Des natures des objectifs d'apprentissage mis en œuvre dans les Ressources Anglais?
- faut-il laisser les objectifs de nature psychomotrice dans la liste des objectifs des SAÉs Anglais sans qu'ils ne soient envisagés en amont dans les Ressources Anglais? C'est le cas des référentiels Génie Biologie, Mesures Physiques, Packaging Emballage et Conditionnement, Qualité Logistique Industrielle et Organisation, Réseaux & Télécommunications et Techniques de Commercialisation. Doit-on envisager une répartition mesurée des natures des objectifs entre Ressource Anglais et SAÉ Anglais? Selon quelles règles: les trois natures d'objectifs dans les

---

<sup>32</sup> La CCN-IUT est une Commission Consultative Nationale des IUT nommée pour quatre ans et composée de trente-quatre membres provenant du milieu universitaire (deux présidents d'université, quatre directeurs d'IUT, quatre enseignants, quatre étudiants élus pour deux ans uniquement) mais également des milieux professionnels (deux présidents de conseil d'administration d'IUT, six représentants des employeurs, six représentants des salariés et six personnalités qualifiées). La CCN-IUT est consultée par le/la ministre chargé(e) de l'enseignement supérieur sur les questions d'intérêt général relatives aux IUT et aux BUT. Elle formule notamment des avis sur la pédagogie, les conditions du recrutement des étudiants, l'évolution de la carte des formations et des spécialités.

<sup>33</sup> Les CPN sont des Commissions Pédagogiques Nationales instituées auprès du/de la ministre chargé(e) de l'enseignement supérieur par groupe de spécialités de BUT. Elles formulent des propositions sur les programmes conduisant à la délivrance BUT et leurs évolutions. Leurs missions sont actuellement en train d'être réévaluées.

deux modalités Ressource et SAÉ? Prévoir une telle répartition sur une, deux ou les trois années du BUT?

Au niveau de la mise en œuvre sur le terrain des Ressources Anglais et SAÉs Anglais, les enseignants peuvent être amenés à s'interroger dans leur pratique sur (la liste n'est pas exhaustive):

- des priorités sur certaines natures d'objectifs sont peut-être à envisager. En effet, selon les résultats de l'étude, les objectifs de nature cognitive sont majoritaires dans les Ressources Anglais et dans les SAÉs Anglais;
- comment envisager le développement des aspects psychomoteurs dans les activités d'enseignement associées aux Ressources Anglais surtout s'ils ne sont pas repris dans les SAÉs Anglais? En effet, selon l'étude, les objectifs de nature psychomoteur sont les moins représentés aussi bien dans les Ressources Anglais que dans les SAÉs Anglais. De plus, dans certains référentiels, les objectifs psychomoteurs inscrits dans la Ressources Anglais ne sont ensuite pas repris explicitement dans la SAÉ Anglais;
- au-delà des IO, un travail de répartitions des trois natures d'objectifs est peut-être à envisager sur les trois années du BUT. Cette discussion est à mener avec les autres enseignants de langue intervenant dans la même formation ou rattachés à d'autres IUT intégrant la même spécialité. La création d'une communauté de pratiques (Cox, 2005) pourrait être envisagée autour de cette question des objectifs d'apprentissage en langue.

## Conclusion

Le secteur Lansad, dont les IUT relèvent, est “un territoire pédagogique immense aux contours imprécis et aux caractéristiques extrêmement hétérogènes” (Van der Yeught, 2014: §27). Avec l'arrivée de l'APC dans le BUT, malgré l'intérêt porté, dans les IUT, aux pratiques langagières (maternelles et étrangères) dans les activités professionnalisantes (SAÉs notamment), la difficulté à se positionner se confirme.

Dans la perspective de caractériser cette difficulté, nous avons analysé les contenus des 24 référentiels du semestre 1. Plus particulièrement, nous nous sommes focalisée sur la nature des objectifs inscrits dans chaque Ressource Anglais et SAÉ Anglais.

Notre étude, réalisée à partir de cadres théoriques de référence, nous a amenée à identifier plusieurs profils de référentiel BUT, d'abord propres aux Ressources Anglais, puis aux SAÉs Anglais et enfin à l'articulation entre les profils précédents. Les différents résultats montrent une diversité de objectifs présentés dans les Ressources Anglais, les SAÉs Anglais ainsi que des divergences dans les liens entre Ressource Anglais et SAÉ Anglais.

Ces résultats soulèvent un ensemble de questions que les rédacteurs du prochain référentiel de formation pourront se poser en amont de leur production et que les enseignants pourront envisager dans le cadre de la conception de leurs cours sur les trois années que dure la formation BUT.

Par cette étude, nous avons souligné la diversité du travail rédactionnel mené en 2020-21 dans les différents groupes de travail rattachés à la production des référentiels (Drouhin & Lépinasse, 2023) ainsi que le chemin qu'il reste à parcourir pour donner une place à ces Ressources Anglais (individuelle) dans ces SAÉs Anglais (collective) au sein du référentiel de formation. Dans ce sens, un prochain travail, issu du terrain, permettra de reconsidérer ces différents profils tels qu'ils ont été réellement mis en œuvre. L'enjeu sera alors de rendre compte de pratiques professionnelles mais aussi peut-être d'appréhender l'interprétation que font les enseignants de langue des IO qui leur sont fournies par leur institution.

## Références bibliographiques

- ANDERSON, Lorin W., David R. KRATHWOHL, Peter W. AIRASIAN, Kathleen A. CRUIKSHANK, Richard E. MAYER, Paul R. PINTRICH, James D. RATHS & Merlin C. WITTRICK. 2001. *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Abridged Edition (1<sup>st</sup> edition), Pearson.
- AUTISSIER, David & Jean-Michel MOUTOT. 2015. *Le changement agile. Se transformer rapidement et durablement*. Paris: Dunod.
- BERTHIAUME, Denis & Amaury DAELE. 2013. Comment clarifier les apprentissages visés par un enseignement? Denis Berthiaume & Nicole Rege-Colet (dirs.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*, tome. 1. Berne: Peter Lang, 55-71.
- BLOOM, Benjamin. S. (ed.), Max D. ENGELHART, Edward J. FURST, Waltr, H. HILL & David R. KRATHWOHL. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- BOSMAN, Christiane, François-Marie GÉRARD, & Xavier ROEGIERS. 2000. *Quel avenir pour les compétences?*, Bruxelles: De Boeck Université.
- BOULOU-CHIARAVALLI, Christine & Annie LASNE. 2024. Accompagner l'acquisition d'une démarche réflexive. Anita Messaoui & Chrysta Pélissier, *Vers l'approche par compétences: théories et pratiques pour l'enseignement supérieur*. Paris: Presses des Mines, 277-300.
- BRAUD, Valérie, Philippe MILLOT, Cédric SARRÉ & Séverine WOZNIAK. 2015. Pour une formation de tous les anglicistes à la langue de spécialité. *Les Langues Modernes* 3, 67-76.
- BRUDERMANN, Cédric, Marie-Annick MATTIOLLI, Anne-Marie ROUSSEL & Cédric SARRÉ. 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. Cahiers de l'Apliu* 35: n° spécial 1. URL: <https://journals.openedition.org/apliut/5564>.

- CAUSA, Mariella. 2017. Les universités du BELC: un exemple de savoirs/savoir-faire/savoir-être en (trans)formation. *Mélanges pour les 50 ans du BELC*. BELC: Université Sorbonne Nouvelle, Paris.
- CHAUVIGNÉ, Christian & Jean-Claude COULET. 2010. L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?. *Revue française de pédagogie* 172. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/2169>.
- CHOBAX, Jacqueline. 1967. Un système de normes pédagogiques: les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français. *Revue française de sociologie* 8 (n° spécial: *Sociologie de l'Éducation*), 4-56.
- COULET, Jean-Claude. 2016. Compétence, compétences transversales et compétences clés: peut-on sortir de l'impasse? *Éducation et socialisation* 41. URL: <http://journals.openedition.org/edso/1708>.
- COX, Andrew. 2005. What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science* 31: 6, 527-540. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/0165551505057016>.
- CRAHAY, Marcel. 2006. Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie* 154, 97-110. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/143>.
- DE KETELE, Jean-Marie. 2013. L'évaluation de la production écrite. *Revue Française de linguistique appliquée* 18: 1, 59-74.
- DROUHIN, Doriane & Éric LÉPINASSE. 2024. Du DUT GTE au BUT MT2E, histoire d'une traversée. Anita Messaoui & Chrysta Pélissier, *Vers l'approche par compétences: théories et pratiques pour l'enseignement supérieur*. Paris: Presses des Mines, 201-228.
- FRENAY, Marianne, Anne JORRO & Marianne POUMAY. 2011. Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation* 67, 105-116.
- GRIFFIN, Claire. 2014. "Now you see me, now you don't: des professeurs d'anglais 'locuteurs natifs' entre transparence et visibilité", *Recherche et pratiques pédagogiques en langues* 33: 2, 210-223.
- GUIGUE, Michèle. 2001. Les enseignants, professionnels solitaires de la transmission du savoir?. *Connexions*. 1: 75, 85-96.
- HINAULT, Anne-Marie. 2024. La gouvernance de la gouvernance des IUT par les ACD. Anita Messaoui & Chrysta Pélissier, *Vers l'approche par compétences: théories et pratiques pour l'enseignement supérieur*. Paris: Presses des Mines, 229-242.
- HIRT, Nico. 2009. L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique* 39, 1-34.

- ISHIKAWA, Michèle. 2001. Métalangages pour la transmission du savoir-faire et du savoir-dire. *Les carnets du Cediscor*. Presses Sorbonne Nouvelle, Interactions et discours professionnels, 81-96.
- LANDRY, Reinelde. 2015. Coopérer pour des transformations pédagogiques. Biennale Coopérer? - CNAM, CNAM - La Biennale internationale, Paris, France.
- LE NIR, Michel & Jean-Yves SEGUY. 2018. Ouvrir l'université sur le monde économique et instaurer une orientation rationnelle: aux origines de la création des IUT. *Carrefours de l'éducation*, 1: 45, 115-127.
- LECLERCQ, Emmanuelle. 2018. Introduction: les IUT ont 50 ans, et après? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série 6: 1, 5-13.
- LOISY, Catherine & Amadine RAZE. 2017. Accompagnement des équipes pédagogiques s'engageant dans une approche-programme: DevSup. Relever le défi de l'altérité. IX<sup>e</sup> colloque QPES - Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Grenoble - École de management, Grenoble, France.
- LOOSLI, Clarence. 2016. Analyse du concept "approche par compétences". *Recherche en soins infirmiers*, 124, 39-52. URL: <https://doi.org/10.3917/rsi.124.0039>.
- MARCEL, Jean-François. 2016. *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation: accompagner le changement*. Dijon: Educagri.
- MONCHATRE, Sylvie. 2008. L'approche par compétences, technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec, Note de recherche. URL: <https://core.ac.uk/reader/46921720>
- PAQUELIN, Didier & Maëlle CROSSE. 2021. Responsabilisation, ouverture et confiance: pistes pour l'enseignement supérieur du futur. *Enjeux et société* 8:2, 190-215.
- PARENT, Florence, Jean JOUQUAN, Leslie KERKHOVE, Morgan JAFFRELOT & Jean-Marie DE KETELE. 2012. Intégration du concept d'intelligence émotionnelle à la logique de l'approche pédagogique par compétences dans les curriculums de formation en santé. *Pédagogie médicale* 13: 3, 183-201.
- PAUL, Maela. 2012. L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique – L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers* 110, 13-20.
- PAUL, Maela. 2016/2020. *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- POSTIAUX, Nadine & Marc ROMAINVILLE. 2011. Compétence et professionnalisation. La compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique?. *Éducation & Formation* 296, 45-55.

- POUMAY, Marianne, Jacques TARDIF & François GEORGES. 2017. *Organiser la formation à partir des compétences: un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.
- RENÉ-BOULLIER, Lydie. 2003. Coordination pédagogique: une vision globale de l'accompagnement personnalisé au DESS DICIT. *Revue STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)* 10.
- RICHER, Jean-Jacques. 2011. De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues. *ÉLA (Études de linguistique appliquée)* 161, 63-77. URL: <https://doi.org/10.3917/ela.161.0063>.
- ROEGIERS, Xavier. 2007. Chapitre 1. Situation, problème, situation-problème. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, 15-76. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- SOULIÉ, Janique, Pierre Mathieu & Nawel HAMMAMI-HABIB. 2022. Le travail à domicile imposé a-t-il modifié l'appétence pour le télétravail? Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines 2022, Brest, France. URL: [https://shs.hal.science/search/index?q=identifiers\\_id:03846733](https://shs.hal.science/search/index?q=identifiers_id:03846733).
- TARDIF, Jacques. 2006. L'évaluation des compétences, documenter le parcours de développement. Montréal (Québec): Chenelière Éducation.
- TERRIER, Linda & Cristelle MAURY. 2015. De la gestion des masses à une offre de formation individualisée en anglais-LANSAD: tensions et structuration. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues* 34: 1. URL: <http://journals.openedition.org/apliut/5029>.
- THIAM, Ousseynou & Fatima CHNANE-DAVIN. 2017. "L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain?". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 16: 1, 117-137.
- VAN DER YEUGHT, Michel. 2014. Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 33: 1. URL: <http://apliut.revues.org/4153>
- VEGA UMANA, Ana Laura. 2019. Perceptions des spécificités du travail et du rôle enseignant dans le secteur Lansad: diversité et convergences. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues* 38: 1. URL: <http://journals.openedition.org/apliut/6941>. DOI: <https://doi.org/10.4000/apliut.6941>.
- YELNIK, Catherine. 2016. La solitude des enseignants: se sentir seul ou en capacité d'être seul? *Cliopsy* 16, 41-54.