

**Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »**

**"Parcours : Enseigner l'EPS"**

**Travail en équipe :**  
**Une nouvelle compétence professionnelle**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master**

soutenu par

Quentin RICHARD

le 17 / 06 / 2019

**Commission de jury composée par :**

Gilles ERB, directeur de mémoire



## Table des matières

Introduction.....	5
1. Revue de littérature.....	7
1.1. Le travail en équipe ; une compétence professionnelle prescrite par le législateur .....	7
1.2. Le travail en équipe ; une compétence professionnelle à l'épreuve de la réalité	9
1.3. Le travail en équipe ; plus-values et limites d'émergence d'un collectif de travail	11
1.4. Le travail en équipe ; une compétence professionnelle en EPS influencée par le contexte et la taille de l'effectif EPS.....	13
1.4.1. Le travail en équipe en EPS et l'influence de la nature de l'établissement .....	13
1.4.2. Le travail en équipe en EPS et l'influence du nombre .....	15
2. Hypothèses et questions de recherche .....	17
3. Construction du cadre d'analyse.....	18
3.1. Choix de l'approche, élaboration et expérimentation du questionnaire	18
3.2. L'échantillonnage de l'expérience .....	20
3.3. Élaboration de l'échelle collaborative.....	21
3.4. Difficultés rencontrées .....	22
4. Méthodologie de la recherche.....	24
4.1. Le recueil des données .....	24
4.1.1. Étape 1 : Contacter les collègues .....	24
4.1.2. Étape 3 : récolte des données .....	24
5. Résultats de l'enquête .....	25
6. Discussion (7 à 12 pages) .....	28

<b>6.1.</b>	<b>L'efficacité du travail en équipe détaillée par collègue .....</b>	<b>28</b>
<b>6.2.</b>	<b>L'influence du contexte d'enseignement .....</b>	<b>29</b>
<b>6.3.</b>	<b>L'influence de la taille de l'équipe EPS.....</b>	<b>30</b>
<b>6.4.</b>	<b>Des facteurs explicatifs potentiels.....</b>	<b>31</b>
<b>6.4.1.</b>	<b>Facteur du sexe ? .....</b>	<b>31</b>
<b>6.4.2.</b>	<b>Facteur du statut ? .....</b>	<b>31</b>
<b>6.4.3.</b>	<b>Facteur du nombre de réunions ?.....</b>	<b>32</b>
<b>6.4.4.</b>	<b>Facteur de l'âge et de l'ancienneté au poste d'enseignant ? .....</b>	<b>32</b>
<b>6.4.5.</b>	<b>Facteur de la fréquence du turn-over ?.....</b>	<b>33</b>
<b>6.5.</b>	<b>Des facteurs probables .....</b>	<b>33</b>
<b>6.6.</b>	<b>Limite de l'expérience .....</b>	<b>34</b>
	<b>Conclusion (1 à 2 pages) .....</b>	<b>36</b>
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>38</b>
	<b>Annexes.....</b>	<b>41</b>
a.	Tableau énumérant les collègues en REP+ / REP contactés .....	41
b.	Tableau énumérant les collègues classiques contactés .....	42
c.	Tableau énumérant les lycées d'excellences contactés.....	43
d.	Tableau énumérant les lycées difficiles .....	44
e.	« Grille d'analyse de la collaboration des enseignants ».....	45
f.	Tableau énumérant la communication .....	47
g.	Grille d'analyse du projet EPS.....	49
h.	Résultats du questionnaire collègue « classique » A .....	51
i.	Résultats du questionnaire collègue « classique » B .....	52
j.	Résultats du questionnaire collègue « classique » C .....	54
k.	Résultats du questionnaire collègue « difficile » U .....	55
l.	Résultats du questionnaire collègue « difficile » X .....	57
m.	Résultats du questionnaire collègue « difficile » Z .....	59

## Introduction

Le législateur stipule dans le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>1</sup> que “ tous les enseignements (...) doivent contribuer à faire acquérir (chez les élèves) la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif ”. De plus, du point de vue de l’enseignant, le référentiel de compétence vise le développement de la capacité à “coopérer au sein d’une équipe<sup>2</sup>”. Nous voyons ici, que du point de vue du législateur, tous les acteurs de l’École sont amenés à coopérer.

Marcel et ses collaborateurs<sup>3</sup> dénombrent trois catégories du travail en équipe : la coordination, la collaboration et la coopération. « La coordination qui est définie comme une forme de travail conjoint reposant sur la conception et la réalisation de projets communs (ce terme apparaît trois fois sous sa forme verbale dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation, 2013<sup>2</sup>). Elle fait l’objet de prescriptions d’ordre administratif et hiérarchique à la différence des deux autres. La collaboration qui se caractérise par la communication entre les acteurs concernés (ce terme apparaît six fois sous ses différentes déclinaisons dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation, 2013<sup>2</sup>). Elle existe quand des enseignants travaillent ensemble pour élaborer des objectifs, des projets, des séances d’enseignement alors qu’ils restent seuls face à leurs classes. La coopération désigne la mutualisation du travail entre différents enseignants qui vont œuvrer ensemble dans une situation d’enseignement face à des élèves (ce terme apparaît dix fois sous ses différentes déclinaisons dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation, 2013<sup>2</sup>). C’est le cas lorsque, dans une classe, enseigne un maître surnuméraire. Cette forme de travail collectif est de loin la plus accomplie<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

<sup>2</sup> Référentiel de compétences communes à tous les enseignants, 2013

<sup>3</sup> J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud, M. Tardif, Coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes, 2007

». On remarque que dans le référentiel des compétences, le travail en équipe est encouragé et que c'est bel et bien ces formes les plus abouties qui sont favorisées.

De plus, la compétence professionnelle désigne « l'ensemble de savoirs et d'aptitudes pratiquement requises par les situations professionnelles<sup>4</sup> ». Plus généralement c'est « l'imbrication entre un ensemble de connaissance et de savoir-faire acquis par un individu pour l'exercice d'une activité professionnelle et une position précise qui lui est assignée dans l'organisation de l'entreprise<sup>5</sup> ». Dans notre cadre de réflexion, l'entreprise correspond au ministère de l'éducation nationale et l'activité professionnelle désigne ici la fonction d'enseignant.

Enfin, le terme de « nouvelle » peut désigner un fait qui apparaît pour la première fois ou alors quelque chose qui est depuis peu de temps ce qu'il est à présent.

Dès lors, à l'issue de cette phase de définition, nous pouvons nous questionner sur la question du travail en équipe de la part des enseignants au sein d'une organisation telle que le ministère de l'éducation nationale. Notre cadre d'analyse se cantonnera au travail en équipe qui peut s'envisager entre les enseignants d'EPS au sein d'un même établissement public local d'enseignement (EPL). En effet, quelle est la place et l'importance accordé au travail en équipe au sein des textes officiels qui régissent l'EPS ? Quels moyens y sont accordés ? Comment les enseignants d'EPS envisagent-ils ce travail en équipe ? Comment cela se traduit-il sur le terrain ? Qu'en est-il en EPS ? Et quels en sont les bénéfices (pour l'établissement, les enseignants, les élèves) ? Existe-t-il des facteurs facilitant ou inhibant au travail en équipe ?

Ainsi, notre objet d'étude consiste à appréhender le travail en équipe des enseignants d'EPS dans différents contextes (collège et lycée, contexte « favorable et défavorable »). L'enjeu est de percevoir si le contexte dans lequel s'inscrit une équipe pédagogique EPS a une incidence, et si oui laquelle, sur le travail en équipe mis en

---

<sup>4</sup> L. Demailly, La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, 1987

<sup>5</sup> D. Brochier, Céreq, La notion de compétence professionnelle : état de la recherche et perspectives, 2010

œuvre. L'intérêt de notre objet d'étude pour l'enseignant d'EPS est de prendre conscience de l'intérêt du travail en équipe afin de ne pas faire de différence dans sa mise en œuvre concrète dans le but de garantir une égalité (ou équité) des chances de réussite de tous les élèves mais également pour des bénéficiaires plus personnels. Pour les enseignants en devenir, cet objet d'étude a pour objectif d'appréhender une partie des attentes du métier d'enseignant d'EPS qui est plus que jamais voué à s'ouvrir aux autres.

## **1. Revue de littérature**

### **1.1. Le travail en équipe ; une compétence professionnelle prescrite par le législateur**

En 1982 en France, la circulaire VERGNAUD mentionne pour la première fois le terme de « communauté éducative » mais ne concerne que les zones d'éducation prioritaire (ZEP)<sup>6</sup>. Puis, en 1989, la loi d'orientation annonce une décentralisation du pouvoir de l'Etat pour inciter cette communauté éducative à travailler en équipe afin de construire des projets d'établissements, disciplinaires et de classe afin de répondre aux mieux aux exigences et spécificités locales. « En France, dans le secondaire, les collectifs pédagogiques, disciplinaires et par niveaux de classe sont inscrits dans les missions des enseignants<sup>6</sup> » depuis 2005 avec la loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'école. La loi de refondation de l'école et le référentiel de compétence des enseignants de 2013 ont été élaborés dans la continuité. Respectivement « penser global pour agir local » pour la loi Peillon et les compétences C10 et C14. (« C10. « Coopérer au sein d'une équipe ». C14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ») pour le référentiel. En somme, ce nouveau paradigme traduit une nouvelle conception du métier n'appartenant pas à la culture professionnelle traditionnelle des enseignants en France. En effet, dans un modèle où l'état imposait ses règles à l'école, la « concertation entre enseignants et le travail collectif représentaient une forme de résistance à l'institution, particulièrement

---

<sup>6</sup> GIBERT et al (2018), le travail collectif enseignant, entre informel et institué, dossier IFE 124

auprès des enseignants « rebelles » sur le plan pédagogiques notamment<sup>7</sup> ». Aujourd'hui, grâce à la décentralisation « les établissements sont de plus en plus autonomes<sup>8</sup> » où le « travail collectif devient un leitmotiv<sup>6</sup> ». Ainsi, le travail collectif des enseignants est passé d'une forme de résistance à l'institution scolaire à une normalisation du travail en équipe permettant de relier le travail en classe avec les objectifs ministériels et le projet d'établissement. Cet engouement sur le travail en équipe est devenu une compétence reconnue pour devenir une nécessité incontournable dans notre métier. « L'établissement est appelé à se constituer en équipe professionnelle pour développer de nouvelles pratiques et dépasser la structuration cellulaire en classe<sup>9</sup> (...) ». De plus, le président du conseil supérieur des programmes souhaite « préparer les enseignants au travail en commun sinon ces programmes (programmes collèges 2015 et lycées 2010) seront détournés<sup>10</sup> ». Les programmes EPS rappellent l'obligation institutionnelle d'élaborer un projet EPS, les fonctions de ce projet, la responsabilité collective des enseignants d'EPS dans les équipes pédagogiques des établissements et le contenu de ce même projet<sup>11</sup>. De plus, la circulaire n°2017-090 nous indique que « seule la collaboration effective des personnes composant le réseau pourra le faire vivre, et cela suppose qu'elles ne considèrent pas ce travail de collaboration comme un travail en plus mais un moyen intégré et que les responsabilités ne soient pas diluées<sup>12</sup> ». Par conséquent, le rôle du

---

<sup>7</sup> DUPRIEZ (2010), le travail collectif des enseignants, au delà du mythe.

<sup>8</sup> FEYFANT (2017), autonomie des établissements, dossier IFE n°118

<sup>9</sup> PERRENOUD, (2014), contrôler des enseignants, délicat, complexe, mais possible ! in Olivier MAULINI, Monica GATHER THURLER, enseigner : un métier sous contrôle ? entre autonomie professionnelle et normalisation du travail, Paris ESF

<sup>10</sup> LUSSAUT (2017), président du Conseil supérieur des programmes, in café pédagogique.

<sup>11</sup> RUSQUET (2018), un point de vue pragmatique sur le travail en équipe lors de l'élaboration du projet pédagogique, intervention AEEPS Paris, Journée Jean ZORO.

<sup>12</sup> MOUSSAY, RIA (2014), nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ?, revue française de pédagogie n°189



coordonnateur EPS, désormais incontournable, pose les bases du travail en équipe au sein d'un collectif enseignant. Comme le souligne le rapport TALIS<sup>13</sup>, un leadership pédagogique fort encourage le travail collectif des enseignants et génère un sentiment d'efficacité collectif qui a un impact direct sur les apprentissages des élèves.

## **1.2. Le travail en équipe ; une compétence professionnelle à l'épreuve de la réalité**

Dans un établissement scolaire, il existe de nombreuses équipes plus ou moins formelles. Le conseil d'administration (CA) est la plus grande instance de l'établissement. Sa composition est tripartite, c'est à dire comprenant trois parties. Le premier tiers est formé de membres de droit (direction de l'établissement, le conseiller principal d'éducation, des élus locaux et des personnalités qualifiées). Le deuxième tiers est formé de membres élus représentant les personnels de l'établissement comme des enseignants ou des agents des différents services de l'EPL. Le troisième tiers est formé de membres élus parmi les parents d'élèves et parmi les élèves. Ce conseil est très organisé de part sa structure hiérarchique mais aussi de part sa planification temporelle. À l'occasion du premier conseil d'administration, on procède à l'installation des instances pour que deux autres conseils importants (conseil de discipline et commission permanente) soient formés. Fin novembre ou début décembre, le CA examine et adopte le budget prévisionnel pour l'année civile suivante, élaboré par l'adjoint-gestionnaire. En janvier et en février, la question prioritaire est celle de la répartition de la dotation horaire globale (DHG) pour la rentrée suivante. Cette répartition horaire réunit le conseil pédagogique, la commission permanente et le conseil d'administration afin de présenter un projet de répartition entre les différentes disciplines. Fin mars ou courant avril, le CA se réunit pour adopter le compte financier de l'année civile précédente puis à la fin de l'année scolaire, il effectue le bilan de

---

<sup>13</sup> Rapport TALIS, Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage, Teaching And Learning International Survey, 2018

l'année pour évoquer les perspectives de l'année suivante. Enfin le CA établit chaque année un rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement où figure les résultats obtenus et les objectifs à atteindre. La commission permanente évoquée précédemment est une émanation du conseil d'administration. Elle aborde toutes les questions touchant à l'autonomie pédagogique et éducative de l'établissement. Le conseil de discipline est lui aussi une émanation du CA qui prononce à l'encontre des élèves l'ensemble des sanctions prévues par la réglementation en vigueur et inscrites dans le règlement intérieur de l'établissement. Enfin le conseil pédagogique réunissant, trois fois par an minimum, au moins un professeur principal de chaque niveau, au moins un professeur par champ disciplinaire et un CPE a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs pour préparer la partie pédagogique du projet d'établissement. Les autres instances induisant un travail en équipe sont le conseil de classe, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), la commission éducative et le conseil d'enseignement. De plus, à l'issue des nouveaux programmes de collège, a été mis en place un conseil école-collège permettant de favoriser la liaison entre le premier et le second degré. Enfin l'équipe EPS élabore à l'issue de toutes ces réunions et en prenant en compte ces données macroscopiques un projet EPS. Ce dernier constitue la politique éducative commune à retenir par une équipe pédagogique EPS pour répondre à la fois aux injonctions institutionnelles et aux besoins particuliers d'un contexte local d'un établissement. Autrement dit, ce document doit évoquer les moyens pour mettre en œuvre de manière concrète son enseignement et les indicateurs pour évaluer ce que l'on enseigne. « De par sa nature et sa forme, cette construction complexe constitue un travail collectif car seul on va plus vite mais ensemble on va plus loin<sup>14</sup> ». Cependant, « faisons nous réellement équipe dans les organisations scolaires, pédagogiques, disciplinaires, interdisciplinaires et académique que nous sommes amenés à investir<sup>15</sup> ? ». Comme le souligne de nombreuses études<sup>16</sup>, « la distance demeure grande dans le monde

---

<sup>14</sup> RUSQUET (2018), un point de vue pragmatique sur le travail en équipe lors de l'élaboration du projet pédagogique, intervention AEEPS Paris, Journée Jean ZORO

<sup>15</sup> GAGNEBIEN (2018), intervention AEEPS Paris, Journée Jean ZORO.

<sup>16</sup> DUPRIEZ, (2010) le travail collectif des enseignants, au delà du mythe ; MARCEL, DUPRIEZ, PERISSET, TARDIFF (2007), coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes.

francophone entre l'injonction au travail en équipe et les pratiques effectives dans les écoles ». Par conséquent, en EPS, nous pouvons observer sur le terrain que la construction des projets ne révèle pas toujours un travail de concertation collectif en lien avec des attentes institutionnelles et des besoins locaux.

Par conséquent d'un point de vue formel, nous pouvons observer que, dans la pratique, les enseignants d'EPS se concertent dans l'élaboration des projets (EPS notamment) pour répondre aux obligations institutionnelles. Cependant en dehors de toute imposition, la collaboration au service des apprentissages des élèves s'avère peu évidente puisque les enseignants s'y impliquent de manière fluctuante selon les EPLE.

### **1.3. Le travail en équipe ; plus-values et limites d'émergence d'un collectif de travail**

Selon certaines études, le travail en équipe des enseignants peut être une source de bénéfices pour les élèves et pour les enseignants eux-mêmes. En effet, selon le collectif Eduter<sup>17</sup> «les équipes qui réussissent le mieux sont celles qui ont su se construire une véritable compétence collective (...) les effets de la qualité de la vie au travail et de la qualité de travail ont des effets sur la qualité et la richesse de l'activité et de la vie des apprenants liant travail de qualité destiné à ceux auquel il s'adresse, et qualité de travail qui maintient ou améliore la santé au travail». Ainsi, sont mis en évidence des bénéfices pour les enseignants en terme de qualité de vie de travail mais aussi l'impact de ce collectif de travail sur les apprentissages des élèves comme le démontrent Goddard et Tschannen-Morna<sup>18</sup>. Selon eux, le travail en équipe des enseignants conduit, chez les élèves, à une «plus grande efficacité, des attitudes plus positives envers l'enseignement, niveau de confiance plus élevé entre les acteurs». De

---

<sup>17</sup> EDUTER ingénierie, 2017, «L'ancrage scolaire: une façon singulière de faire réussir les élèves»

<sup>18</sup> Goddard YL, Goddard RD, Tschannen-Moran M. A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. Teach. Coll. Rec. 109:877–896

plus, Cordingley<sup>19</sup> précise que le travail en équipe des enseignants apporte des “réponses d’élèves plus positives et plus élaborées, de meilleurs résultats aux examens, une plus grande capacité de décodage, une meilleure fluidité de lecture et une meilleure organisation du travail et des stratégies d’apprentissage”. Ensuite, le travail en équipe peut avoir des effets bénéfiques pour les enseignants eux-mêmes. En effet, dans une profession où, en France, “30% des enseignants déclarent songer à quitter le métier”<sup>20</sup>, le travail en équipe pourrait être “au service d’une aide psychologique, d’un soutien entre collègues pour lutter contre un métier solitaire”<sup>21</sup>. Cela peut particulièrement faire écho chez les néo-enseignants qui cherchent, pour beaucoup, à construire des repères et à se rassurer dans ce qu’ils proposent. Ensuite, cette façon de travailler a également des effets sur la santé psychologique des enseignants puisque selon CORDINGLEY et al<sup>19</sup>, le travail collectif a un “impact positif du développement professionnel collectif continu sur les attitudes des enseignants dans leur estime et confiance en soi, sur leur sentiment personnel d’efficacité, de motivation, leur engagement à l’égard du développement professionnel” mais aussi “sur les répertoires de stratégies d’enseignement et d’apprentissage et leur capacité à les adapter aux besoins de leurs élèves et à améliorer leur apprentissage”. Enfin, un travail collaboratif, une fois qu’il est mis en place et routinisé, peut être une source de gain de temps pour les enseignants.

Cependant, le travail en équipe, aussi bénéfique soit-il, comporte également un certain nombre de limites. Tout d’abord, “explicitier et organiser la réflexion collective sur les choix de la politique EPS peut s’avérer être un sérieux obstacle. D’un côté un travail individuel contre un travail collectif, un travail inexploité contre un travail utile, un travail arrangé contre un travail contextualisé”<sup>9</sup>. Puis, une fois ce travail en équipe fondé et

---

<sup>19</sup> CORDINGLEY et al., The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning, 2005

<sup>20</sup> GUIBERT, L’accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français, Revue internationale d’éducation des Sèvres n°74, 2017)

<sup>21</sup> JEGO, GUILLO, Les enseignants face aux risques psychosociaux: comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013, Éducation et formations n°92, 2016

opérationnel, nous pouvons nous interroger sur l'intérêt en terme de valorisation de ce travail en équipe dans la carrière d'un enseignant. En effet, les enseignants sont « inspectés de manière individuelle<sup>22</sup> » lors d'une leçon d'EPS ou d'AS, ainsi quel est l'intérêt pour eux de travailler en équipe dans l'optique de grimper les échelons supérieurs ? Aussi, les textes officiels incitent les enseignants à travailler ensemble mais ces derniers sont-ils réellement formés au travail en équipe lors de leur formation initiale et est-ce réellement une compétence recherchée et évaluée lors des concours de recrutement ? Enfin, le travail en équipe peut-être freiné par les relations qu'entretiennent les enseignants entre eux. C'est ce que nous montrent Hartnell-Young<sup>23</sup>, puisque selon elle, « accepter de montrer sa pratique ne va pas de soi (...) Il y a entre enseignants des rapports de défiance, de concurrence, de comparaison larvée des performances faisant ressortir le besoin de se protéger face à ses collègues ». Ainsi, on comprend que la collaboration entre certains enseignants ne va pas être optimale.

#### **1.4. Le travail en équipe ; une compétence professionnelle en EPS influencée par le contexte et la taille de l'effectif EPS**

##### **1.4.1. Le travail en équipe en EPS et l'influence de la nature de l'établissement**

Selon MOUSSAY et RIA, «il existe un lien entre les caractéristiques de la population scolaire et l'ancrage collectif des pratiques enseignantes »<sup>12</sup>. De ce fait, une corrélation serait à identifier entre le contexte d'établissement et le travail en équipe des enseignants. Ainsi la quantité et la fréquence des réunions, des échanges et des concertations auraient un lien avec la population rencontrée. Qu'elle soit difficile ou

---

<sup>22</sup> CANVEL (2018), exercer son métier d'enseignant d'EPS dans l'enseignement secondaire français du XXIème siècle, vers une éducation scolaire assumée, conférence Strasbourg du 10 décembre

<sup>23</sup> Hartnell-Young, Teachers' roles and professional learning in communities of practice supported by technology in schools, Journal of Technology and Teacher Education vol. 14 n°3, 2006

ordinaire, les enseignants d'EPS ne collaboreraient pas avec la même efficacité. Ces concertations entre enseignants déterminent des axes prioritaires en lien avec les attentes institutionnelles et le public visé afin de les retranscrire dans un projet EPS, véritable fil rouge des enseignants. Un travail sur les contenus d'enseignement, les systèmes d'évaluation, les systèmes de sanction permet à l'équipe une uniformité dans le discours auprès des élèves et de nombreux avantages évoqués dans la partie précédente. Par la lecture de nombreuses études, « les réseaux d'éducation prioritaire (établissements difficiles) sont emblématiques des problématiques relatives au travail en réseau<sup>24</sup> ». Par voie de conséquence, les établissements ayant une population difficile imposent une plus grande importance au travail en équipe de la part des enseignants. «La réflexion collective des enseignants sur les difficultés ordinaires d'apprentissage des élèves en classe<sup>21</sup> » est devenue un travail incontournable pour palier aux exigences d'un tel public. Ce travail de compréhension des processus de construction des difficultés scolaires au sein d'une harmonisation collective permet à l'équipe enseignante d'assurer «un haut niveau d'exigence, de réussite et d'excellence pour un public difficile<sup>25</sup>. Cet objectif a pour but de réduire les inégalités de réussites scolaires. De plus, le référentiel de l'éducation prioritaire de 2014 stipule en priorité n°4 le fait de «favoriser le travail de l'équipe éducative» pour que ces établissements «s'inscrivent dans un territoire qui a ses caractéristiques, son histoire, ses habitudes, ses structures et ses acteurs professionnels (...)». Les enseignants de ces établissements ont tout intérêt à remplir ces exigences pour donner du sens, de la cohérence et une logique à leur discours. Toutefois ce même rapport stipule que ces établissements prioritaires possèdent «un nombre élevé d'enseignants jeunes et inexpérimentés amenés à changer d'établissement régulièrement». Ce dernier élément montre bien les limites de ce travail en équipe qui peut s'avérer incomplet, discontinu et (pourquoi pas) impossible par le jeu des mutations inter-intra académique et le manque d'expérience dans le métier des néo-titulaires. Malgré tout, bien que le travail

---

<sup>24</sup> KUS, MARTIN-DAMETTO (2016), quelles collaborations locales pour améliorer l'accompagnement à la scolarité ?, rapport du centre Alain SAVARY. Lyon : ENS de Lyon

<sup>25</sup> POGGI, « élèves en difficulté et fabrication des inégalités d'apprentissage en milieu difficile en EPS », réussir l'écrit 2, Atlande, 2017

en équipe s'avère être un incontournable et une condition "sine qua non" d'efficacité dans l'enseignement prioritaire, aucune étude ne révèle ce besoin considérable dans les établissements dits "ordinaires" ou "d'excellence". De ce fait, notre recherche aura pour premier objectif de mesurer l'efficacité du travail en équipe des enseignants d'EPS en établissement dits "difficile" par rapport à une équipe d'enseignement d'EPS en établissement "ordinaire". La comparaison entre les deux types d'établissements nous permettra de mesurer l'influence du type d'établissement sur la collaboration enseignante.

#### **1.4.2. Le travail en équipe en EPS et l'influence du nombre**

De prime abord, une équipe est "un groupe plus ou moins structuré ayant une finalité commune"<sup>26</sup>. De ce fait dans la plupart des situations de la vie quotidienne, l'homme est soumis à des activités collectives à l'école, au travail ou tout simplement à la maison. Ces différentes situations inscrivent l'être humain dans des relations plus ou moins étroites avec autrui en fonction de la taille de l'équipe, du groupe et de l'effectif dans lequel il est affilié. Dès lors, en raison de l'importance de l'effectif, les interactions émergentes peuvent être éphémères, improvisées ou bien structurées, construites entre les individus. Par ailleurs, la taille du groupe influence "les opportunités plus ou moins nombreuses données aux protagonistes de communiquer ou de se coordonner dans le cours de l'action, le degré d'interdépendance entre les activités individuelles ou encore le degré de spécialisation des rôles individuels au sein de l'équipe"<sup>27</sup>. De plus, les nombreuses expériences issues de la psychologie sociale ont démontré les effets pervers du travail en équipe. L'expérience de "l'effet Ringelmann" démontré par Ingham et co<sup>28</sup> lors d'une expérience de tir à la corde stipule que la "paresse sociale" diminue bien la performance du groupe puisque lorsque l'individu est en groupe il a tendance à moins donner de sa personne. D'après ces mêmes auteurs, ce phénomène est accentué si la tâche n'est pas évaluée, lorsque l'individu est "noyé" dans un collectif conséquent et quand ce même individu peut

---

<sup>26</sup> Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), 2019

<sup>27</sup> VORS, l'activité collective, édition EPS, 2015

<sup>28</sup> Ingham et co, the ringelmann effect ; studies of groupe size and group performance, journal of experimental social psychology, 1974

opérer une action de manière isolée. Par voie de conséquence, nous pouvons nous questionner sur ce phénomène en EPS puisque le projet EPS entrepris de manière collective par les enseignants d'éducation physique et sportive n'est toujours pas évalué et peut être effectué en solitaire par le coordonnateur EPS. Ainsi par le biais des études, la taille de l'équipe aura sans doute une influence sur l'efficacité du travail collectif des enseignants d'EPS.

De ce fait, notre recherche aura pour second objectif de mesurer l'efficacité du travail des enseignants d'EPS dans une petite équipe pédagogique par rapport à une grande équipe d'enseignant d'EPS". La comparaison entre les deux équipes de taille différente nous permettra de mesurer l'influence de la taille de l'équipe sur la collaboration enseignante.



## 2. Hypothèses et questions de recherche

### Question de recherche :

À l'aide de la littérature scientifique détaillée précédemment, en s'appuyant sur les nouveaux textes officiels ainsi que notre expérience de terrain, nous vous proposons notre démarche visant à mesurer l'efficacité du travail en équipe des enseignants d'EPS sous le prisme de la taille de l'équipe ciblée et le contexte de l'établissement sélectionné. Par conséquent, au travers le décalage entre les prescriptions du législateur et la réalité du terrain, nous tenterons de montrer que l'efficacité du travail en équipe des enseignants d'EPS, autrement dit la collaboration entre collègues, est influencée par le contexte de l'établissement ainsi que la taille de l'effectif de l'équipe pédagogique. Dès lors, nous vous présentons nos deux hypothèses de recherche validées par André CANVEL le 29 janvier 2019 :

- Hypothèse 1 : les établissements dits « difficiles », classés « REP/REP+ » pour les collèges et jugés « sensibles » pour les lycées professionnels, sont plus favorables à l'émergence d'un travail en équipe efficace par rapport aux établissements dits « favorisés », à savoir les établissements dits « classiques » de centre-ville pour les collèges et dits « d'excellences » pour les lycées.

- Hypothèse 2 : les équipes pédagogiques EPS restreintes par leur nombre, en dessous de 4 membres, sont plus favorables à l'émergence d'un travail en équipe efficace par rapport aux équipes pédagogiques composées de 6 membres ou plus.

### **3. Construction du cadre d'analyse**

#### **3.1. Choix de l'approche, élaboration et expérimentation du questionnaire**

Notre démarche intellectuelle dite "hypothético-déductive" part d'hypothèses et en déduit les conséquences. Dès lors, elle consiste à faire des prévisions précises à partir d'une hypothèse théorique, afin de la confirmer ou de l'infirmer. Cette démarche, typique de la science moderne, organise une confrontation à la réalité, car elle s'en remet au verdict des faits. Ces derniers viendront corroborer ou invalider (réfuter) l'hypothèse. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons fait le choix d'une approche quantitative. Cette approche nous a semblé la plus appropriée pour valider notre question de recherche et nos hypothèses puisque notre travail consiste à évaluer l'efficacité de nombreuses équipes pédagogiques en fonction de critères précis. Pour des raisons de simplicité par rapport à l'approche qualitative, nous avons effectué ce choix afin d'évaluer l'adéquation entre ces informations et ces critères dans l'objectif de les comparer à l'aide d'un questionnaire commun à tous. L'objectif de ce questionnaire est d'orienter et positionner le travail collectif de l'équipe d'enseignant d'EPS dans un tableau indiquant le degré de collaboration au sein de l'équipe. Ce questionnaire est personnel, nominatif et regroupe des questions par thèmes identifiables. Les questions partent du « général pour mettre en confiance l'enquêté puis évoque progressivement le spécifique pour répondre de manière précise à nos hypothèses »<sup>29</sup>. Comme évoqué précédemment, nous avons choisi de poser des questions fermées puisqu'il s'agit d'indicateurs pertinents et fiables pour la comparaison. En effet, les questions ouvertes laissent plus de place à la subjectivité et à l'interprétation du chercheur. Toutefois, nous avons choisi après une phase de pré-test effectuée à deux reprises d'incorporer des questions ouvertes dans le cadre de notre enquête quantitative. Or, l'utilisation de questions ouvertes doit rester entre 20 et 25%<sup>1</sup> dans le cadre d'une telle enquête. Leur intérêt réside dans l'obtention de précisions en complément d'une question fermée. Elles permettent aussi de donner à

---

<sup>29</sup> CONSTANT, LEVY, mémentos LMD, réussir son mémoire, thèse et HDR, Gualino, 5ème édition, 2015

l'enquêté l'impression qu'on lui donne la possibilité de s'exprimer afin d'améliorer l'adhésion au questionnaire.

L'élaboration de notre questionnaire a été effectuée sur internet par le biais du site « GOOGLE DOC<sup>30</sup> » pour des raisons de simplicité et de rapidité. Nous avons fait le choix de répartir ce questionnaire en quatre thématiques distinctes. La première intitulée « présentation de l'identité » est composée de deux questions respectivement associées au sexe et à l'âge de l'enquêté. La seconde est une présentation plus détaillée et davantage en lien avec notre recherche. Elle est composée de quatre questions exposant l'enquêté à une réflexion autour de son métier d'enseignant d'EPS. Le questionné renseigne son statut (vacataire, certifié, agrégé), le nombre d'année d'occupation de son poste actuel, un jugement sur le « turn-over » (rotation, mouvement des affectations) des enseignants dans leur établissement ainsi le fait d'enseigner ou non sur plusieurs écoles en même temps. La troisième partie est la plus délicate pour l'enquêté puisqu'il s'agit de nommer chacun de ses collègues (à titre d'exemple : collègue 1 = « Alain », collègue 2 = « Brigitte »), de lire attentivement une grille d'analyse évoquant les niveaux de collaboration (détail de notre grille ci-dessous) entre les enseignants et ensuite de placer chacun de ses collègues en fonction de cette classification. La quatrième partie de notre questionnaire nous sert implicitement à vérifier l'estimation de la collaboration intra-collègue. De ce fait, deux questions sont révélatrices du niveau de collaboration de l'équipe puisqu'elles nous renseignent sur le nombre de collègues EPS et de réunions programmées, effectuées au sein de l'équipe pédagogique EPS. Ces deux questions sont indicatrices de l'efficacité du travail en équipe puisque, nous le verrons dans la partie « discussion », les collègues entre eux ne sont pas d'accord sur le nombre de réunion, ni le nombre de collègues (nombre de collègue à relativiser puisque par déduction, certain questionné se sont compté en tant que collègue).

À la suite de ces choix et de cette conception, une phase de pré-test a été effectuée par Maxime HALLER (corédacteur de ce mémoire) dans un premier temps

---

<sup>30</sup>[https://docs.google.com/forms/d/19E\\_W73KX24TdQMajQOf8c5bILqLVeuzboOaF3zSsZM/edit](https://docs.google.com/forms/d/19E_W73KX24TdQMajQOf8c5bILqLVeuzboOaF3zSsZM/edit)

puis par moi-même dans un second temps. Cette phase préalable à toute enquête est nécessaire pour valider la faisabilité de notre questionnaire, la lisibilité des propos tenus, la pertinence des questions vis à vis de notre question et hypothèses de recherche mais aussi le temps à y consacrer. En effet, nous ne voulions pas que notre questionnaire n'occulte plus de cinq minutes pour éviter tout désengagement de la part de l'enquêté. Lors du 1<sup>er</sup> pré-test, nous avons décidé d'effectuer un questionnaire par établissement non pas différent dans son contenu mais différent par le lien pour faciliter la récolte des données. Lors du 2<sup>ème</sup> pré-test, nous avons corrigé les fautes d'orthographe et de syntaxes pour faciliter la lecture et la compréhension. Puis lors du 3<sup>ème</sup> pré-test effectué par un individu neutre n'ayant aucune connaissance de l'intitulé de notre mémoire ni de notre objet d'étude, la personne nous a conseillé de modifier l'ordre d'apparition de la classification de la collaboration pour des raisons pratiques. À la suite de ces quelques essais et de débats, nous avons réorganisé notre troisième partie de question pour placer la grille d'analyse avant le jugement intra-collègue pour des raisons pratiques. Nous avons convenu qu'un collègue ayant un doute sur le niveau donné à un de ses collègues pourra relire le détail du niveau en effectuant un aller-retour rapide sur la grille collaborative sur son smartphone, tablette ou ordinateur.

### **3.2. L'échantillonnage de l'expérience**

Pour réaliser notre échantillonnage, nous avons établi une liste d'établissements qui répondent au premier critère : « le contexte ». Ainsi, nous avons cherché les collèges de REP+ à Strasbourg et des collèges Strasbourgeois dits "classiques". Puis, nous avons contacté chacun de ces établissements afin d'affiner notre échantillonnage en fonction de deux critères supplémentaires (la capacité d'accueil de l'établissement en nombre d'élèves et la taille de l'équipe enseignante EPS). Enfin, nous avons sélectionné 3 établissements caractéristiques par critères afin de comparer un nombre suffisant d'établissement et avoir un seuil de validité suffisant. Il s'agira de comparer les résultats de 2 séries de 3 établissements dont un seul critère les différencie (contexte ou taille de l'équipe enseignante).

Nous avons répertorié dans plusieurs tableaux tous les établissements contactés dans le cadre de notre échantillonnage (tableaux à trouver en annexe). Chaque tableau a été élaboré en fonction de notre critère 1 : « contexte

d'établissement ». Par voie de conséquence, un premier tableau (annexe a.) recensant les collèges dits « difficiles » (REP/REP+) contactés, un second tableau (annexe b.) représentant les collèges dits « classiques » contactés, un troisième tableau (annexe c.) évoquant les lycées dits « excellence » contactés ainsi qu'un quatrième tableau (annexe d.) recensant les lycées professionnels dits « difficiles » contactés. Chaque tableau est composé de 3 colonnes correspondant au nom de l'établissement et aux deux critères évoqués précédemment (critère 2 : capacité d'accueil élève et critère 3 : taille équipe EPS). Les collèges surlignés en vert représentent les établissements sélectionnés pour notre étude en raison de leur similitude et différence : d'un point de vue global, les différences de capacités d'accueil ainsi que de contexte et d'un point de vue plus détaillé les différences entre la taille de leur équipe EPS. Concernant les lycées surlignés en couleurs chaudes, ils représentent les établissements sélectionnés pour notre étude en raison de leur similitude et différence : d'un point de vue global, les différences et les similitudes de capacités d'accueil ainsi que de contexte et d'un point de vue plus détaillé les différences et les similitudes entre la taille de leur équipe EPS. Pour ce faire, il a fallu cibler les établissements en fonction de la population de façon à comparer des établissements relativement similaires. Du côté des collèges, nous avons sélectionné 6 collèges, 3 établissements REP / 3 établissements centre-ville, ainsi que 3 "grands" établissements / 3 petits établissements. Du côté des lycées, nous avons sélectionnés 6 lycées, 3 établissements d'enseignement professionnels / 3 établissements d'enseignement d'excellence et 3 "grands" établissements / 3 petits établissements.

### **3.3. Élaboration de l'échelle collaborative**

Pour cette première étape, nous nous sommes inspirés d'une échelle<sup>31</sup> permettant de classer le niveau de collaboration des équipes enseignantes de 0 à 6 (0 étant le niveau le plus faible et 6 étant le niveau le plus élevé). Vous trouverez cette classification en annexe (annexe e.). Pour des raisons de compréhension, nous avons fait le choix de simplifier les termes employés dans la caractérisation des différents

---

<sup>31</sup> J-F. Marcel, A. Murillo, Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique, Question vives n°21, 2014

niveaux par un langage de terrain. Le tableau suivant met en évidence les modifications que nous avons apportées pour clarifier davantage notre grille d'analyse. De plus, pour vérifier l'estimation donnée par les enseignants d'EPS, nous avons fait le choix de nous inspirer d'un autre outil d'analyse<sup>32</sup> pour caractériser le niveau d'élaboration du projet EPS de l'établissement. Nous sommes partis du principe que le projet EPS était révélateur du travail en équipe des enseignants d'EPS. Comme vous pouvez le voir en annexe, cette classification du projet EPS se subdivise en trois niveaux et est classée en deux colonnes. La première indique les contenus et les évaluations retenus par les enseignants en lien avec les derniers textes officiels<sup>33</sup>. La seconde met en valeur les priorités des contenus et des évaluations par niveau scolaire en lien avec le projet d'établissement. Ainsi le projet EPS et le nombre de réunion sont deux indicateurs nous permettant de vérifier les données recueillies par le biais de notre questionnaire auprès des différentes équipes EPS. Cette classification nous a paru cohérente et compréhensible mais nous avons tout de même fait le choix d'ajouter un 4ème niveau en raison de nos nombreuses expériences en stage lors de notre formation initiale où le projet EPS était régulièrement absent ou en cours d'élaboration. Dès lors, le niveau 0 correspond à un projet EPS absent, en cours d'élaboration, ou dépassé car plus de 4 ans. En effet, les réformes les plus récentes, 2015 pour les collèges et de 2010 pour les lycées, ont été effectuées il y a au minimum 4 ans. Nous pensons qu'en 4 années, les enseignants d'EPS ont eu le temps d'adapter leur projet EPS pour se conformer aux exigences des « nouveaux » textes officiels.

### **3.4. Difficultés rencontrées**

Lors de l'élaboration de notre mémoire, de nombreuses contraintes et difficultés se sont révélées. Tout d'abord, trouver une littérature scientifique n'a pas été chose facile puisque peu d'études ont été menées sur ce sujet. Par la suite, l'élaboration du questionnaire a été laborieux puisqu'il a fallu être suffisamment neutre dans notre

---

<sup>32</sup> RUSQUET, un point de vue pragmatique sur le travail en équipe lors de l'élaboration du projet pédagogique, intervention AEEPS Paris, Journée Jean ZORO, 2018

<sup>33</sup> Pour les collèges : Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 et pour les lycées : Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010

questionnement pour ne pas dévoiler notre enquête. En effet, le travail en équipe est, comme nous l'avons exprimé dans notre littérature scientifique un sujet tabou en France. D'ailleurs, quelques retours de mails d'enseignants d'EPS m'ont demandé si le test était anonyme et/ou si les noms des établissements et des collègues allaient être changés et modifiés. Effectivement les noms des établissements seront modifiés et les prénoms des collègues évalués également. Par la suite, il a été délicat de trouver des établissements de ville avec une faible population d'élèves. En effet avec l'urbanisation et l'aménagement territorial de Strasbourg, les établissements de centre-ville sont tous à plus de 600 élèves en collège et 1000 élèves en lycée. À la suite de cela, contacter les établissements et faire face aux interrogations de notre demande ont été pour ma part l'élément le plus décourageant dans l'étude. En effet, expliquer sa démarche, le choix de leur établissement et le but de notre enquête a été un travail long, fastidieux et répétitif surtout lorsque l'interlocuteur ne souhaite au final pas diffuser les informations voulus. De nombreux secrétariats, proviseur ou proviseur-adjoint ont refusés de diffuser les données relatives à la capacité d'accueil et la taille de l'équipe EPS. Dès lors, le travail de comparaison entre établissement a été de plus en plus délicat. L'idée d'étendre notre recherche à l'ensemble des établissements Alsaciens a été présente. Ensuite après récupération de ces données et après avoir sélectionné les établissements, il a fallu récupérer les coordonnées des enseignants d'EPS. Cela a été très long, un travail très stratégique mais finalement tous les enseignants d'EPS ont été contactés soit directement par téléphone ou mail soit indirectement en passant par le coordonnateur EPS.

De plus au cours de ce mémoire, certaines personnes ont été contactées pour éclaircir, orienter et guider nos propos ainsi que notre réflexion. D'autres personnes ont été simplement contactées pour élargir le réseau de communication afin de posséder toutes les coordonnées nécessaires à notre enquête. Le tableau intitulé « Communication » (annexe f.) est composé de quatre colonnes respectivement intitulées « date » de l'interaction, « nom, prénom et contact » de la personne, du « moyen/support de communication » ainsi que de « l'objet de l'entretien ».

Sinon au delà du sujet très intéressant et dans l'ère du temps, il a été très délicat de libérer suffisamment d'heure à ce mémoire en vue de la préparation au certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS) de la session

2019. Ce concours est l'aboutissement d'un parcours entamé il y a maintenant 6 ans et est sans aucun doute la priorité pour cette année universitaire 2018/2019.

## **4. Méthodologie de la recherche**

### **4.1. Le recueil des données**

#### **4.1.1. Étape 1 : Contacter les collègues**

Précédemment, le travail fourni a été réalisé en corédaction avec Maxime HALLER. Au vue des exigences du master, toutes les parties qui suivent ont été rédigées seul. Pour indication, mon travail de recherche qui suit sera focalisé sur la comparaison entre les différents collèges. Maxime HALLER, corédacteur, se charge de son côté de comparer avec la même méthodologie ainsi que les mêmes outils les différents lycées.

À la suite de la construction de notre cadre d'analyse, nous avons consacré beaucoup de temps à récolter l'ensemble des coordonnées des enseignants d'EPS des établissements sélectionnés. Nous avons construit deux tableaux indiquant soit l'ensemble des coordonnées des enseignants d'EPS de l'équipe pédagogique ou soit le numéro/l'adresse de l'enseignant coordonnateur qui nous a servi d'intermédiaire entre nous et son équipe (tableau non diffusé pour préserver l'anonymat). Par la suite, il a fallu envoyer les questionnaires par mail, par le biais d'une application mobile ou bien par les réseaux sociaux aux différentes équipes ou au coordonnateur EPS. À notre surprise, de nombreux mails académiques ou personnels n'étaient pas ou plus valides ce qui a retardé le recueil de données. Il a fallu appeler ou contacter un membre de l'équipe pédagogique pour prendre contact avec les personnes injoignables. Après 2 semaines de stress et d'incertitude, nous avons réussi à obtenir les 31 réponses nécessaires.

#### **4.1.2. Étape 2 : récolte des données**

La réception des données s'est faite au compte goutte, c'est à dire petit à petit, ce qui n'a pas facilité l'organisation pour remplir le tableur Excel avec les différentes informations. Les 31 réponses ont été récoltées en 1 mois et demi avec 5 ou 6 relances par mail ou par téléphone auprès des enseignants d'EPS pour obtenir toutes les



réponses nécessaires. Une fois les questionnaires reçus, nous avons pu analyser les données par des moyennes, relever les phénomènes marquants et interpréter plus en détails les enjeux sous-jacents de notre test.

Pour des raisons de timing, il nous a été impossible de rendre visite aux équipes EPS des différents établissements pour analyser leur projet EPS et le situer dans notre grille d'analyse du projet EPS (annexe g.). Étant un indicateur majeur de notre expérience, nous avons tenté d'obtenir ces projets EPS par mail en contactant les coordonnateurs EPS. Malheureusement cela n'a pas été possible en raison du caractère officiel, secret et précieux de ce que représente ce projet pour l'équipe EPS. La déception fut grande mais le timing de dépôt de mémoire et les oraux du CAPEPS approchaient à grand pas. Pour des raisons de rapidité et de simplicité au vue des échéances évoquées, nous avons fait le choix d'occulter cette action. Nous sommes désormais confrontés à vérifier les données récoltées par le simple biais du nombre de réunions déclarées par les enseignants d'EPS et de se fier aux estimations des enseignants d'EPS. De ce fait, les tableaux Excel (annexes de h. à m.) ont été construit de façon à reprendre les éléments du questionnaire évoqués précédemment. Les 9 premières lignes du tableau correspondent aux réponses des enquêtés (*prénom modifié, sexe, âge, statut, nombre d'année au poste, nombre de réunions, turn-over, travail sur plusieurs établissements, nombre de collègues*). Par la suite, chaque enquêté a rempli le prénom des collègues pour y apporter un chiffre entre 0 et 6 grâce à notre grille évaluant la collaboration.

## **5. Résultats de l'enquête**

Au premier abord et noyé dans la masse d'informations chiffrées, les résultats n'ont pas révélé de grands principes nous permettant de répondre à nos deux hypothèses. Cependant après avoir calculé les moyennes de chaque ligne et analysé de manière détaillée chaque profil d'enquêté, quelques informations pertinentes sont ressorties.

Nous détaillerons dans un premier temps les données de chaque collège puis dans un second temps nous évoquerons les données utiles pour répondre directement à nos deux hypothèses.

Concernant le collège A dit « classique », le nombre de collègues s'élève à 4 enseignants d'EPS comprenant 2 femmes et 2 hommes. La moyenne d'âge est environ de 37,5 ans. Le nombre d'année au poste en moyenne est de 8 et par conséquent le turn-over a été jugé « rare » par ces mêmes personnes. Le nombre de réunions évoquées est de 2 par an. Aucun de ces collègues ne travaillent sur plusieurs établissements mais ce qui fait la spécificité de cette équipe est qu'il comprend 3 enseignants certifiés et 1 enseignant contractuel. Si l'on regarde plus en détail, l'enseignant contractuel mentionne 0 réunion et possède la moyenne de collaboration la plus basse de tout le test 0 à hauteur de 0,66. En somme, la moyenne de collaboration dans cette équipe est la plus basse de cette expérience et s'élève à 1,33.

Concernant le collège B dit « classique », le nombre de collègues s'élève également à 4 enseignants d'EPS comprenant 1 femme et 3 hommes. La moyenne d'âge est environ de 32,5 ans. Le nombre d'année au poste en moyenne est de 6,75 mais le turn-over a été jugé « fréquent » par ces mêmes personnes. Le nombre de réunion évoquée est de 4 réunions par an. Aucun de ces collègues ne travaillent sur plusieurs établissements mais ce qui fait la spécificité de cette équipe est qu'il comprend 2 enseignants agrégés et 2 enseignants certifiés. Si l'on regarde plus en détail, les enseignants agrégés possèdent la moyenne de collaboration la plus basse de l'équipe à hauteur de 2,67 et 3. Toutefois, ces deux enseignants agrégés sont présents aux postes depuis 1 an seulement. En somme, la moyenne de collaboration dans cette équipe s'élève à 3,42. À noter tout de même qu'un des enquêtés a mentionné qu'il participait à seulement 3 réunions contrairement aux autres collègues.

Concernant le collège C dit « classique », le nombre de collègues s'élève également à 4 enseignants d'EPS comprenant 3 femmes et 1 homme tous certifiés. La moyenne d'âge est environ de 35 ans. Le nombre d'année au poste en moyenne est de 9,25 et le turn-over a été jugé « peu fréquent » par ces mêmes personnes. Le nombre de réunion évoquée est de 4 réunions par an également. Aucun de ces collègues ne travaillent sur plusieurs établissements mais ce qui fait la spécificité de cette équipe est qu'une des enseignantes a mentionné le fait de participer à plus de 5 réunions par an. En somme, la moyenne de collaboration dans cette équipe s'élève à 3,83.

Concernant le collège U dit « difficile », le nombre de collègues s'élève à 6 enseignants d'EPS comprenant 3 femmes et 3 hommes. La moyenne d'âge est environ de 35 ans. Le nombre d'année au poste en moyenne est de 5,17 et le turn-over a été jugé « peu fréquent » par ces mêmes personnes. Le nombre de réunion évoquée est de 5 réunions par an ce qui en fait l'équipe ayant le plus de réunions programmées. Aucun de ces collègues ne travaillent sur plusieurs établissements mais ce qui fait la spécificité de cette équipe est qu'il comprend 2 enseignants agrégés et 4 enseignants certifiés. En somme, la moyenne de collaboration dans cette équipe s'élève à 3,95.

Concernant le collège X dit « difficile », le nombre de collègues s'élève également à 6 enseignants d'EPS comprenant 3 femmes et 3 hommes tous certifiés. La moyenne d'âge est environ de 36,7 ans. Le nombre d'année au poste en moyenne est de 9,3 et le turn-over a été jugé « peu fréquent » par ces mêmes personnes. Le nombre de réunion évoquée est de 4 réunions par an. Aucun de ces collègues ne travaillent sur plusieurs établissements. En somme, la moyenne de collaboration dans cette équipe s'élève à 3,96.

Concernant le collège Z dit « difficile », le nombre de collègues s'élève à 7 enseignants d'EPS comprenant 3 femmes et 4 hommes. La moyenne d'âge est environ de 35 ans. Le nombre d'année au poste en moyenne est de 8,7 et le turn-over a été jugé « peu fréquent » par ces mêmes personnes. Le nombre de réunion évoquée est de 3 réunions par an. Aucun de ces collègues ne travaillent sur plusieurs établissements mais ce qui fait la spécificité de cette équipe est qu'il comprend 2 enseignants agrégés et 5 enseignants certifiés. Si l'on regarde plus en détail, les enseignants agrégés possèdent la moyenne de collaboration la plus haute de l'équipe à hauteur de 5,8 et 5. En somme, la moyenne de collaboration dans cette équipe est la haute du test puisqu'elle s'élève à 4,71.

Notre hypothèse 1 oriente notre étude sur l'influence du contexte d'établissement sur l'efficacité du travail en équipe des enseignants d'EPS. D'après les données récoltées et les calculs effectués, les collèges dits « classiques » possèdent une moyenne de collaboration de 2,86 tandis que les collèges dits

« difficiles » est de 4,21. Une différence de 1,35 points sur l'échelle collaborative est désormais visible.

Notre hypothèse 2 axe notre étude sur l'influence de la taille de l'équipe pédagogique sur l'efficacité du travail en équipe des enseignants d'EPS. D'après les données récoltées et les calculs effectuées, les équipes inférieures ou égales à 4 membres possèdent un indice de collaboration s'élevant à 2,38 tandis que les équipes supérieures ou égales à 6 membres ont un indice de collaboration à hauteur de 3,95. Une différence de 1,57 points sur l'échelle collaborative est désormais visible.

## **6. Discussion (7 à 12 pages)**

### **6.1. L'efficacité du travail en équipe détaillée par collège**

L'équipe EPS du collège A possède une moyenne collaborative de 1,33 points sur 6. D'après la grille d'analyse de la collaboration des enseignants (annexe e.), ces enseignants sont dans la phase 1 dite de « discussions informelles ». Ce collectif enseignant communique pour échanger des informations administratives seulement et le cas échéant produit quelques échanges « à la volée ».

Les équipes EPS des collèges B et C possèdent une moyenne collaborative de 3,42 et 3,83 points sur 6. D'après la grille d'analyse de la collaboration des enseignants (annexe e.), ces collectifs enseignants sont dans la phase 3 dite de « coordination ». Plus précisément, ils savent ce que chaque collègue a décidé de faire mais les évaluations restent dissociées. Autrement dit, il y a un partage des contenus d'enseignement et des façons de faire mais une fois devant les élèves chacun fait ce qu'il veut. Seules les épreuves certificatives sont communes.

Les équipes EPS des collèges U et X possèdent une moyenne collaborative de 3,95 et 3,96 points sur 6. D'après la grille d'analyse de la collaboration des enseignants (annexe e.), ces collectifs enseignants se placent dans la phase dite de « collaboration ». Ils ont élaboré de manière commune sur la base du réfléchir ensemble. Autrement dit, la répartition des tâches s'effectue en fonction de la spécialité de l'enseignant (enseignant spécialiste volleyball alors je m'occupe du traitement de

l'APSA ou du champ d'apprentissage 4 dans le projet EPS). De plus, les évaluations sont communes et rédigées par l'enseignant spécialiste de l'activité.

L'équipe EPS du collège Z possède une moyenne collaborative de 4,71 points sur 6. Elle est à cheval entre le niveau précédent dite de « collaboration » et la phase 5 dite de « coopération ». Autrement dit, une élaboration commune en prenant en compte les spécificités des élèves (SEGPA, ULIS, surpoids) par des évaluations communes et rédigées par concertation entre tous les enseignants.

Le dernier niveau non repéré est la phase 6 dite de « co-élaboration » qui se caractérise par une articulation des savoirs disciplinaires et documentaires partant du dispositif concret (niveau pédagogique). Cette articulation est mise à jour et ajustée chaque année en fonction des données récoltées grâce aux outils, aux dispositifs et aux supports d'évaluation des élèves propres à l'établissement.

## **6.2. L'influence du contexte d'enseignement**

D'après les données récoltées et les calculs effectués, les collèges dits « classiques » possèdent une moyenne de collaboration de 2,86 tandis que les collèges dits « difficiles » mettent en valeur une moyenne de 4,21. Une différence de 1,35 points sur l'échelle collaborative est vérifiée en faveur des collèges REP/REP+. Par voie de conséquence, la corrélation possible entre le contexte d'établissement et l'efficacité du travail en équipe des enseignants d'EPS est plausible. Nous pouvons donc avancer le fait que le travail en équipe des enseignants d'EPS est plus efficace dans un collège dit « difficile » plutôt qu'un collège dit « classique ». Autrement dit notre hypothèse 1, qui nous le rappelons est « les établissements dits « difficiles », classés « REP/REP+ » pour les collèges (...) sont plus favorables à l'émergence d'un travail en équipe efficace par rapport aux établissements dits « favorisés », à savoir les établissements dits « classiques » de centre-ville pour les collèges (...) » est vérifiée et validée parmi l'échantillonnage sélectionné. D'après notre étude, nous pouvons vérifier les dires de MOUSSAY et RIA qui affirmaient « un lien entre les caractéristiques de la population scolaire et l'ancrage collectif des pratiques enseignantes »<sup>12</sup>. La corrélation est identifiée entre le contexte d'établissement et le travail en équipe des enseignants. Ainsi, que ce contexte soit « difficile ou ordinaire », les enseignants ne collaboreraient pas avec la même efficacité dans les différents

contextes d'établissement. Comme nous avons pu le dire dans la partie « littérature scientifique », les REP (réseaux d'éducation prioritaires) sont « emblématiques des problématiques relatives au travail en réseau »<sup>34</sup>. Par conséquent et notre étude vérifie largement cela, les établissements ayant une population difficile provoquent une plus grande importance au travail en équipe de la part des enseignants. Afin de palier aux exigences d'un tel public, ce travail est devenu incontournable et devenu un confort pour les enseignants. Avec l'arrivée du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les enseignants de toutes les équipes sont désormais dans l'obligation de travailler ensemble pour assurer « un haut niveau d'exigence, de réussite et d'excellence pour tous et notamment les publics difficiles »<sup>34</sup>.

### **6.3. L'influence de la taille de l'équipe EPS**

D'après les données récoltées et les calculs effectuées, les équipes inférieures ou égales à 4 membres possèdent un indice de collaboration s'élevant à 2,38 tandis que les équipes supérieures ou égales à 6 membres ont un indice de collaboration à hauteur de 3,95. Une différence de 1,57 points sur l'échelle collaborative est désormais visible en faveur des équipes composées de 6 enseignants ou plus. Dès lors, nous pouvons donc avancer le fait que le travail en équipe des enseignants d'EPS est plus efficace dans une équipe pédagogique composée de 6 enseignants ou plus plutôt qu'une équipe composée de 4 enseignants. Autrement dit notre hypothèse 2, qui nous le rappelons est « les équipes pédagogiques EPS restreintes par leur nombre, inférieures ou égales à 4 enseignants, sont plus favorables à l'émergence d'un travail en équipe efficace par rapport aux équipes pédagogiques composées de 6 membres ou plus », est réfutée et non valide parmi l'échantillonnage sélectionné. Cette seconde hypothèse s'est fondée sur l'effet Ringelmann<sup>36</sup> plus connu sous le nom de « paresse sociale ». Ce phénomène s'explique par le fait que l'augmentation de la taille du groupe influence « les opportunités (...) de communiquer ou de se coordonner<sup>35</sup> (...) ». Malgré tout, notre hypothèse n'est pas validée. Nous pouvons affirmer que, dans le cas présent, plus le groupe est nombreux, plus l'efficacité du travail augmente. Cependant, il serait très intéressant de regarder à partir de combien de membres dans le groupe, les phénomènes de paresse sociale se révèlent. En effet, notre équipe EPS composée de plus de 6 enseignants peut être considérée comme un groupe de taille réduite n'influençant à aucun moment les phénomènes de paresse sociale. De plus, les

équipes de grandes tailles ont un point commun non négligeable puisqu'il s'agit d'un contexte « difficile » influençant le travail en équipe. De surcroît dans le cadre de notre expérimentation, notre hypothèse 1 a influencé la vérification de notre hypothèse 2. Il aurait sans doute été plus logique de séparer en deux échantillonnages afin que l'un n'influence pas l'autre.

#### **6.4. Des facteurs explicatifs potentiels**

Au regard de notre expérience, des données récoltées et des calculs effectués, nous avons essayé d'expliquer les résultats obtenus par d'autres variables (sexe de l'enseignant, statut de l'enseignant, moyenne d'ancienneté au poste, nombre de réunions, moyenne d'âge, fréquence du turn-over...).

##### **6.4.1. Facteur du sexe ?**

Les collèges U et X possèdent respectivement une moyenne de 3,95 et 3,96 points et ont en commun une égalité parfaite (3 hommes et 3 femmes) entre enseignants de sexe féminin et masculin. Il se pourrait qu'une corrélation soit effective entre une égalité de sexe et l'efficacité du travail en équipe. Cependant le collège A possède également cette égalité entre les sexes et a la moyenne de collaboration la plus basse (1,33). Par conséquent, notre étude ne démontre pas de réelle corrélation entre ces deux variables.

##### **6.4.2. Facteur du statut ?**

Les équipes EPS des collèges B, U et Z possèdent chacun 2 enseignants agrégés. De ce fait, il est intéressant de noter que les équipes du collège B et du collège Z s'opposent au travers des chiffres. D'un côté, le collège B voit ses deux agrégés, Lina et Lucas, avec les moyennes de collaboration les plus basses (respectivement 2,67 et 3) tandis que le collège Z a ses deux agrégés avec les moyennes les plus hautes respectivement 5 pour Nathan et 5,83 pour Camille. Il est intéressant de noter que pour le collège B les deux enseignants agrégés sont en poste depuis 1 an seulement au contraire du collège Z (8 et 9 ans). Les enseignants agrégés ont sans doute beaucoup d'idées de part leur diplôme et possèdent plus de possibilité pour fédérer ainsi qu'élaborer un projet EPS de part leur temps de travail diminué.

C'est sans doute le cas du collège Z dans lequel Nathan et Camille se sont installés depuis 10 ans. De l'autre côté pour le collège B, Lina et Lucas ont sans doute peu d'ancienneté sur le poste pour proposer quelque chose de concret en lien direct avec le public visé. De plus l'écart d'âge et les différences de formation vécues avec les deux autres collègues peut expliquer la faible moyenne de collaboration pour ces deux enseignants agrégés.

Désormais, intéressons-nous au collège A dans lequel une enseignante contractuelle nommée Louise intervient. Pour rappel, Louise possède une moyenne collaborative de 0,67 dans cette équipe pour une moyenne globale d'équipe autour de 1,33. Ce statut de contractuel place l'enseignant dans une précarité de l'emploi ne favorisant sans doute pas l'investissement dans le travail collectif. Ceci peu sans doute expliquer les moyennes obtenues et les faibles notations des collègues EPS envers l'enseignante contractuelle, Louise (2, 0, 0).

Par voie de conséquence, le statut des enseignants d'EPS peut influencer l'efficacité du travail en équipe des enseignants d'EPS.

#### **6.4.3. Facteur du nombre de réunions ?**

Les équipes EPS des collèges B, C et X organisent 4 réunions annuelles et possèdent une moyenne de collaboration entre 3,42 et 3,96. L'équipe EPS du collège U déclarent effectuer 5 réunions annuelles pour une moyenne de 3,95 points de collaboration. Plus surprenant, le collège Z ayant la moyenne la plus élevée (4,71) déclare 3 réunions par an tandis que les enseignants d'EPS du collège A effectuent 2 réunions par an pour une moyenne relativement basse de 1,33.

#### **6.4.4. Facteur de l'âge et de l'ancienneté au poste d'enseignant ?**

Ce facteur varie entre 32,5 et 37,5 ans. Nous ne disposons pas de chiffres assez précis pour pouvoir comparer ces données et vérifier une probable corrélation entre l'âge et l'efficacité du travail en équipe. Pour ce faire, il aurait fallu proposer aux enquêtés de fournir leur âge exact au lieu d'une fourchette. Il aurait été intéressant de



proposer de renseigner le centre de formation initiale (CREPS, ENSEPS, IUFM ou ESPE) pour percevoir davantage le décalage dans la formation.

Concernant l'ancienneté au poste, il varie entre 5,17 et 9,25 années. Nous ne voyons pas de corrélation visible pour expliquer une efficacité du travail collectif plus soutenu en fonction des années d'ancienneté.

#### **6.4.5. Facteur de la fréquence du turn-over ?**

Dans la partie littératures scientifiques, nous avons avancé l'idée que dans les établissements prioritaires, il y avait "un nombre élevé d'enseignants jeunes et inexpérimentés qui au fur et à mesure serait amené à changer d'établissement régulièrement". Nous en avons déduit que cet élément évoqué montre bien les limites de ce travail en équipe qui peut s'avérer incomplet, discontinu et impossible par le jeu des mutations inter-intra académique et le manque d'expérience dans le métier des néo-titulaires. Dans notre étude, le turn-over s'avère en majorité « peu fréquent ». Le collège B mentionne une « fréquence soutenu » n'altérant à aucun moment l'efficacité du travail collectif. Par contre, le collège A indique une certaine « rareté » dans le turn-over. Ceci pourrait expliquer une dégradation de l'ambiance dans cette équipe qui possède la moyenne collaborative la plus basse. En effet, le fait d'avoir les mêmes individus au même endroit peut entraver toute émulsion dans le travail en équipe.

#### **6.5. Des facteurs probables**

D'autres facteurs non visibles dans notre étude peuvent toutefois expliquer certains phénomènes sous-jacent. En effet, une fois la volonté de travailler en équipe comprise par tous, « est-on vraiment préparé à cela par nos formations initiales et continues<sup>34</sup> ? ». Travailler en équipe nécessite de dépasser les différences car chacun a son propre caractère, sa personnalité et son vécu. Enseigner peut apparaître comme une expérience intime nuisant au travail en équipe en raison des différences d'âge, de sexe, de spécialité sportive, de type de formation reçu, de conception de l'éducation

---

<sup>34</sup> CANVEL (2018), exercer son métier d'enseignant d'EPS dans l'enseignement secondaire français du XXIème siècle, vers une éducation scolaire assumée, conférence Strasbourg du 10 décembre

physique, du statut (contractuel, certifié, agrégé) et tout simplement de son cadre de vie (temps, qualité de transport). Travailler collectivement sur les pratiques pédagogiques est très difficiles et peut conduire à des controverses. Pour appuyer ces propos, « de jeunes professeurs constatent régulièrement l'écart entre ce discours et la réalité d'un métier qui reste individuel, voire individualiste<sup>35</sup>. Ajouté à cela, « plus de trois quart des enseignants déclarent travailler de manière isolée »<sup>36</sup>. Autant de raisons pour alimenter les querelles éventuelles mais aussi nourrir les débats.

La formation au « travailler ensemble » n'est pas encore inscrite dans la formation des enseignants. Après avoir sorti des théories coopératives pour les élèves, il serait peut être temps de former les enseignants à ce mode coopératif<sup>37</sup>. De plus le caractère individualiste des inspections n'engendre aucunement la volonté de travailler en équipe pour être promue à l'échelon supérieur. Par contre, la volonté de présenter un projet EPS abouti, en accord avec les textes officiels et la réalité du terrain s'avère fort utile lors d'une inspection. Cependant, la simple présence d'un projet EPS construit ne garantit pas forcément d'un travail collectif en amont. Un enseignant agrégé, motivé ou plus aguerri peut très bien s'accaparer le projet EPS et le modeler à sa guise pour ensuite être valorisé.

## **6.6. Limite de l'expérience**

Notre expérience se heurte malgré tout à de nombreuses limites qu'il convient d'évoquer. Tout d'abord, le seuil minimal de validité de l'expérience est sans doute faible par rapport à une approche quantitative. Le nombre de questionnaires récoltés est de 31. Le nombre d'établissements comparés s'élève à 3 collèges dits « difficiles » et 3 collèges « classiques ». Nous nous interrogeons sur la fiabilité de ce nombre pour en tirer les grands principes que nous avons évoqués.

---

<sup>35</sup> ZAKHARTCHOUL (2011), réussir ses premiers cours, ESF.

<sup>36</sup> JEGO, GUILLO (2016), les enseignants face aux risques psychosociaux : comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013, éducation et formations n°92

<sup>37</sup> BAUDRIT (2007), la formation des enseignants aux méthodes d'apprentissages coopératif : perspectives internationales. Savoirs n°14.

De plus, notre expérience se base sur une estimation de la part des enseignants sur le jugement de leur interaction et de leur efficacité dans le travail avec leur collègue. Une mauvaise estimation et une marge d'erreur est possible par rapport à la réalité. Ajouté à cela, la compréhension réelle de la grille d'analyse de la collaboration qui malgré notre simplification peut s'avérer compliquée lors d'une lecture rapide. Nous pouvons aussi évoquer la crainte de s'exposer à un règlement de compte mettant en danger l'esprit d'équipe et la sincérité entre collègues. L'indicateur le plus pertinent à ce propos est la réception de mails provenant des enquêtés pour avoir la certitude que les noms de l'établissement et des collègues seront changés lors de la publication de l'étude.

Du point de vue de l'échantillonnage et afin de vérifier la deuxième hypothèse, il aurait sans doute fallu échantillonner 3 autres établissements avec des équipes plus grandes sans prendre en compte le contexte d'établissement. En effet, pour cette expérience, les équipes les plus grandes en taille étaient toutes placées dans un contexte d'établissement dit « difficile ». Il se peut que notre hypothèse 1 en lien avec le contexte d'établissement a largement influencé la vérification de notre hypothèse 2.

De surcroît après discussions avec certains enseignants d'EPS, quelques collègues « classiques » possèdent un nombre croissant d'incivilités, de violence, de harcèlement et d'une augmentation de l'échec scolaire. Ces éléments apparaissant peu de temps après l'enquête nous permettent de relativiser le contexte d'établissement jugé « classique » lors de notre enquête. Cela induit une nuance concernant les principes évoqués précédemment.

Nous pouvons qu'être déçus de n'avoir eu ni le temps et ni la possibilité de mesurer les projets EPS des différentes équipes à l'aide de notre outil d'analyse (annexe g.). Cela nous aurait permis de connaître et de vérifier l'exactitude de ce travail en équipe. Nous avons confectionné un outil d'analyse sans réellement l'utiliser par manque de temps en lien avec les échéances à venir (Convocation session 1 CAPEPS 2019 et la date de rendu du mémoire).

## Conclusion (1 à 2 pages)

Pour conclure lors de ce mémoire présenté dans l'optique d'obtenir le grade de MASTER « Métier de l'Éducation et de la Formation » dans le parcours « enseigner l'EPS », nous avons souhaité traiter une thématique originale et novatrice en lien avec l'enseignement moderne.

Comme nous l'avons démontré, le travail en équipe des enseignants est largement prescrit par les textes officiels du législateur, indispensable à la lecture des revues scientifiques et vivement conseillé pour espérer résoudre les problématiques de terrain. Malgré toutes ces avancées, « la pratique de la collaboration entre enseignants est moins fréquente en France que dans les autres pays de l'OCDE<sup>38</sup> ». Dès lors, nous avons voulu comprendre qu'elles seraient les raisons de ces choix d'un travail davantage tourné vers soi plutôt que les autres.

Notre question de recherche a tenté de mettre en valeur que l'efficacité du travail en équipe des enseignants d'EPS était influencée par le contexte d'établissement ainsi que la taille de l'effectif de l'équipe pédagogique. Pour ce faire, nous avons évoqué deux hypothèses tentant de répondre à cette question de recherche.

La première annonçait que les établissements dits « difficiles », classés « REP/REP+ » pour les collèges (...), sont plus favorables à l'émergence d'un travail en équipe efficace par rapport aux établissements dits « favorisés », à savoir les établissements dits « classiques » de centre-ville pour les collèges (...). Malgré les limites évoquées précédemment, cette hypothèse a été validée par notre étude.

La seconde hypothèse annonçait que les équipes pédagogiques EPS restreintes par leur nombre, en dessous de 4 membres, sont plus favorables à l'émergence d'un travail en équipe efficace par rapport aux équipes pédagogiques

---

<sup>38</sup> PERIER (2016), attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives. Paris : CNESCO

composées de 6 membres ou plus. Cette hypothèse n'a pas été validée par notre étude et nous avons tenté d'expliquer pourquoi dans les parties précédentes.

Enfin, nous aimerions indiquer que « les enseignants qui participent à ce type d'activité en équipe plus de 5 fois par an déclarent un sentiment d'efficacité professionnelle plus important »<sup>39</sup>. Autrement dit, « seul on va plus vite mais ensemble on va plus loin ».

---

<sup>39</sup> Enquête internationale, rapport TALIS 2013

## Bibliographie

BAUDRIT (2007), la formation des enseignants aux méthodes d'apprentissages coopératif : perspectives internationales. Savoirs n°14.

Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

D. BROCHIER, CEREQ (2010), La notion de compétence professionnelle : état de la recherche et perspectives.

CANVEL (2018), exercer son métier d'enseignant d'EPS dans l'enseignement secondaire français du XXIème siècle, vers une éducation scolaire assumée,

Conférence Strasbourg du 10 décembre

Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), (2019)

CONSTANT, LEVY (2015), mémentos LMD, réussir son mémoire, thèse et HDR, Gualino, 5ème édition.

CORDINGLEY et al (2005), The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning.

L. DEMAILLY (1987), La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants.

DUPRIEZ, (2010) le travail collectif des enseignants, au delà du mythe

MARCEL, DUPRIEZ, PERISSET, TARDIFF (2007), coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes.

EDUTER ingénierie (2017), "L'ancrage scolaire: une façon singulière de faire réussir les élèves"

FEYFANT (2017), autonomie des établissements, dossier IFE n°118

GAGNEBIEN (2018), intervention AEEPS Paris, Journée Jean ZORO.

GIBERT et al (2018), le travail collectif enseignant, entre informel et institué, dossier IFE 124

GIBERT (2017), L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français, Revue internationale d'éducation des Sèvres n°74.

GODDARD YL, GODDARD RD, TSCHANNEN-MORAN M. A (2007), Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. Teach. Coll.

HARTNELL-YOUNG (2006), Teachers' roles and professional learning in communities of practice supported by technology in schools, Journal of Technology and Teacher Education vol. 14 n°3.

INGRAM et co (1974), the ringelmann effect ; studies of groupe size and group performance, journal of experimental social psychology.

JEGO, GUILLO (2016), les enseignants face aux risques psychosociaux : comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013, éducation et formations n°92

KUS, MARTIN-DAMETTO (2016), quelles collaborations locales pour améliorer l'accompagnement à la scolarité ?, rapport du centre Alain SAVARY. Lyon : ENS de Lyon

LUSSAUT (2017), président du Conseil supérieur des programmes, in café pédagogique.

J.F. MARCEL, V. DUPRIEZ, D. PERISSET BAGNAUD, M. TARDIFF (2007), Coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes.

J.F. MARCEL, A. MURILLO (2014), Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique, Question vives n°21.

MOUSSAY, RIA (2014), nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ?, revue française de pédagogie n°189

PERIER (2016), attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives. Paris : CNESCO

PERRENOUD, (2014), contrôler des enseignants, délicat, complexe, mais possible ! in Olivier MAULINI, Monica GATHER THURLER, enseigner : un métier sous contrôle ? entre autonomie professionnelle et normalisation du travail, Paris ESF

POGGI (2017), « élèves en difficulté et fabrication des inégalités d'apprentissage en milieu difficile en EPS », réussir l'écrit 2, Atlande.

Rapport TALIS (2018), Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage, Teaching And Learning International Survey.

Rapport TALIS (2013), Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage, Teaching and Learning international Survey.

Référentiel de compétences communes à tous les enseignants, 2013

RUSQUET (2018), un point de vue pragmatique sur le travail en équipe lors de l'élaboration du projet pédagogique, intervention AEEPS Paris, Journée Jean ZORO.

VORS (2015), l'activité collective, édition EPS.

ZAKHARTCHOUL (2011), réussir ses premiers cours, ESF.



## Annexes

### a. Tableau énumérant les collèges en REP+ / REP contactés

<b>Critère 1 : contexte « collèges en REP+/REP »</b>		
Nom de l'établissement	Critère 2 : capacité d'accueil / Nombre d'élève	Critère 3 taille équipe EPS / Nombre d'enseignants d'EPS
Collège T	Environ 400	4
Collège U	624 (dont 23 SEGPA)	6
Collège V	Refus de diffuser les informations	Refus de diffuser les informations
Collège W	Varie entre 400 et 420	3
Collège X	626	6
Collège Y	700	5
Collège Z	655	7

b. Tableau énumérant les collèges classiques contactés

<b>Critère 1 : contexte collèges dits « classique »</b>		
Nom de l'établissement	Critère 2 : capacité d'accueil / Nombre d'élève	Critère 3 taille équipe EPS / Nombre d'enseignants d'EPS
Collège A	586	4
Collège B	769	4
Collège C	650	4
Collège D	Pas décroché	Pas décroché
Collège E	Refus de diffuser les informations	Refus de diffuser les informations
Collège F	420	3
Collège G	Pas décroché	Pas décroché
Collège H	Pas décroché	Pas décroché

c. Tableau énumérant les lycées d'excellences contactés

<b>Critère 1 : contexte Lycées dits « d'excellence »</b>		
Nom de l'établissement	Critère 2 : capacité d'accueil / Nombre d'élève	Critère 3 taille équipe EPS / Nombre d'enseignants d'EPS
Lycée A	1250	4
Lycée B	900	3
Lycée C	2051	7
Lycée D	Pas décroché	Pas décroché
Lycée E	1544	6
Lycée F	742	3
Lycée G	1800	5 pour le lycée et 4 pour le sport étude

d. Tableau énumérant les lycées difficiles

<b>Critère 1 : contexte lycées dits « difficiles »</b>		
Nom de l'établissement	Critère 2 : capacité d'accueil / Nombre d'élève	Critère 3 taille équipe EPS / Nombre d'enseignants d'EPS
Lycée Q	1100	4
Lycée R	1112	4
Lycée S	Pas décroché	Pas décroché
Lycée T	Pas décroché	Pas décroché
Lycée U	564	2 pour le lycée et 1 pour CFA
Lycée V	Pas décroché	Pas décroché
Lycée W	489	3
Lycée X	342+ 60 apprentis	2
Lycée Z	950	3

e. « Grille d'analyse de la collaboration des enseignants »

Niveau	Qualification	Caractérisation (MARCEL, MURILLO 2014)	Caractérisation (HALLER, RICHARD 2019)
0	Aucune collaboration	Aucune collaboration	Pas de communication, pas d'échange, chacun fonctionne à sa manière de façon individuelle
1	Discussions informelles	Discussions informelles	Communication pour échanger des informations administratives. Échanges de couloirs non structurés
2	Cohabitation	Simple coprésence : partage d'un espace commun. Chacun travaille avec l'élève « de son côté ». Les évaluations sont indépendantes	Simple coprésence : partage d'un espace commun. Chacun travail avec l'élève de son coté. Les évaluations sont indépendantes et individuelles
3	Coordination	Information réciproque : chaque enseignant sait ce qu'a décidé de faire l'autre. L'élève est aidé pour établir des liens entre les deux interventions. Les évaluations restent dissociées (communication possible des épreuves, des résultats).	Information réciproque : chaque enseignant sait ce qu'a décidé de faire l'autre. L'élève est aidé pour établir des liens entre les deux interventions. Les évaluations restent dissociées (communication possible des épreuves, des résultats).
4	Collaboration	Élaboration commune du dispositif sur la base du réfléchir ensemble. Répartition mais séparation des tâches (en fonction de sa spécialité). Les évaluations peuvent être réunies mais comprennent deux volets.	Élaboration commune du dispositif sur la base du réfléchir ensemble. Répartition mais séparation des tâches (en fonction de sa spécialité). Évaluations communes et rédigées par l'enseignant spécialiste de l'activité.

5	Coopération	Prise en charge conjointe de l'élève sur la base du « faire ensemble » (niveau pédagogique). Métissage partiel des tâches de chacun (organisation). Les deux volets de l'évaluation ont des parties communes (autre marque de métissage)	Élaboration commune en prenant en compte les spécificités des élèves (SEGPA, ULIS, surpoids...). Évaluation commune et rédigées par concertation entre tous les enseignants.
5	Co élaboration	Mise en jeu et articulation de savoirs disciplinaires et documentaires (niveau didactique). Cette articulation (niveau didactique) part du dispositif concret (niveau pédagogique). Fonction importante d'une co-évaluation attestant de l'articulation des savoirs	Mise en jeu et articulation de savoirs disciplinaires et documentaires (niveau didactique). Cette articulation (niveau didactique) part du dispositif concret (niveau pédagogique) mis à jour chaque année. Chaque enseignant évalue les dispositifs, outils et supports pour les ajuster chaque année.

f. Tableau énumérant la communication

Date	Nom prénom	Moyen de communication	Objet de l'entretien
24 octobre 2018	ERB Gilles	Mail / Entretien	Présentation du thème du mémoire
5 décembre 2018	ERB Gilles	Mail / Entretien	Présentation de la littérature scientifique et annonce du cadre à suivre
6 décembre 2018	SCHNITZLER Christophe	Mail	Interrogation suite à la forme et le fond du mémoire
28 janvier 2019	ERB Gilles	Mail / Entretien	Vérification de la problématique de recherche et des hypothèses.
29 janvier 2019	CANVEL André	Mail	Orienter les lectures, donner des pistes d'exploitation suite à sa conférence de Strasbourg du 10 décembre 2017
20 mars 2019	Collège et collège REP+	Téléphone	Récolte des données pour l'échantillonnage
21 mars 2019	Lycée et lycée professionnelle	Téléphone	Récolte des données pour l'échantillonnage
29 mars 2019	ERB Gilles	Mail / Entretien	Valider le travail de rédaction effectué et de la méthodologie de recherche.

7 avril 2019	BENOIT Cédric	Mail / Entretien	Trouver les adresses mails et numéros de téléphone des enseignants d'EPS via son réseau concernés par notre enquête
8 avril 2019	PINAS Ludovic	Entretien	Trouver les adresses mails et numéros de téléphone des enseignants d'EPS via son réseau concernés par notre enquête
8 avril 2019	NAGEL Philippe	Entretien	Trouver les adresses mails et numéros de téléphone des enseignants d'EPS via son réseau concernés par notre enquête
9 avril 2019	Groupe Facebook "Master Meef Strasbourg 2018-2019"	Réseau social Facebook	Trouver les adresses mails et numéros de téléphone des enseignants d'EPS via son réseau concernés par notre enquête



g. Grille d'analyse du projet EPS

<b>Évaluer le niveau d'élaboration du projet EPS</b>		
Niveaux	Référentiel de niveau d'élaboration des contenus et évaluations en EPS par rapport au TO	Cahier des charges par niveaux d'élaboration des contenus et évaluation en EPS par rapport aux projets établissement et par niveau
Niveau 0 : projet absent	projet absent, dépassé.	
Niveau 1 : projet synthèse	Choix retenus par l'équipe au niveau des axes qui ne comprend pas une EPS soclée dans une approche par compétence : évaluation centrée sur la note et parfois des évaluations communes avec des barèmes + pas de travaux communs + AFC inconnus et domaines laissés pour compte + domaines évaluées à postériori à l'œil et de manière individuelle pour les classes de chaque enseignant	Définir une programmation commune + Choix de domaines et éléments signifiants communs pouvant être évalués sur les APSA par cycle 3 et 4 + Définir des rôles par APSA en commun + Définition pour ces rôles de niveaux de maîtrise commun dans les éléments signifiant retenus.
Niveau 2 : projet articulé	Identification et explications des choix retenus collectivement dans une EPS soclée. + Définitions de priorités éducative sans réel diagnostic en lien avec le socle + Pas de priorité par rapport aux domaines +	Définir des priorités éducatives de l'EPS par rapport à un diagnostic / socle / établissement = définition des priorités + Choix des éléments signifiants en rapport avec les priorités retenues +

	Évaluation des domaines du socle = note + Définition des AFC et domaines du socle / rôles / APSA + Définition d'acquisition prioritaires / rôles dans les APSA définies en commun + Rôles et niveaux de maîtrises définies pour l'enseignant sur des critères qualitatifs + Variété des FPS / enseignants.	Définitions de contenus d'enseignement commun par rapport aux acquisitions prioritaires communes retenues + Définition de support d'évaluation commun FPS et dispositifs d'enseignement + Définition commune de niveau de maîtrise. Qualitatif et ou qualitatif pour les élèves / AFC / éléments signifiants liés aux rôles dans les APSA
Niveau 3 : projet détaillée	Traitement APSA, fiches, évaluation dans une EPS soclée inclusive + Définitions de priorités éducatives par rapport à des choix prioritaires dans les domaines en relation avec le diagnostic de l'établissement + Définition d'algorithme de validation des domaines du socle à tous les niveaux de la programmation = note + Définitions communes des acquisitions prioritaires des AFC, des éléments signifiants ou micro-compétence du socle / rôles / APSA + Rôles et niveaux de maîtrise définies pour l'enseignant et les élèves sur des critères qualitatif et quantitatif + FPS communes par APSA avec des variantes possibles selon niveau de classe.	Réaliser un bilan sur les diverses évaluations réalisées en commun et affiner ou compléter les critères d'évaluation retenus + Proposer une laxité du projet d'évaluation pour prendre en compte le projet de classe et les classes particulières + Construire des outils de recueil de données en exploitant les TICE pour les élèves et les professeurs + Envisager des alternatives d'évaluation plus fonctionnelle

h. Résultats du questionnaire collègue « classique » A

Collège A					
Nom modifié de l'enquêté	Gabriel	Jules	Louise	Manon	Moyenne
Sexe	Homme	Homme	Femme	Femme	2H 2F
Âge	Entre 41 et 51	Entre 41 et 51	Entre 21 et 31	Entre 31 et 41	37,5
Statut	Certifié	Certifié	Contractuel	Certifié	3C 1Contra
Nombre d'années au poste	20	11	1	3	8
Nombre de réunions	2	2	0	2	1,5
Turn-over	Rare	Peu fréquent	Rare	Rare	Rare
Travail sur plusieurs établissements	Non	Non	Non	Non	Non
Nombre de collègues	4	4	4	4	4
<b>Niveau de collaboration intra-collègue</b>					
Collègue 1 = Gabriel		0	2	1	1

Collègue Jules	2 = 2		1	1	1,33
Collègue Manon	3 = 2	4	1		2,33
Collègue Louise	4 = 2	0		0	0,67
Moyenne collaborative	2	1,33	1,33	0,67	Total = 1,33

i. Résultats du questionnaire collègue « classique » B

Collège B					
Nom modifié de l'enquête	Lucas	Lina	Louis	Raphael	Moyenne
Sexe	Homme	Femme	Homme	Homme	3H 1F
Âge	Entre 20 et 30 ans	Entre 20 et 30 ans	Entre 41 et 50	Entre 31 et 41	32,5 ans
Statut	Agrégé	Agrégé	Certifié	Certifié	2Agr 2cert

Nombre d'années au poste	1	1	12	13	6,75
Nombre de réunions	4	4	3	4	3,75
Turn-over	Peu fréquent	Fréquent	Fréquent	Fréquent	Fréquent
Travail sur plusieurs établissements	Non	Non	Non	Non	Non
Nombre de collègues	4	4	4	4	4
<b>Niveau de collaboration intra-collègue</b>					
Collègue 1 = Louis	4	5		2	3,66666667
Collègue 2 = Raphael	4	4	5		4,333333333
Collègue 3 = Lina	3		3	2	2,66666667
Collègue 4 = Lucas		4	3	2	3
Moyenne collaborative	3,66666667	4,333333333	3,66666667	2	Total = 3,42

j. Résultats du questionnaire collègue « classique » C

Collège C					
Nom modifié de l'enquêté	Léa	Adam	Chloé	Christine	Moyenne
Sexe	Femme	Homme	Femme	Femme	3F 1H
Âge	Entre 41 et 50 ans	Entre 20 et 30 ans	Entre 20 et 30 ans	Entre 41 et 51 ans	35ans
Statut	Certifié	Certifié	certifié	certifié	4C
Nombre d'années au poste	17	2 ans	6	12	9,25 années
Nombre de réunions	5 et plus	4	4	4	4,25
Turn-over	Rare	Peu fréquent	Peu fréquent	Peu fréquent	Peu fréquent
Travail sur plusieurs établissements	Non	Non	Non	non	Non
Nombre de collègues	4	4	4	4	4
<b>Niveau de collaboration intra-collègue</b>					

Collègue 1 = Christine	5	3	4		4
Collègue 2 = Chloé	5	3		3	3,666666667
Collègue 3 = Adam	5		4	4	4,333333333
Collègue 4 = Léa		3	4	3	3,333333333
Moyenne collaborative	5	3	4	3,333333333	Total = 3,83

k. Résultats du questionnaire collège « difficile » U

Collège U							
Nom modifié de l'enquêté	ETIENNE	CORINNE	LOU	JULIANE	JEAN	Claude	Moyenne
Sexe	Homme	Femme	Femme	Femme	Homme	Homme	3H 3F
Âge	Entre 31 et 40 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 31 et 40 ans	35 ans
Statut	Agrégé	Certifié	Agrégé	Certifié	Certifié	certifié	2 agrégés + 4 certif

Nombre d'années au poste	8	10	4	1	3	5	5,166666667 années
Nombre de réunions	5	5	5	5	5	5	5
Turn-over	PF	PF	PF	PF	PF	PF	PF
Travail sur plusieurs établissements	NON	NON	NON	NON	NON	NON	NON
Nombre de collègues	6	6	6	6	6	6	6
<b>Niveau de collaboration intra-collègue</b>							
Collègue 1 = Étienne		4	4	2	2	3	3
Collègue 2 = Corinne	5		4	2	4	4	3,8
Collègue 3 = Lou	5	6		2	3	5	4,2
Collègue 4 = Juliane	5	5	5		3	6	4,8
Collègue 5 = Jean	4	3	5	4		6	4,4



Collègue 6 = Claude	3	4	6	3	5		4,2
Moyenne coll	4,4	4,4	4,12	2,6	3,4	4,8	Total = 3,95

I. Résultats du questionnaire collègue « difficile » X

Collège X							
Nom modifié de l'enquête	Alban	Michel	Agathe	Sophie	Mohammed	Claudine	Moyenne
Sexe	Homme	Homme	Femme	femme	Homme	Femme	3h 3f
Âge	Entre 31 et 40 ans	Entre 41 et 51 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 21 et 31 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 41 et 51 ans	36,7ans
Statut	Certifié	Certifié	Certifié	Certifié	Certifié	Certifié	7C
Nombre d'années au poste	10	8	7	4	12	15	9,333333333
Nombre de réunions	4	4	4	4	4	4	4
Turn-over	PF	PF	PF	PF	PF	PF	PF

Travail sur plusieurs établissements	Non	Non	Non	Non	Non	non	non
Nombre de collègues	6	6	6	6	6	6	6
<b>Niveau de collaboration intra-collègue</b>							
Collègue 1 = Alban		3	4	3	4	3	3,4
Collègue 2 = Michel	5		4	3	4	4	4
Collègue 3 = Agathe	5	4		3	4	3	3,8
Collègue 4 = Sophie	5	3	2		4	5	3,8
Collègue 5 = Mohammed	5	5	6	3		3	4,4
Collègue 6 = Claudine	5	6	4	3	4		4,4
Moyenne	5	4,2	4	3	4	3,6	Total = 3,96

m. Résultats du questionnaire collège « difficile » Z

Collège Z								
Nom modifié de l'enquêté	Léo	Camille	Nathan	Alan	Paul	Valentine	Simon	Moyenne
Sexe	Homme	Femme	Homme	Homme	Homme	Femme	femme	4h 3F
Âge	Entre 31 et 40 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 31 et 40 ans	35 ans
Statut	Certifié	Agrégé	Agrégé	Certifié	Certifié	Certifié	Certifié	4C 2A
Nombre d'années au poste	10	9	8	7	12	5	10	8,714285714
Nombre de réunions	3	3	3	3	3	3	3	3
Turn-over	Peu fréquent	Peu fréquent	PF	PF	PF	PF	PF	PF
Travail sur plusieurs établissements	Non	Non	Non	Non	Non	Non	non	Non

Nombre de collègues	7	7	7	7	7	7	7	7
<b>Niveau de collaboration intra-collègue</b>								
Collègue 1 = Nathan	5	4		5	5	5	6	5
Collègue 2 = Alan	4	4	5		4	5	5	4,5
Collègue 3 = Camille	6		6	6	6	6	5	5,833333333
Collègue 4 = Paul	4	4	5	4		4	4	4,166666667
Collègue 5 = Simon	4	4	4	5	4	5		4,333333333
Collègue 6 = Valentine	3	4	5	4	6		5	4,5
Collègue 7 = Léo		5	5	4	5	4	5	4,666666667
Moy Coll	4,333333333	4,166666667	5	4,666666667	5	4,833333333	5	Total = 4,71

