HAL
open science

Coopération enseignante et injonction institutionnelle : le cas de la mise en place de l'ETLV en filière STMG

Eline Vivet Maladry

To cite this version:

Eline Vivet Maladry. Coopération enseignante et injonction institutionnelle : le cas de la mise en place de l'ETLV en filière STMG. Education. 2020. dumas-02936595

HAL Id: dumas-02936595

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936595v1

Submitted on 11 Sep 2020

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

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

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Paris

SORBONNE UNIVERSITÉ

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours Economie et Sciences de gestion (FSTG)

2ème année

COOPERATION ENSEIGNANTE ET INJONCTION INSTITUTIONNELLE : LE CAS DE LA MISE EN PLACE DE L'ETLV EN FILIERE STMG

Mots Clefs : coopération, co-enseignement, Enseignement Technique en Langue Vivante, ETLV, travail enseignant, travail en binôme, équipe enseignante

Présenté par : Eline VIVET MALADRY

Encadré par : Mesdames :
- **Elisabeth CORDANI**
- **Céline GIRON**

Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74

SOMMAIRE

INTRODUCTION 3

I- LA COOPERATION ENSEIGNANTE INSTITUEE : ASPECTS THEORIQUES 8
- I-A) Quel type de coopération enseignante en ETLV ? 8
- I-B) Quelles sont les origines de la coopération enseignante en ETLV ? 11
- I-C) Opportunités, risques et conditions de réussite d'une coopération enseignante instituée 16

II – LA COOPERATION INSTITUEE A L'EPREUVE DE LA REALITE : LE CAS DE L'ETLV 21
- II-A) Méthodologie de l'enquête de terrain 21
- II-B) Analyse des résultats 24

Annexe 1 - Bibliographie 39
- Articles de recherche 39
- Autres : Rapports publics, dossiers de recherches, thèses, communications 40
- Ouvrages 41

Annexe 2 – Enquête de Terrain 42
- Trame de l'enquête de Terrain 42
- Résultats de l'enquête : données brutes 46
- Résultats de l'enquête : vues statistiques et croisements de données 54

INTRODUCTION

Le 26 mars 2019, à l'Université Paris Nanterre, Madame Isabelle Leguy, Inspectrice Générale de l'Education Nationale réalisait devant des enseignants d'économie et sciences de gestion une présentation de 30 minutes de l'Enseignement Technique en Langue Vivante (ETLV) en STMG[1]. En effet l'ETLV, déjà présent depuis presque 10 ans dans les séries ST2S, STL, STI2D, et STD2A, a débuté à la rentrée 2019 dans les filières STMG. L'inspectrice rappelait notamment la différence entre ETLV, DNL et section européenne. Cet enseignement d'ETLV, s'il est bien un enseignement en langue anglaise portant sur une discipline de spécialité, se caractérise par une co-animation, là où les filières DNL ou européennes ne nécessitent pas deux enseignants. « Interdisciplinarité », « mode collaboratif », « informations mutuelles », « en mode co-enseignement », « double pilotage », « travail conjoint », « mode projet » sont autant de mots qui, dans les propos tenus par de Madame l'Inspectrice, caractérisent et différencient cet enseignement d'ETLV. C'est bien là que résident les différences entre, d'une part, un enseignement en langue étrangère d'une matière non linguistique assurée par un enseignant de chaque discipline et, d'autre part, l'enseignement de cette même matière technologique par un enseignant de technologie qui maitrise une langue étrangère, mais sans la présence et l'expertise de l'enseignant de langue (comme pour DNL et filière européenne). Pour résumer, « l'ETLV est beaucoup plus interdisciplinaire que le sont les sections européennes, dans lesquelles chacun peut travailler dans son coin sans beaucoup d'intégration ».

A propos de ce co-enseignement et de cette intégration, justement, l'inspectrice prévient : dans les filières industrielles, qui connaissent l'ETLV depuis 2011, cela a d'abord été un « choc culturel pour les enseignants » mais cela est aussi, « enthousiasmant », une fois « passé le premier choc ». L'inspectrice insiste de même sur la particularité de cet enseignement dont certaines modalités de mise en place sont « de l'ordre de la négociation dans chaque établissement » notamment pour l'enveloppe d'heures allouées, et doit être « pris en charge conjointement par deux enseignants », prise en charge qui, « dans les faits, s'est transformée en « co-enseignement » ». Le co-enseignement est une modalité d'enseignement « confortable » qui permet « d'être en bonne position pour enseigner les deux programmes ».

[1] Voir sur le site canal-u.tv, la vidéo complète de l'intervention : https://www.canal-u.tv/video/eduscol/stmg_enseignement_technologique_en_langue_vivante_etlv_en_premiere_stmg.51483 (consulté en date du 15/02/2020)

Les enseignants « ont pris goût à ce co-enseignement » et « ne sauraient plus envisager autrement » la prise en charge conjointe de l'enseignement d'ETLV. Les thématiques abordées et les progressions élaborées « font l'objet d'une concertation entre les deux enseignants ». D'ailleurs, en STMG, les croisements « ne devraient pas être les plus difficiles à faire » entre les 'axes' du programme de langue et les 'questions' du programme d'enseignement technique. Cela n'empêche pas, cependant, une longue liste de questions qu'il est important de se poser, en binôme, en amont de toute activité de co-enseignement qui ne peut souffrir l'improvisation.

Elle mentionne, par ailleurs, les nombreuses formations académiques au lancement de cette discipline en 2011 dans les filières industrielles. Enfin, il est indiqué que si aucune certification en langue n'est demandée aux enseignants de disciplines techniques, ils sont tout de même encouragés à envisager de passer ces certifications.

Retrouver des terminologies issues du vocabulaire de l'entreprise (mode projet, mode collaboratif…), entendre parler de « choc culturel » à plusieurs reprises, voilà qui ne pouvait que piquer la curiosité d'une stagiaire d'économie et sciences de gestion ayant justement hérité, comme plusieurs de ses pairs, d'heures d'ETLV à assurer en classe de première STMG à partir du mois de septembre 2019, soit l'année même du lancement de la nouvelle discipline. Arrivée dans un nouveau métier, sans avoir un instant envisagé enseigner l'anglais, je rencontrais ma collègue de langue à 48h de la rencontre avec les élèves. Enseignante aguerrie, elle n'avait pourtant pas plus d'expérience que moi sur ce type d'enseignement, et, pour ce qui est de l'ETLV, nous nous retrouvions telles deux néophytes, hésitant sur la manière d'avancer, sur les méthodes pour nous organiser, et sur la manière même de présenter la discipline aux élèves. Si malgré quelques errements l'année s'est déroulée d'une manière somme toute satisfaisante, j'ai pu me rendre compte, en échangeant avec des collègues de langue et de management de plusieurs établissements, que certains binômes étaient moins fonctionnels que d'autres. Parfois, cela pouvait générer de fortes frustrations et il semblait que personne ne s'était réellement senti préparé à ce fameux bouleversement. Qu'en est-il aujourd'hui ? L'enthousiasme a-t-il déjà pu apparaître dans une majorité de binômes ?

Au delà de l'expérience de chacun et des interrogations individuelles, la pratique du co-enseignement en ETLV est également intéressante à au moins trois égards :

- il semble y avoir une multiplication des situations de coopérations enseignantes et une injonction à coopérer. Par exemple, pour la discipline d'économie et sciences de gestion, la mise en place du nouveau programme de bac en terminale et le nouveau format de la discipline « management-sciences de gestion-numérique » invitent selon l'inspection à travailler à l'échelle de l'établissement au sein de l'équipe éco-gestion à un système de partage des cours, et pourquoi pas, si cela est possible, d'interventions « tournantes » des enseignants dans les différentes classes (un enseignant animerait une heure du collègue pour faire une introduction à la finance d'entreprise, en échange de quoi le collègue assurerait à son tour une introduction à la mercatique dans la classe du spécialiste de la finance). Bref la coopération demandée par l'institution est une tendance qui semble se renforcer au fur et à mesure des années et des réformes.

- Or, cela peut, de prime abord, se heurter à une tradition –éventuellement franco-française ?- d'un travail enseignant marqué autant par la solitude que par l'autonomie et la liberté. Au détour d'un moment de détente, la simple ouverture d'un roman de Pennac, ou de Bégaudeau, peut d'emblée nous en persuader. Dans Comme Un Roman, l'enseignant de français ne choisit-il pas à l'abri de sa salle de classe, une méthode bien à lui pour redonner le goût de la lecture à une bande d'adolescents ? Et les discussions des enseignants dans la salle des professeurs du roman Entre les murs, ne traduisent-elles pas des dialogues de sourds entre enseignants qui partagent un quotidien et recherchent une affinité sans pour autant partager leurs pratiques et leurs recettes de cours ? Comme le rappelle Anne François Gibert de l'Institut Français de l'Education, rattaché à l'Ecole Normale Supérieure de Lyon, « le travail individuel domine la pratique de la classe »[2] .

- Enfin, d'un point de vue scientifique, la coopération est un concept clés des sciences du management et de la théorie des organisations, qui sont au cœur des disciplines d'économie et sciences de gestion[3]. Dans les différents corpus la coopération est analysée comme un mécanisme particulier du fonctionnement au sein des organisations, que celles-ci relèvent du secteur privé ou du secteur public. Nulle raison, donc, que l'école y échappe.

Mais justement, qu'est-ce que la coopération ?

Le dictionnaire Le Littré, nous indique que « coopérer » c'est d'abord « opérer avec » un tiers. Il s'agit donc, soit de mener conjointement avec quelqu'un une opération de A à Z, soit, plus modestement, de contribuer à l'œuvre de ce tiers. Quand cette coopération ne se fait plus librement de manière spontanée et interpersonnelle, et que cette coopération prend place

[2] A.F. Gibert, Le travail collectif enseignant entre informel et institué, *Dossier de veille de l'IFE,* n°124, avril 2018

[3] Du moins faut il constater que l'épreuve de tronc commun des agrégations externe et interne d'économie et sciences de gestion, n'est ni une épreuve d'économie ni une épreuve de sciences de gestion. Il s'agit d'une composition de management. Et l'on peut devenir enseignement d'économie et sciences de gestion sans connaître rien de l'économie des techniques de gestion, la première discipline ne concernant qu'une partie des candidats, et la seconde ne donnant lieu à aucune épreuve hors option.

dans une action collective organisée tendue vers l'atteinte d'objectifs, la théorie des organisations ne peut qu'intéresser. Et les définitions y sont foison.

- En 1995 Smith, Carroll et Ashford, indiquent que la coopération c'est le fait de partager *consciemment entre individus* une tâche commune dans des relations de dépendance mutuelle[4].

- A cette définition qui se centre sur la 'simple' conscience d'un but commun et à la nécessité d'une relation pour atteindre ce but, la notion de volonté sera vite ajoutée. Par exemple Picq et Retour, en 2001[5], définissent la coopération comme l'acte par lequel des personnes échangent *volontairement* des ressources et agissent ensemble, au même moment et pour une certaine durée, en vue de la réalisation d'un travail.

- Nathalie Raulet-Croset va plus loin encore en 2013 en indiquant que la coopération est une notion proche de celle de coordination à laquelle on ajoute *la bonne volonté* des parties[6].

Autrement dit, la coopération suppose l'accord des parties qui coopèrent et leur engagement volontaire dans la relation[7]. Il y aurait donc, peut-être, plusieurs degrés de coopération.

Au-delà des théories de management, la notion de coopération fait aussi sens lorsque l'on étudie plus spécifiquement des collectifs enseignants. Jean-François Marcel et Audrey Murillo s'interrogent ainsi sur les formes de coopérations entre enseignants et indiquent qu'il y a un continuum de situations allant de la simple agrégation d'individus jusqu'à un travail d'équipe en interdépendance[8]. On le voit donc, il faut probablement, lorsque l'on parle de coopération enseignante, définir de quelle forme de coopération il est question. Le facteur commun à toute définition semblant être que ***la coopération est l'action de poursuivre à plusieurs l'atteinte d'un but, le terme « plusieurs » référents à un groupe d'individus, plus ou moins interdépendants, et plus ou moins volontaires, mais toujours interdépendants et volontaires quoi qu'il en soit.***

On le voit, cette définition pose problème dans le cas qui nous intéresse : si les individus sont « plus ou moins volontaires », la coopération peut-elle cependant naitre d'une

---

[4] K. Smith, S. Carroll et S. Ashford, Intra- and Interorganizational Cooperation : Toward a Research Agenda , *Academy of Management Journal*, 38 : 1, 7-23, 1995

[5] T. Picq et D. Retour, la coopération dans les organisations par projet, *Personnel*, n°417, p.29-39, février 2001

[6] N. Raulet-Croset, Pour une contribution de la théorie de l'activité au changement *@GRH,* 7, 2013

[7] Il est intéressant de noter, d'ailleurs, que la notion de coopération a aussi fait naître celle de « compétence coopérative » dans le champs de la GRH, qui révèle que cette coopération relève d'un savoir faire qui serait de l'ordre de l'acquis et non nécessairement inné.

[8] J.F. Marcel et A. Murrillo, Analyse du fonctionnement des collectifs d'enseignants : proposition méthodologique, *Questions vives*, n°21, 2014

injonction descendante ? Y-a-t'il, en ce cas, des différences entre une coopération qui apparaitrait spontanément au sein d'un groupe d'individus ayant conscience de leur interdépendance, et une coopération qui serait instituée et rendue obligatoire par un tiers ne participant pas à la réussite de la coopération ? Quels sont les intérêts et les risques d'une coopération instituée dans le cadre d'un enseignement dans le secondaire ? Autant de questions que nous pourrons aborder en étudiant plus spécifiquement le cas de la mise en place du co-enseignement dans le cadre de l'Enseignement Technique en Langue Etrangère (ETLV) en filière STMG.

Le fil conducteur de l'interrogation peut alors être celui-ci : quels sont les effets sur la pratique enseignante de la coopération instituée dans le cadre de l'ETLV en filière STMG**?**

On s'intéresse dans cette perspective au vécu enseignant et aux conditions pratiques de la mise en place des cours d'ETLV en septembre 2019. L'étude se centre alors nécessairement sur le travail des binômes, les pratiques des professeurs, et les modalités du co-enseignement. Cela nécessite de ce fait d'exclure de l'étude certains éléments qui pourraient être pertinents dans le cadre d'autres recherches, mais qui sont loin du centre de la nôtre. Ainsi, par exemple, nous ne nous intéresserons pas dans cet écrit aux outils de la coopération (par exemple la coopération en ligne via des groupes de pairs sur Facebook ne sera pas étudiée car cela déborde du travail en binôme et créée bien plutôt une communauté informelle et choisie). Pareillement, la répercussion sur les élèves (en matière de perception, ou en matière de résultats) est écartée de cette étude, car elle dépasse le cadre de l'analyse que nous proposons. Enfin, si l'interdisciplinarité sera forcément à prendre en compte dans notre analyse de l'ETLV, nous ne centrons pas nos recherches sur la notion d'interdisciplinarité, mais sur celle de coopération forcée.

Pour étudier cela, et répondre à notre interrogation, nous proposons de fonctionner en deux temps. En premier lieu, nous proposons une étude bibliographique et théorique qui nous permettra, à travers un bref état de l'art, de poser des hypothèses d'études. En second lieu, il s'agira de tester ces hypothèses et de les discuter au regard des résultats d'une enquête effectuée sur plus de 25 acteurs de terrain dans les académies de Versailles, Paris et Créteil.

*****

I- LA COOPERATION ENSEIGNANTE INSTITUEE : ASPECTS THEORIQUES

L'étude théorique a été l'occasion de parcourir des livres et articles scientifiques tirés tant des sciences du management que des sciences de l'éducation. Cette étude a eu pour but de définir des hypothèses sur les trois éléments suivants :

- Le type de coopération dont il est question lorsque l'on parle de co-enseignement dans le cadre de l'ETLV,
- La singularité, à la vue de la pratique enseignante en France, de cette coopération,
- Les modalités de mise en place de cette nouvelle discipline.

I-A) Quel type de coopération enseignante en ETLV ?

Si en introduction, nous avons esquissé une définition de la coopération, qui nous a surtout permis de voir l'aspect malléable et souple de la notion, il s'agit à présent d'approfondir la réflexion sur ce concept pour se demander quelles sont les caractéristiques de la coopération enseignante dans le cadre de l'ETLV, en utilisant des typologies proposées par les auteurs et chercheurs, tant issus de la sociologie et de la théorie des organisations, qu'issus des études en sciences de l'éducation.

En 1930, Durkheim distinguait ainsi la coopération complémentaire de la coopération communautaire[9], distinction qui a depuis été de nombreuses fois reprise, analysée ou approfondie, et qui nous semble pouvoir servir de cadre de pensée quand on s'interroge sur la coopération enseignante. La coopération complémentaire est basée sur une solidarité dite organique, qui se caractérise par une logique calculatoire et l'identification des besoins des différentes parties. A l'inverse, la coopération communautaire est basée quant à elle sur une solidarité dite mécanique reposant sur une logique d'identification sociale. Dans le premier cas, les intérêts individuels priment, le travail est divisé et fait l'objet d'un calcul stratégique de la part des acteurs, qui négocient d'ailleurs entre eux. Dans le second, les objectifs sont conjointement choisis, l'appartenance au groupe domine et chaque acteur, pris dans un fort processus de socialisation, fait primer l'objectif du groupe sur ses objectifs individuels, ou

[9] E. Durkheim, « De la division du travail social », 1930

plus exactement, chaque individu s'identifie aux objectifs du groupe. Bien que ces deux logiques ne soient ni complétement antagonistes, ni complétement étanches, il apparaît cependant qu'il s'agit de deux types de coopération fortement différentes. Norbert Alter, 60 ans plus tard, s'intéresse aux formes de coopération en entreprise[10]. Il indique que s'il est logique que le management cherche à définir les modalités et acteurs de la coopération, notamment pour éviter ambiguïtés et conflits, cela est en pratique presque impossible voire non souhaitable : la structuration peut même s'opérer au détriment de la coopération. Il est important, selon lui, que la coopération ait une double dimension: d'une part elle doit améliorer l'efficacité organisationnelle et d'autre part elle doit aussi créer du sentiment. La coopération est de l'ordre du don, et elle ne saurait se passer de sentiments, ou être d'ordre purement calculatoire. Autrement dit - et en s'appuyant sur Durkheim pour comprendre Alter - la coopération complémentaire n'est rien sans la coopération communautaire. Pour faire coopération, il faut du sentiment, au-delà de la recherche d'une simple performance ou d'efficacité, ce sans quoi on arriverait à la coopération forcée et non naturelle dépeinte par François Dupuy[11] comme créatrice de contraintes : l'injonction à la coopération, qui consiste à dire qu'il faut coopérer pour être un bon élément, constitue une prise en otage des travailleurs, qui de ce fait se retrouvent à 'subir' des coopérations, et donc à 'subir' aussi la relation à leurs pairs[12].

Que retenir de ces considérations dans le cas de l'ETLV ? On peut penser que la coopération en ETLV semble à première vue être une coopération d'ordre complémentaire, éventuellement source de contraintes, et correspondant à un besoin de réaliser l'injonction du co-enseignement dans cette nouvelle discipline et de garantir l'efficacité de l'enseignement de langue dans un contexte d'épreuve anticipée du bac (E3C) au moment même où l'on assiste à une réduction du volume horaire dédié aux enseignements de langue. La coopération en ETLV n'est pas fondée sur une logique de socialisation spontanée car les binômes sont imposés et non librement constitués. Reste à voir si la coopération mécanique peut aussi se teinter de communautarisme et, ainsi, donner lieu à une socialisation dans les équipes enseignantes propice à la naissance d'une camaraderie ou accointance, permettant solidarité et entraide.

---

[10] N. Alter, « Donner et prendre, la coopération en entreprise » , 1999

[11] F. Dupuy, « Lost in Management », 2011

[12] Ces analyses décrivent plutôt la réalité des entreprises privées à but lucratif. Néanmoins, au vue de l'évolution de la fonction publique inspirée du secteur privé (type LOLF), et des nombreuses politiques et techniques inspirées des méthodes du privée (benchmark, étalonnage, méthode des coups cibles) qui se retrouvent dans les différents corps d'Etat, on peut postuler que la coopération forcée – que nous appellerons instituée - est une notion qui a son sens pour analyser certaines coopérations en établissements scolaires publics. D'ailleurs le travail collectif enseignant est l'objet de plus en plus d'injonctions et d'études, ce qui confirme la pertinence d'utiliser un concept issu de la sociologie et de la théorie des organisations pour regarder la pratique enseignante

Pour ce qui est de la coopération spécifiquement enseignante, Anne Françoise Gibert indique que « malgré l'unanimité des institutions à prôner son développement, la définition du travail collectif reste floue »[13] . Il y a selon elle différentes modalités du travail collectif, et « plusieurs modèles » : l'informel, les petits groupes choisis, les groupes de travail plus formels, et les communautés de pratiques ou communautés d'apprentissage, communautés, qui elles, font l'objet de recherches plus approfondies. Nous nous proposons d'expliquer chacune de ces modalités et d'essayer d'utiliser la typologie de Madame Gibert pour caractériser la coopération enseignante dans le cadre de l'ETLV.

- L'informel correspond au niveau minimum de coopération. Il s'agit de discussions de couloirs ou devant la machine à café, visant par exemple à régler des problèmes urgents, où à assurer une communication basique entre pairs, permettant de rendre supportables des situations qui autrement seraient difficilement gérables psychologiquement ou émotionnellement pour l'enseignant. La coopération ETLV ne saurait pas, ou en tout cas ne devrait pas, se limiter à ce type de coopération.

- Les petits groupes sont un peu plus construits mais ils restent de l'ordre de l'informel. Il s'agit de groupes choisis par les membres, dans lesquelles les relations sont spontanées, non normées et évoluent dans le temps. La coopération en ETLV pourrait éventuellement se laisser classer dans cette catégorie, si ce n'est que la volonté des membres du groupe de le rejoindre est un élément permettant justement de distinguer cette forme de coopération. Cela s'oppose aux groupes d'ETLV qui, eux, ne sont pas choisis par les protagonistes au moment de leur constitution.

- Les groupes de travail formels ou collectifs de travail constituent une unité de travail qui est plus grande mais qui, par contre, et à l'inverse des groupes d'ETLV, a déjà ses routines et un cadre de travail structuré. C'est donc, éventuellement, ce que l'ETLV est vouée à devenir, mais ce qu'elle n'est pas encore…

- Les communautés de pratiques et communautés d'apprentissage, enfin, sont des modèles issus du monde anglo-saxon : il s'agit de groupes structurés et d'une certaine ampleur, dont un exemple bien documenté et largement étudié est la « C.A.P. » ou « Communauté d'apprentissage professionnel », équivalent des « Professionnal Learning Communities ». Ces groupes fortement structurés, dans lesquels la réflexivité sur la pratique enseignante est courante, s'appuient souvent sur de nouvelles technologies pour la diffusion d'informations. Là encore, il s'agit d'un type de coopération assez différent de celui apparaissant dans le cas de l'ETLV

[13] A.F. Gibert, Le travail collectif enseignant entre informel et institué, *Dossier de veille de l'IFE* n°124, avril 2018, p 3

Ainsi, au vue des différentes théories étudiées, nous posons une première hypothèse qu'il s'agira de confronter à l'étude terrain réalisée auprès des enseignants: ***Le travail en binôme en ETLV s'apparente à une coopération complémentaire instituée qui génère de la contrainte et ne se laisse classer ni dans les petits groupes d'entraide spontanée, ni dans les groupes de travail formels. Il s'agit d'un nouveau type de coopération, en cours de définition au contact et au gré de la pratique.***

I-B) Quelles sont les origines de la coopération enseignante en ETLV ?

A lire la première hypothèse proposée, une question se pose vite : pourquoi doit il y avoir une coopération enseignante en ETLV et en quelle mesure cela rompt-il avec les habitudes du corps professoral ? Nous verrons en premier lieu que le métier d'enseignant en France est traditionnellement un métier solitaire. En second lieu, nous constaterons que l'incitation à la collaboration se lit depuis quinze ans dans plusieurs textes réglementaires et injonctions institutionnelles (discours, formations, rapports…).

Historiquement, le métier d'enseignant en France est un métier solitaire. Les enseignants ont à cœur la liberté, notamment pédagogique. Cela va de paire avec une individualisation des pratiques centrée sur la personne de l'enseignant (à chacun sa manière de faire cours). Pour reprendre l'expression très juste d'Anne François Gibert « la liberté pédagogique protège et isole »[14]. Cela peut notamment s'expliquer par le fait que le partage de la pratique enseignante entre pairs ne va déjà pas de soi. Elizabeth Hartnell-Young[15] montre que cette pratique enseignante se fait derrière des « portes fermées », à huit clos pourrait-on dire. Il peut y avoir des rapports de défiance ou de concurrence entre enseignants, car le contenu du cours, les choix pédagogiques, le développement des relations avec les élèves, sont autant d'« objets identifiants », qui relèvent du « style personnel » que les enseignants peuvent vouloir protéger face à leurs collègues pour ne pas prêter flanc à l'attaque mais aussi, peut-être, parce qu'« en France, le modèle dominant de l'éducation valorise plutôt la performance individuelle de l'enseignant.e. comme des élèves »[16]. Le simple fait de montrer sa manière d'enseigner est un acte compliqué pour une majorité d'enseignants. Françoise

[14] A.F. Gibert, Le travail collectif enseignant entre informel et institué, *Dossier de veille de l'IFE* n°124, avril 2018, p 26

[15] E. Hartnell-Young, Teachers' Roles and professionnal learning in communities of practices supported by technology in schools. *Journal of Technology and Teacher Education*. Vol 14, n°3, 2006, p. 461-480

[16] A.F. Gibert, Le travail collectif enseignant entre informel et institué , *Dossier de veille de l'IFE* n°124, avril 2018, p 9

Lantheaume et Christophe Hélou indiquent d'ailleurs en 2008 qu'il est très rare de voir la pratique d'un autre enseignant « en action » et que « cette rareté engendre de la dramatisation, notamment lors de l'inspection ou de la formation comme stagiaire »[17]. Quelques années plus tard, en 2013, 75% des enseignants interrogés par Sylvaine Jego et Clément Guillo déclarent toujours travailler de manière solitaire[18]. L'enquête TALIS menée par l'OCDE cette même année 2013 pointe justement du doigt le fait que les pratiques collaboratives enseignantes sont moins fréquentes en France que dans les autres pays, à tel point, d'ailleurs, qu'une note spécifique a été publiée en Juin 2014 par la Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance, intitulée de manière claire : « Enseignant en France : un métier solitaire ? ». Cette note indique de manière tout aussi univoque que « les pratiques collaboratives entre collègues (…) s'avèrent sous-représentées en France » [19] [20]. De fait, la dimension de coopération professionnelle n'est pas « naturelle » chez les enseignants. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a *aucune* coopération, et la coopération informelle, autour de la machine à café, a cours dans ce métier comme dans les autres. Mais traditionnellement la coopération n'apparaît que parce qu'il s'agit d'un individu coopératif qui crée une dynamique à un moment donné dans une situation donnée, ou bien parce que la situation est tellement difficile que la coopération est une question de survie.

Mais malgré cette spécificité historique, on peut noter des efforts de l'institution pour inciter, ou parfois imposer, la coopération. Un premier exemple qui revient à plusieurs reprises dans les écrits sur le travail enseignant peut être trouvé dès 1989, année où une notion sémantiquement proche de la coopération fait son apparition dans la circulaire de rentrée qui décline la loi d'orientation. Celle-ci introduit le terme de « communauté éducative ». Cette « communauté », qui s'oppose probablement à la tradition « solitaire » de l'enseignant, regroupe les professeurs mais aussi les élèves et toutes les personnes dans ou en relation avec l'établissement (administration, parents, associations…). Ce premier terme ne met donc pas spécifiquement l'accent sur les enseignants. En fait, les injonctions à la coopération

---

[17] F. Lantheaume et C. Hélou, « la souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant ». Paris. PUF. 2008.

[18] S. Jégo et C. Guillo, « les enseignants face aux risques psychosociaux : comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013 », *Education et formations*, n° 92, 2016, p 47-62

[19] l'Enquête Talis de l'OCDE de 2013 a notamment donné lieu à la publication à la note suivante : *Talis 2013 – Enseignant en France : Un métier solitaire ?* Note d'information de la DEPP n°23, Juin 2014 (disponible intégralement à cette adresse : http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/France-DEPP_NI_2014_23_TALIS_2013_Enseignant_France_metier_solitaire_333502.pdf - consulté en date du 03/03/2020).

[20] Une nouvelle enquête TALIS menée en 2018, n'a pas pu être exploitée. En effet les analyses et synthèses sont prévues en deux lots. Le premier lot, paru en juin 2019 n'intéresse pas notre sujet. Le second lot, initialement prévu en mars 2020 n'est pas disponible à l'heure où nous écrivons ce mémoire.

enseignante ne nous semblent être formalisées que depuis une quinzaine d'années. Quelles sont ces injonctions et d'où viennent-elles ?

Il y a tout d'abord, il y a des injonctions internationales, qu'elles viennent, comme nous l'avons vu, d'organisations internationales (OCDE , UNESCO), ou d'organisations à l'échelle régionale (Commission Européenne). Serge Thomazet et Corinne Mérini montrent ainsi que le travail collectif est demandé par ces différents acteurs au corps enseignant et à l'administration, notamment dans le but de rendre l'école plus inclusive[21]. Les exemples étrangers, aussi, peuvent constituer des « modèles » à suivre inspirant l'institution française. Par exemple, dès 2001, la réforme de l'enseignement aux Etats Unis sous l'administration Bush connue sous le nom de « No Child Left Behind », incite fortement (et financièrement) les établissements à faire travailler de manière collaborative les équipes enseignantes de manière à améliorer « la performance » des établissements[22]. Au Canada, c'est aussi au tout début des années 2000 que la coopération est incitée. En 2000, une réforme de l'éducation a eu lieu, et en 2001 le ministère de l'Education canadien a précisé son « Programme de formation de l'école québécoise », avec 5 volets, qui, selon Jade Landry-Cuerrier, vont chacun dans le sens d'une plus grande coopération entre les enseignants[23]. Par exemple, le premier volet vise à favoriser le décloisonnement disciplinaire : les enseignants doivent établir des relations entre disciplines, créer et modifier des groupes d'enseignants venus de différentes spécialités pour élaborer des projets. Ce volet repose sur « le travail en commun des enseignants dans l'élaboration et l'application des nouvelles activités d'apprentissage ». Cela ne va pas sans rappeler, justement, ce qui doit se faire dans le cadre de l'ETLV, puisqu'une des spécificités de l'ETLV est son caractère interdisciplinaire. Cela ne va pas sans rappeler les exemples américains et canadiens que nous citons.

En France, un texte semble particulièrement aller dans ce sens. Il s'agit du référentiel de compétences du professorat. La version parue dans l'arrêté du 19 décembre 2006 est organisée en 10 compétences clés qui introduisent explicitement la coopération entre enseignants. Pour Eric Buhot et Laurent Cosnefroy « ce référentiel de compétences traduit un infléchissement notable de la conception du métier, (s')appuyant (…) sur des registres n'appartenant pas à la culture professionnelle traditionnelle des enseignants en France. Ainsi

[21] S. Thomazet Serge et C. Mérini, Le travail collectif, outil d'une école inclusive ?, *in Questions Vives*, n°21, 2014
[22] Voir notamment Malie Montagutelli, l'Ecole Américaine dans la tourmente de No Child Left Behind , *Revue française d'études américaines*, n.119, 2019, p.94 à 105
[23] J. Landry-Cuerrier, *Enquête sur les perceptions et pratiques de la collaboration d'enseignants montrealais de l'ordre primaire*, thèse de doctorat de psychologie, avril 2007, (disponible sur le site de l'uqam : https://archipel.uqam.ca/9632/1/D1529.pdf - consulté en date du 10/03/2020)
Les pages intéressants la réforme du système d'éducation québécois sont les pages 41 à 43.

la formation vise-t-elle entre autre le développement d'une culture organisationnelle au sein des établissements (et) d'une culture de coopération entre collègues »[24]. La Loi sur la Refondation de l'école de 2013 mène à une actualisation de ce référentiel de compétences des métiers du professorat en y laissant une place encore plus forte pour la coopération (dont la coopération entre équipes), en indiquant la nécessité de la contribution à la communauté éducative, et en enjoignant les enseignants à se mettre dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. La même année, en 2013, la Cour des Comptes publie un rapport [25] montrant l'importance de reconnaître la dimension collective du métier d'enseignant, et d'identifier dans le temps de service des éléments comme la participation à des projets collectifs. Il semble donc bien, y avoir des incitations fortes au travail coopératif entre enseignants depuis une quinzaine d'années, allant dans le sens tant des modèles étrangers que des recommandations des organisations publiques internationales.

Cependant, malgré ces injonctions, plusieurs éléments sont à faire ressortir. Premièrement concernant la préparation des enseignants au travail en équipe, et, en second lieu, concernant la reconnaissance de ce travail en équipe. Concernant la préparation des enseignants, la question se pose car, comme l'indique Denis Cristol en 2017[26], le travail coopératif entre enseignants nécessite aussi des capacités d'esprit critique, d'autonomisation de la pensée, de résolutions de problèmes, de gestion des interactions. Le développement de ces capacités nécessite probablement un apprentissage. Comme l'indique Anne François Gibert : « travailler en collectif s'apprend, cela fait partie du développement des soft skills, dont les modalités d'acquisition ne sont pas clairement définies »[27]. Cependant les injonctions à la collaboration qui transparaissent dans le référentiel de compétences de 2013 ne se retrouvent pas encore dans des formations pour les enseignants et « la formation au 'travailler ensemble' n'est pas encore inscrite dans la formation des enseignant.e.s, elle pourrait englober la formation à la résolution des conflits »[28]. Eric Buhot et Laurent Cosnefroy[29] notent, eux, que suite à leur formation les entrants dans le métier (i.e. les stagiaires) « semblent avoir intégré le discours de l'institution qui encourage le travail entre pairs, le

[24] E. Buhot et L. Cosnefroy, de la formation initiale à la première affectation, comment les professeurs des écoles perçoivent ils leur développement professionnel ? , *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol 44., n° 1, 2011, p 17-39, cité par Anne Françoise Gibert, Le travail collectif enseignant entre informel et institué, *Dossier de veille de l'IFE* n°124, avril 2018
[25] Cours des Comptes, *Gérer les enseignants autrement, une réforme qui reste à faire*, rapport public thématique 2013 (https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2017-10/20171004-rapport-gerer-enseignants-autrement.pdf consulté en date du 12/01/2020)
[26] cité par A.F. Gibert, Le travail collectif enseignant entre informel et institué, *Dossier de veille de l'IFE* n°124, p15,avril 2018
[27] A.F. Gibert, ibidem, p15
[28] A.F Gibert, ibidem, p16
[29] E. Buhot et L. Cosnefroy, ibidem

partage et la conjugaison des expériences et des compétences avec comme objectif une amélioration possible de l'activité ». Cela semble indiquer que la formation a bien pris en compte cette marche vers la coopération enseignante telle que souhaitée par l'institution. Cependant, ils indiquent aussi que ces mêmes stagiaires constatent au fur et mesure de leur pratique, lorsqu'ils sont confrontés à la réalité de l'exercice, qu'il y a une distorsion entre les attendus théoriques et les pratiques dans l'établissement. On peut déduire de ceci que pour les enseignants déjà en poste la formation aux nouvelles pratiques collaboratives n'a pas eu lieu et que le ratio nouveaux entrants / personnels déjà en poste ne permet pas – encore - un effet de contagion propice au développement de la coopération entre enseignants qui ne soit pas de l'ordre du bricolage ou de l'intuition. Pour ce qui est de la reconnaissance effective du travail en équipe, la Cour des Comptes, dans le rapport de 2013 que nous avons cité plus haut, recommandait l'identification des temps de travail coopératif pour les prendre en compte dans le temps de service effectif. Or, dans le décret n°2014-941 sur le statut du personnel enseignant, ne sont quantifiées que les heures d'enseignement en face à face pédagogique et non tout ce qui est en amont ou en aval de ces moments de face à face pédagogique. Annie Feyfant, de l'ENS Lyon, souligne en 2017 qu'il serait bon de compléter encore la définition réglementaire du métier d'enseignant en ajoutant « la concertation dans les temps de service »[30] qui y fait pour l'instant défaut. La question se pose alors de la reconnaissance et de la rétribution des temps de concertation et de travail nécessaires à un travail coopératif. Les enseignants peuvent avoir l'impression de naviguer entre injonction (de travailler en équipe) et négation (de la réalité du travail en équipe réalisé ou à réaliser).

Les différents éléments proposés dans cette sous partie permettent de comprendre le résumé très juste fait par Clémence Jacq (de la Chaire Unesco 'former les enseignants au 21ème siècle') et Anne Françoise Gibert, dans leur article écrit à 4 mains en 2019 : elles y indiquent que « L'enseignement en France est traditionnellement adossé à une liberté pédagogique revendiquée car garante de l'autorité intellectuelle et sociale de la profession. Les travaux de recherche sur les attentes en milieu de travail ont montré que les priorités, dans l'ordre, sont l'autonomie, l'utilité, la reconnaissance et le salaire. Or, pour beaucoup d'enseignant.e.s, le travail collectif quotidien ne répond pas à ces critères : il constitue donc davantage une contrainte, voire une menace, qu'une ressource »[31] . Cela est probablement encore plus vrai

[30] A. Feyfant, A la recherche de l'autonomie des établissements , *dossier de veille de l'IFE*, n°118, mai 2017
[31] A.F. Gibert, Travailler ensemble pour enseigner mieux, *Edubref,* IFE, 10 janvier 2019. (Disponible en ligne : https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/464/files/2019/01/Edubref-janvier-2019.pdf - consulté le 25/03/2020)

lorsque les enseignants doivent apprendre rapidement à enseigner une discipline qui n'est pas la leur, dans le cadre d'un travail interdisciplinaire.

Ces éléments nous mènent alors à proposer la seconde hypothèse qu'il s'agira de confronter à notre étude de terrain : ***Les enseignants d'ETLV évitent le travail en coopération auquel ils ne sont pas préparés et travaillent de manière solitaire avec mise en commun à la fin de leurs activités respectives.***

I-C) Opportunités, risques et conditions de réussite d'une coopération enseignante instituée

Une fois vue les types de coopérations possibles (I-A) et l'origine de cette injonction à la coopération (I-B), reste à analyser les risques et opportunités que peut constituer une telle coopération enseignante instituée. Par « risque », nous entendons ici la possibilité que la coopération enseignante constitue un fardeau pour les enseignants, au point parfois de pouvoir représenter un danger pour leur pratique. Par « opportunité », nous entendons à l'inverse que la coopération enseignante peut apporter aux professeurs un profit matériel, intellectuel, éthique ou psychologique. Les conditions de réussite de cette coopération instituée vont aussi nous intéresser : ces conditions de réussite représentent les modalités de mise en place de la coopération qui permettraient de minimiser la réalisation des risques et de saisir les opportunités.

Les opportunités offertes par cette coopération peuvent être identifiées à au moins deux niveaux. La coopération peut d'une part permettre le développement des compétences professionnelles. D'autre part, la coopération peut aussi être un moyen d'atténuer la montée des souffrances professionnelles au sein du corps enseignant en France.

En ce qui concerne le développement des compétences professionnelles, le rapport PISA de l'OCDE paru en 2015 indique une place importante de l'échange professionnel entre pairs dans les pays qui ont les meilleurs résultats. La recherche s'intéresse aussi beaucoup aux « collaboratives DPD » ou « développement professionnel collaboratif continue » qui découlent d'une stratégie gouvernementale en Angleterre : il s'agit de programmes d'échanges entre professeurs visant l'apprentissage par échange sur les pratiques. Ces

programmes peuvent durer jusqu'à 3 mois, et selon plusieurs études[32], ils ont un impact positif sur la motivation, la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Si ces groupes de pratique sont assez éloignés de la réalité des binômes d'ETLV, il n'en reste pas moins que l'on peut penser que l'échange entre enseignants contribue au développement des compétences de chacun.

En ce qui concerne le rôle de la coopération sur les souffrances professionnelles au sein du corps enseignants, le premier élément à avoir en tête est la raison pour laquelle la question se pose. Des recherches montrent que l'intensification du métier d'enseignant engendre de la souffrance[33]. Elles indiquent aussi que l'augmentation des exigences académiques[34], la gestion « inhumaine »[35] de l'Education Nationale, et la « violence institutionnelle »[34] que représente la prolifération des textes réglementaires mettent en insécurité les personnes supposées représenter l'institution et pouvoir/devoir appliquer les réformes. L'augmentation du nombre de démissions et de burn-out dans le corps enseignant et notamment dans les 5 premières années de carrière interroge également. Selon une étude menée par Nicole Rascle et Laurence Bergugnat de 2008 à 2012, environ un néo-titulaire sur 10 fait un burn-out[36]. En 2016, dans un avis auprès de l'Assemblée Nationale portant sur le projet de loi de Finances 2017, les sénateurs Jean-Claude Carles et Françoise Férat, indiquent quant à eux qu'en trois ans, le taux de démission des enseignants a triplé[37]. Face à ces constats statistiques, la coopération entre enseignants peut sembler être une opportunité. En effet comme l'indique Anne Barrère « les enseignants ont besoin d'être dans des rapports de confiance, d'autosatisfaction, de réassurance et de soutien dans lesquels les autres collègues jouent un rôle clé »[38]. Caroline Letor partage cette analyse et écrit que la coopération entre les enseignants leur permet de favoriser la confiance et la cohésion au sein des équipes et, ainsi, de dépasser les éventuels rapports d'évaluation entre collègues[39]. Enfin, selon plusieurs

32 voir notamment : P. Cordingley, M. Bell, D. Evans, A. Firth, The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD?, *Research Evidence in Education Library*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2005 (résumé et lien vers le rapport détaillé accessible depuis https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=139, consulté en date du 27/03/2020)

33 F. Lantheaume et C. Hélou, ibidem

34 A. Bryk, accélerer la manière dont nous apprenons à améliorer , *Education et Didactique*, volume 11, n°2, 2017, p 11 à 29

35 E. Debardieux, « Ne tirez pas sur l'école ! ». Paris. Armand Collin. 2017

36 N. Rascle et L. Bergugnat, les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : quels effets sur leur santé ? quels effets sur les élèves ? Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012. Rapport. Université de Bordeaux Segalen, IUFM d'Aquitaine, 2013.

37 J.C. Carles et F. Férat, *Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances de 2017*, Tome III : Enseignement Scolaire. Paris. Assemblée Nationale. 2016. (Aussi disponible en ligne sur le site du Sénat : https://www.senat.fr/rap/a16-144-3/a16-144-31.pdf - consulté en date du 20/03/2020)

38 A. Barrère, F. Saujat et F. Lantheaume, Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. Entretien d'Anne Barrère et de Frédéric Saujat par François Lantheaume , *Recherche et Formation*, n° 57, 2008, p. 89-101

39 C. Letor, conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif enseignant , in Luc Ria *Former les enseignants du XXIème siècle*. Vol 1. De Boeck. p73-92

recherches portant tant sur le système français[40] que sur des exemples étrangers[41], le travail collectif pourrait diminuer le taux d'abandon et de décrochage aussi bien des élèves que des enseignants eux-mêmes. Autant d'éléments qui semblent indiquer que favoriser la coopération entre enseignants peut être un moyen de rendre plus supportable le métier pour ceux qui souffriraient de l'aspect solitaire de ce dernier.

Ces opportunités, si elles sont réelles, sont cependant à nuancer, et la coopération, surtout quand elle est instituée et non spontanée, présente aussi des risques, que cela soit en matière de relation entre pairs ou en matière de charge de travail. Béatrice Savarieau et Julie Gueguan, en 2017[42], montrent ainsi que la collaboration peut dans certains cas fonctionner comme un mécanisme de contrôle et de contrainte, limitant l'autonomie de l'enseignant, et instituant une tendance à la conformité et à la standardisation des pratiques. Elles évoquent des tensions et de la compétition possibles entre enseignants, pouvant aller jusqu'à la création de conflits entre enseignants, conflits qui ne préexistaient pas avant et sont créés par la relation qui devient une relation subie. Enfin, elles insistent sur l'augmentation significative de la charge de travail. Joseph Vincente, professeur de mathématiques en lycée américain à New York, étudie l'expansion de la coopération entre enseignants aux Etats Unis[43]. Il en montre les aspects positifs (notamment sur le développement professionnel et la relation aux collègues) mais insiste lui aussi sur la charge hebdomadaire induite par ces nouvelles démarches. On peut logiquement se demander si la possible détérioration de la relation aux collègues et la probable augmentation de la charge de travail n'auraient pas pour effet d'augmenter encore la souffrance des enseignants en difficulté - ou d'en créer quand il n'y en pas. On voit donc le doute qui peut peser sur les effets positifs attendus de l'instauration d'une coopération forcée entre pairs.

Un résumé possible de cet aspect ambivalent du travail collectif imposé peut être formulé ainsi : « Ce travail collectif interroge, car il est inscrit dans une forme d'idéologie des pratiques émanant tout à la fois des politiques publiques et des croyances collectives sans que l'on soit vraiment assurée ni de sa réalité, ni de son efficacité »[44]

---

[40] P. Zimmermann Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves , *Questions Vives*, n°25, 2016

[41] Exemple du Japon dans l'article de Philip Reeves, Pun Wik Hung, Chung Kyung Sun, Influence of teacher collaboration on job satisfaction , *Teaching and Teacher Education*, volume 67, supplément C, 2017, p 227-236

[42] B. Savarieau et J. Guegan, le community manager ou animateur de communauté web : quel nouvel acteur de la formation à distance ? *Distances et médiations des savoirs*, n°18, 2017

[43] J. Vincente, What teacher collaboration looks like, *American Educator*, vol 41, n°2, 2017 p.22-23 (disponible à l'adresse : https://eric.ed.gov/?id=EJ1145704 - consulté le 03/03/2020)

[44] S. Thomazet Serge et C. Mérini Corinne, ibidem

Nous venons de souligner les promesses et les écueils possibles de la coopération entre enseignants. Mais alors, quelles sont les conditions de réussite de la mise en place d'un travail entre enseignants qui leur serait bénéfique ? Anne François Gibert nous donne des pistes[45] de réponses, que nous pouvons résumer en trois points :

- L'importance du caractère affinitaire dans la coopération. Selon Françoise Lantheaume et Christophe Helou « le caractère affinitaire du travail collectif enseignant compense aussi une organisation du travail rendant difficile la construction d'une coopération professionnelles : le temps et les occasions manquent ; les affinités professionnelles, voire amicales sont le moyens d'aller vite car la confiance est déjà là, à confirmer mais non à construire à partir de rien »[46]. Lum Kai Mum Abigail indique pareillement que les facteurs de sociabilité et l'environnement émotionnel sont essentiels pour le bon fonctionnement du travail coopératif[47].

- L'importance des temps communs. Nous avons déjà cité le rapport de la Cours des Comptes en 2013 à ce sujet. La recherche met elle aussi en exergue l'importance d'avoir des créneaux en commun pour développer un travail coopératif. Dès 2003, Barbara Rundell et Katy Sedon insistent sur le fait que le temps consacré à la discussion, la planification et la rétroaction est indispensable dans la construction d'un travail coopératif[48]. Kyounghye Séo va dans ce sens en 2014. Dans son analyse sur les communautés d'enseignants en Corée[49], il montre qu'il est nécessaire de trouver des temps de réunion et de conversation pour travailler en collectif. Luc Ria dans une communication à l'IFE en 2018[50] va plus loin encore. En sus du le temps de travail en commun qui est essentiel, il indique que la possibilité de bénéficier ou non de décharges dans les périodes où la fatigue peut engendrer des tensions est un point de vigilance pour le bon fonctionnement du travail collectif.

- L'importance d'un objectif clair et une répartition des rôles pour atteindre cet objectif. Avoir un objectif clair et partagé, et en faire découler une répartition des rôles tout aussi nette est très probablement une troisième condition essentielle à la réussite de la mise en place d'un travail coopératif. La plus part des études réalisées s'intéressent principalement au travail coopératif à l'échelle de toute l'équipe pédagogique d'un établissement où à l'échelle d'une communauté de pairs d'une discipline inter-établissement[51]. De fait, les recherches menées se prêtent peu à la comparaison avec les groupes plus restreints dont l'ETLV fait partie. Cependant nous postulons dans le cadre de cette étude que la clarification de l'objectif à atteindre et la répartition des rôles dans l'organisation du travail sont bien des éléments primordiaux à la réussite du travail des groupes d'ETLV.

---

[45] A.F. Gibert, Le travail collectif enseignant entre informel et institué, *Dossier de veille de l'IFE* n°124, avril 2018
[46] F. Lantheaume et C. Hélou, ibidem
[47] Lum Kai Mun Abigail « Do communities of practice enhance faculty development ? », *Health Professions Education*, vol 2, n°2, 2016 p.61-74
[48] B. Rundell et K. Seddon, The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning, Londres, EPPI-Centre, 2005
[49] K. Séo, Professionnal Learning of observers, collaborators and contributors in a teacher-created online Community in Corea , *Asia Pacific Journal of Educations*, vol 34, n°3, 2014, p 337-350.
[50] L. Ria, « Etablissement formateur : du concept aux réalités ». Communication présentée à la formation des formateurs IFE « Etablissement formateur : du concept à la réalité éthique, méthodologique et pratique. Pour quels effets ? », Lyon, 2018, cité par A.F. Gibert, Ibidem
[51] Voir par exemple Prenger et al 2017 ou Progin et Thurler 2012.

Les sciences du management et les ressources humaines peuvent être autant de sources intéressantes pour asseoir cette hypothèse[52]. C'est pourquoi nous nous autorisons à élargir les analyses faites au niveau d'un établissement au travail du binôme d'ETLV.

La revue des conditions de réussite du travail coopératif invite à se demander si elles sont effectivement réunies dans le cas de l'ETLV, et c'est ce que nous pourrons vérifier lors de notre enquête de terrain.

Nous posons donc, suite à cette sous partie, l'hypothèse suivante qui sera notre dernière hypothèse d'étude : ***six mois après la mise en place de la discipline, la coopération en ETLV ne permet pas de dégager de tendance nette en terme de perception positive ou négative de la part des enseignants et les conditions de mise en place de la discipline n'ont pas permis de transformer ce travail coopératif en réel atout pour les binômes constitués.***

*****

[52] En sciences du management, les pistes sont nombreuses pour analyser le besoin d'obtenir un objectif clair et une répartition des rôles afin de garantir la bonne réussite d'une équipe. On pense par exemple aux théories du Management par objectifs initiés par Locke en 1968, théorie qui a pu être intégrée aux théories GRH de la motivation. De nombreuses autres pistes sont possibles, par exemple et de manière non exhaustives :

- en GRH : Jean Marc Peretti, « Gestion des ressources humaines », 1994 ; Yves Clot, « Le travail à cœur », 2010; Alain Asquin, Gilles Garel et Thierry Picq, Lorsque le mode projet engendre de la souffrance au travail, *Gérer et Comprendre*, n° 90, 2007, p. 43-54
- sur la notion de régulation autonome entre acteur et l'édiction (informelle) de règles de travail par les acteurs: Jean Daniel Reynaud, Les régulations dans l'entreprise. Régulation de contrôle et régulation autonome , *Revue française de sociologie, 20* , 1988, p 367-376

II – LA COOPERATION INSTITUEE A L'EPREUVE DE LA REALITE : LE CAS DE L'ETLV

L'étude de terrain que nous proposons aura pour objectif de vérifier et de discuter les trois hypothèses tirées de la revue de littérature, à savoir :

- Le travail en binôme en ETLV s'apparente à une coopération complémentaire instituée qui génère de la contrainte et ne se laisse classer ni dans les petits groupes d'entraide spontanée, ni dans les groupes de travail formels. Il s'agit d'un nouveau type de coopération, en cours de définition au contact et au gré de la pratique.

- Les enseignants d'ETLV évitent le travail en coopération auquel ils ne sont pas préparés et travaillent de manière solitaire avec mise en commun en fin de course.

- à date, la coopération en ETLV ne permet pas de dégager de tendance nette en terme de perception positive ou négative de la part des enseignants et les conditions de mise en place de la discipline n'ont pas permis de transformer ce travail coopératif en réel atout pour les binômes constitués

II-A) Méthodologie de l'enquête de terrain

L'enquête de terrain a été effectuée via la réalisation d'une analyse quali-quanti basée sur un questionnaire, dont nous présentons ci dessous les principes, la structure, l'outillage, l'échantillon interrogé et les méthodes d'analyse.

Les principes qui ont guidé la construction de l'enquête étaient au nombre de quatre :

- de ne pas induire de réponses. Une attention particulière a été accordée à la formulation des questions. Les questions guidées et les questions à double réponse ont été évitées, du fait de leur formulation biaisée. De plus des tests ont été effectués en amont de la diffusion du questionnaire. Ces tests ont été effectués auprès de tuteurs et par d'anciens camarades de promotion universitaire travaillant actuellement dans le secteur des enquêtes d'opinion.

- de garantir la variété des expressions. Les formats de réponses ont été multiples : questions filtres, questions fermées à choix multiples, questions fermées à choix unique, échelles et grilles de Likert (réponses graduées), questions ouvertes à réponses courtes et questions ouvertes à réponses libres.

- de ne pas lasser les répondants. Outre la variété des formats de réponses, afin de ne pas lasser les répondants, les questions étaient le plus souvent formulées de manière directe pour impliquer le répondant. Par ailleurs, grâce à l'outil d'administration retenu, le questionnaire était visuellement découpé en plusieurs pages de réponses, et les questions ont été autant que possible organisées et regroupées pour ne pas être redondantes. La durée du questionnaire estimée par l'outil est de 4 minutes.

- de respecter l'anonymat des répondants. Les questions ont été créées de manière à ce qu'aucun croisement de données ne puisse permettre de remonter à l'identité des répondants. Une attention particulière a été apportée aux questions filtres qui permettent d'établir le profil des répondants. Par exemple, il n'est pas demandé d'indiquer l'établissement d'exercice mais plutôt l'académie d'affectation. Aucune coordonnée personnelle n'a été demandée mais les répondants avaient accès à mon adresse mail pour me contacter s'ils le souhaitaient (plusieurs se sont manifestés pour obtenir les résultats de l'enquête). Les identifications directes ou indirectes des répondants sont a priori impossibles, et le questionnaire répond aux exigences RGPD.

Les questions sont au nombre de 22 en tout, dont une conditionnelle, ce qui ramène à 21 le nombre de questions par répondant. Parmi ces 21 questions, 16 sont obligatoires. Le questionnaire commence par une introduction expliquant le travail en cours, puis 5 questions filtres portent sur le profil du répondant, les 5 questions suivantes s'intéressent à la mise en place des binômes, puis 5 questions supplémentaires traitent des modalités de travail des enseignants d'ETLV pendant l'année, les 6 dernières questions visent à récolter la perception des enseignants sur leur vécu actuel de la coopération. Le questionnaire se termine par une dernière section de remerciement. Le questionnaire complet se trouve en annexe à cet écrit.

Le questionnaire a été créé via un formulaire Google Form. Cet outil a permis de le diffuser un lien pointant vers le questionnaire de manière numérique auprès de plusieurs groupes de répondants.

Les répondants sont au nombre de 27. Il s'agit de professeurs de langue ou d'enseignement technique en filière STMG, et enseignant effectivement l'ETLV depuis la rentrée 2019. Les répondants proviennent des académies de Versailles, Créteil et Paris. Les répondants ont été recrutés via plusieurs canaux :

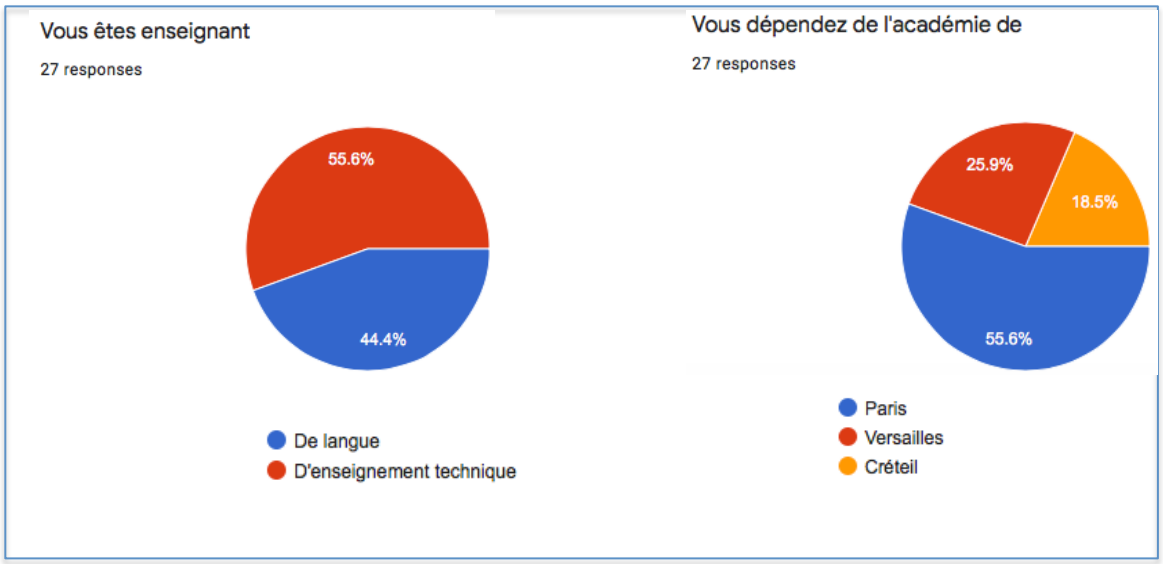
- diffusion du lien par mail à une liste de volontaires dont l'adresse mail avait été récupérée lors d'une formation ETLV organisée par le rectorat de Paris début mars 2020.
- diffusion du lien via Whatsapp dans le groupe de stagiaires d'économie et Sciences de Gestion de l'INSPE Paris, et dans le groupe de stagiaires d'économie et Sciences de

Gestion de l'INSPE de Versailles, pour transmission au sein de leur établissement respectif auprès des enseignants concernés

- diffusion en « boule de neige » chaque répondant pouvant transmettre à ses collègues dans et hors établissements.

L'analyse des questions filtres fait ressortir les éléments suivants : il y a un équilibre satisfaisant de répondants enseignants de langue et enseignants de disciplines techniques. La diversité des académies d'origine qui était souhaitée à la conception du questionnaire se retrouve bien même si l'académie de Paris est plus représentée que celles de Créteil et Versailles, cela est probablement dû aux canaux de diffusion utilisés et mentionnés précédemment.

Profils des répondants :



L'analyse des réponses a ensuite été effectuée de deux manières. Une partie de l'analyse a été assistée par ordinateur : il s'agit d'un traitement statistique des questions fermées réalisé automatiquement par la plateforme utilisée, qui fournit des graphiques d'analyse (diagrammes circulaires et diagrammes en bâton, principalement). Cependant, pour croiser les données et établir de possibles corrélations, il a été nécessaire d'effectuer une extraction des données brutes sous Excel pour réaliser librement des filtres[53]. Les schémas et graphiques proposés dans la suite sont donc le fruit soit de ce traitement automatique, soit des croisements de données effectués manuellement. Les questions ouvertes qui fournissent des données non structurées, sont difficilement analysables par l'outil Google en version gratuite. Elles font

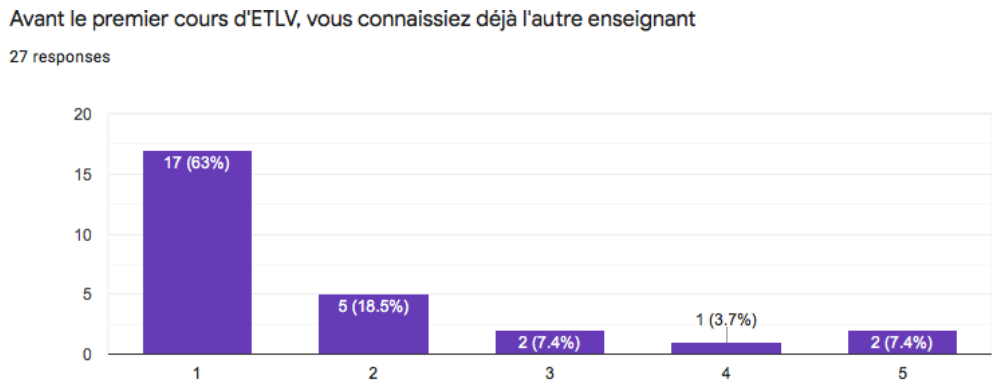
[53] L'ensemble des données brutes est disponible en annexe

donc l'objet d'une analyse intégralement personnelle. L'ensemble des données brutes est disponible en annexe.

II-B) Analyse des résultats

Nous proposons une analyse des résultats hypothèse par hypothèse.

En ce qui concerne le type de coopération que représente l'ETLV, on ne peut que constater dès l'abord qu'il ne peut pas s'agir d'une coopération affinitaire : un pourcentage massif de répondants ne connaissait pas ou connaissait peu leurs collègues au moment de commencer les enseignements. Quand on leur demande s'ils connaissaient leur co-animateur avant le premier cours d'ETLV, la répartition des réponses est la suivante :

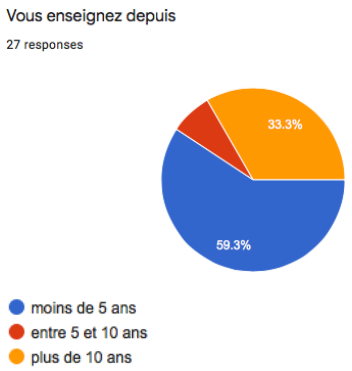


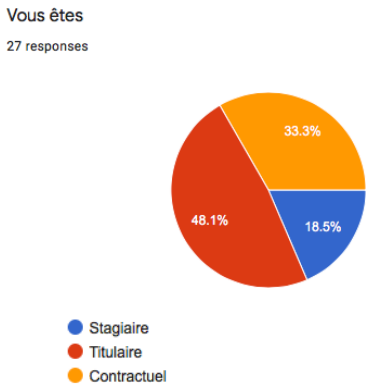
1- pas du tout
5- très bien

Cela est aussi probablement dû au profil des enseignants affectés aux cours d'ETLV : une majorité des répondants exercent dans le métier depuis moins de 5 ans, et dans notre échantillon il n'y a que 48% de titulaires de l'Education Nationale, le reste étant constitué soit de stagiaires, soit de contractuels[54]. Ces deux dernières populations étant probablement plus

[54] La question se pose de savoir si l'échantillon est représentatif ou si le fait que le formulaire soit passé par via les réseaux de stagiaires peut biaiser les résultats sur le statut et l'expérience dans le métier. Plusieurs éléments sont à noter. la plus grande liste de contacts a été constituée des personnes volontaires lors de la formation du mois de mars et les stagiaires contactés ont surtout fait circuler le questionnaire à l'intérieur de leur établissement. De plus, si la réalité des établissements peut bien entendu varier, il est cependant à noter que les taux obtenus sont parfois « meilleurs » que la réalité terrain dans certains établissements. Dans mon établissement d'affectation, les taux auraient par exemple été de 40% de titulaires, 40% de stagiaires, 20% de contractuels (et dans la configuration initialement prévue au 1er septembre, 33,3% de titulaires, 50% de stagiaires, 16,6% de contractuels) => les chiffres proposés nous semblent donc « probables »

volatiles, elles n'ont pas forcément eu l'occasion de tisser des liens avec le reste de l'équipe pédagogique avant la rentrée.[55]





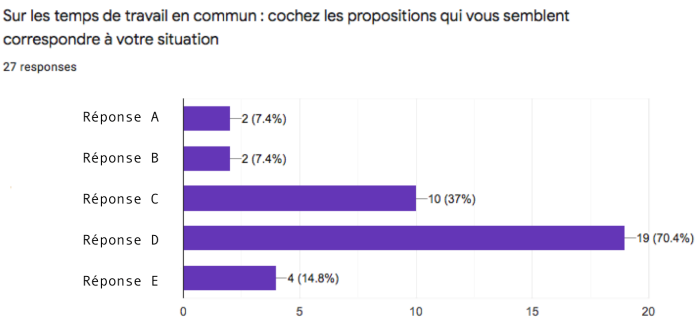
Cette répartition en terme d'expérience du métier et de statut au sein de l'Education Nationale peut aussi être une première piste de confirmation d'une coopération d'ordre complémentaire, qui ne serait pas liée à une coopération basée sur un sentiment d'appartenance au groupe et de socialisation propre à la coopération communautaire. En effet, une coopération communautaire, basée, par exemple, sur des objectifs communs de réussite de l'établissement et des élèves auraient pu aboutir à un scénario inverse où les binômes constitués (et connus) en amont auraient été composés avec une représentation des personnels expérimentés et formés telle qu'un équilibre « au moins un expérimenté et titulaire par binôme » soit assuré. De la même manière, en s'intéressant cette fois non aux fondements et aux attributs des coopérations (Durkheim) mais en s'intéressant à leur processus de mise en place, cette répartition des enseignants semble montrer que la coopération a été mise en place au cours d'un processus de négociation, dans l'optique d'une division du travail et de sauvegarde des intérêts individuels[56]. Autrement dit, il est possible qu'aie été mis en charge de la nouvelle discipline les personnes qui avaient le moins loisir de négocier, ou autrement dit,

[55] Un deuxième facteur explicatif de cette faible connaissance entre collègues en amont de la constitution des binômes peut éventuellement être celui de l'aspect interdisciplinaire de l'ETLV, qui expliquerait que les enseignants de langue et de disciplines techniques ne se connaissent pas. Cela nous semble cependant être un facteur explicatif peu satisfaisant. En effet, les échanges entre enseignants au sein des établissements ne se limitent pas au contact entre représentants d'une même discipline. Certaines réponses de notre enquête terrain indiquent d'ailleurs une corrélation entre statut et connaissance des pairs. Ainsi, à la question « avant votre premier cours vous connaissiez l'autre enseignant » la réponse des titulaires fait émerger une moyenne à 2,4/5, quand celle des contractuels et stagiaires fait ressortir une moyenne à 1,1/5.

[56] Les terminologies relèvent de la sociologie de Durkheim et ne sauraient constituer un jugement de valeurs sur l'implication du corps enseignant ou les modalités de gestion de l'administration. Par ailleurs, il est intéressant de noter certains éléments dans le discours même de Madame Isabelle Leguy dans sa présentation du 26 mars 2019 que nous citions en introduction de cet écrit. Madame l'Inspectrice, indiquait bien que certaines modalités de mise en place de l'ETLV sont « de l'ordre de la négociation dans chaque établissement » et que la répartition des tâches doit faire « l'objet d'une concertation entre les deux enseignants ».

les derniers arrivés. Cette proposition d'analyse conduit d'ailleurs à ce dire qu'avant même le lancement de la discipline, celle-ci n'avait pas la préférence des personnes en poste (qui auraient éventuellement pu manifester leur intérêt). La réponse à la question « souhaitez vous dédier beaucoup d'énergie à l'ETLV », prés de 90% des répondants répondent par la négative, ce qui montre qu'aujourd'hui encore cet enseignement en coopération est vécu comme une contrainte.

Enfin, si l'on s'interroge sur la forme des groupes ainsi constitués, plusieurs points sont saillants, à commencer par le temps de travail en commun, qui est un critère discriminant dans la classification des formes des groupes de travail que nous avions proposée à l'issue de la lecture des travaux d'Anne Françoise Gibert. Une question de notre enquête portait sur les temps de travail en commun au travers d'une question à choix multiples. Une très grande majorité de personnes répondent ne pas avoir de moment de travail en commun, et, s'ils travaillent ensemble, le faire quand ils ont « par hasard » du temps libre en commun, c'est à dire sans planifier en amont. Seuls deux répondants indiquent que leur emploi du temps leur permet des échanges réguliers avec leur binôme. L'un d'entre eux ajoute qu'il a un temps de travail dédié avec son collègue. Une troisième personne déclare avoir un temps de travail récurrent avec son collègue sans avoir de temps prévu pour dans son emploi du temps. Le faible outillage en terme de plateformes « basiques » de partage et construction de documents, finit de nous convaincre de l'aspect encore très informel du travail en ETLV.



Réponse A : L'emploi du temps de votre collègue et de vous même vous permet des échanges a réguliers pour préparer les séances
Réponse B : Vous avez un temps de travail dédié régulier et récurrent avec votre collègue
Réponse C : Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun
Réponse D : Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
Réponse E : Vous partagez un dossier commun sur un espace type "Drive"ou "Dropbox"

En reprenant la classification proposée en I-A, il nous semble bien que n'étant ni un travail affinitaire, ni un travail formel, le groupe que constitue le binôme d'ETLV ne se laisse pas classer dans les formes existantes de travail entre pairs selon la typologie de Anne François Gibert. ***Il nous faut donc, à l'issue de ces premières analyses, confirmer l'hypothèse de travail que nous avions proposée : Le travail en binôme dans le cadre de l'ETLV s'apparente à une coopération complémentaire instituée qui génère de la contrainte et ne se laisse classer ni dans les petits groupes d'entraide spontanée, ni dans les groupes de travail formels.*** Cependant, la suite du résultat du questionnaire, fait apparaître que pour certains binômes (encore minoritaires), la relation entre pairs a pu évoluer et la coopération complémentaire se muer en coopération communautaire. Cela ne contredit pas la théorie proposée puisque Durkheim indique aussi que la coopération complémentaire tend à voir se constituer des réseaux de confiance au fil de la pratique coopérative, et in fine, une coopération complémentaire peut évoluer en coopération communautaire.

En ce qui concerne la seconde hypothèse, on peut commencer par s'intéresser aux modalités de préparation et de suivi des séances d'ETLV pour étudier si ceux-ci se font majoritairement en binôme ou chaque enseignant de son côté. Il faut en premier lieu remarquer que le temps global de travail varie beaucoup d'un enseignant à l'autre (de 0 à 12 heures par mois pour 4h de face à face pédagogique effectif). Cela est dû à plusieurs phénomènes et notamment au fait que plus d'un tiers des répondants reconnaissent une inégalité dans la manière de travailler au co-enseignement : 18% indiquent que leur collègue prépare la majorité de l'enseignement, et 19 % indiquent considérer être le seul membre du binôme à travailler à la préparation du co-enseignement[57]. Mais quoi qu'il en soit, il ressort que le travail en solitaire est environ 3 fois plus volumineux que le travail réalisé en binôme, quelques soient les hypothèses de calcul retenues. Il apparaît de même qu'un seul répondant déclare travailler plus d'heures avec son binôme que seul de son côté. Par ailleurs, 56% des répondants indiquent que les membres de leur binôme travaillent chacun de leur côté, avec la plus part du temps une mise en commun finale. Seuls 7% déclarent travailler majoritairement ensemble (soit 2 répondants).

[57] Il est à noter, après croisement des données, qu'aucune tendance claire n'apparaît quant aux disciplines d'origine des enseignants qui travailleraient seuls à la préparation de l'enseignement. L'enseignant travaillant seul pour le binôme pouvant être soit l'enseignant de discipline technique, soit l'enseignant de discipline linguistique.

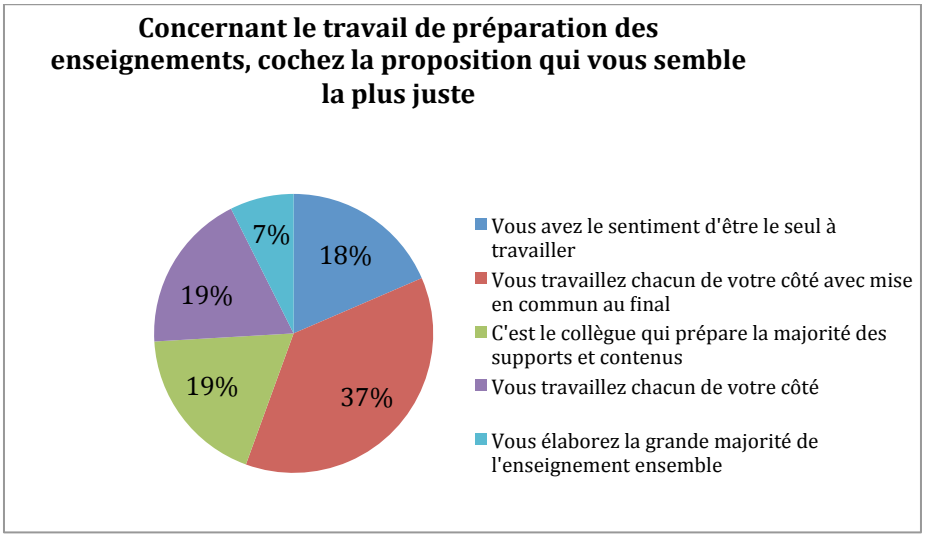
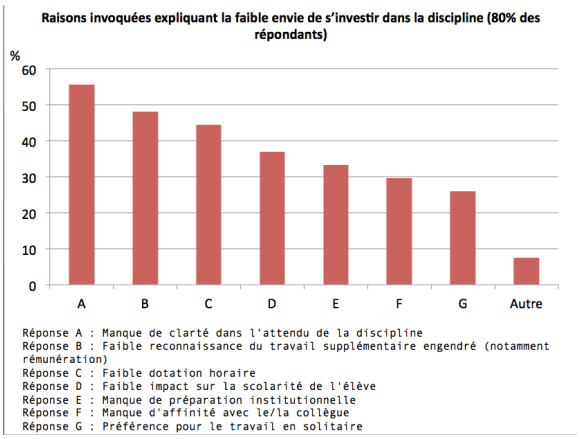


Tableau récapitulant les heures de travail seul ou en binôme telles que déclarées par les répondants et faisant apparaître les hypothèses de calcul :

	En moyenne, combien d'heure par mois travaillez vous SEUL à la préparation ou au suivi des séances d'ETLV		En moyenne, combien d'heure par mois travaillez vous A DEUX à la préparation ou au suivi des séances d'ETLV		Heures de travail mensuelles cumulées
numéro du répondant	"Réponses brutes"	"Réponses nettoyées "	"Réponses brutes"	"Réponses nettoyées "	
1	8	8	2	2	10
2	8 h	8	4 h	4	12
3	2	2	1h	4	6
4	Une trentaine d'heures en juillet pour 2 séquences puis quelques heures pour réadapter les cours pendant le 1er trimestre. Enfin, de nouveau 4/5 heures pour élaborer une nouvelle séquence à suivre mais en construction au cours le cours.	9*	Quelques minutes d'échange en fin de séance ETLV	0	9
5	8	8	1	1	9
6	1 heure	1	1 heure	1	2
7	2h	2	0	0	2
8	6	6	1	1	7
9	10	10	1h30	1,5	11,5
10	2	2	2	2	4
11	0	0	0	0	0
12	Très peu (2h)	2	Un peu au début plus maintenant	2	4
13	5	5	1	1	6
14	4	4	2	2	6
15	4	4	4	4	8
16	7	7	1	1	8
17	0	0	0	0	0
18	6	6	2	2	8
19	4	4	4	4	8
20	2	2	0	0	2
21	2	2	4	4	6
22	0	0	0	0	0
23	6	6	1	1	7
24	3	3	2	2	5
25	6	6	2	2	8
26	9	9	2	2	11
27	2	2	2	2	4
	Moyenne :	**4,5**		**1,5**	**6**
	Moyenne sans les réponses 11,17, 22	**5**		**2**	**6,5**
	* arrondi avec hypothèse : (30h + 2h ("quelques heures")) / 3,5 (une séquence = environ 6 semaines (car 6 axes dans l'année à traiter))				

Notre seconde hypothèse supposait aussi que cette faible propension au travail en binôme pouvait s'expliquer par l'évitement de la part des enseignants et leur non-préparation à l'exercice demandé par l'institution. C'est cette fois non seulement dans les questions

fermées mais aussi par l'analyse des verbatim obtenus dans les questions ouvertes que nous pouvons trouver matière à discuter ces éléments. Quand on leur demande via un questionnaire à choix multiples les raisons qui expliqueraient une envie faible de s'investir dans le travail en binôme, 29% des répondants déclarent vivre un manque d'affinité avec leur collègue, 25% indiquent préférer le travail en solitaire, 48% mentionnent que le travail supplémentaire que cela engendre n'est pas reconnu (notamment financièrement), 33% disent qu'il n'y a pas eu de préparation institutionnelle.

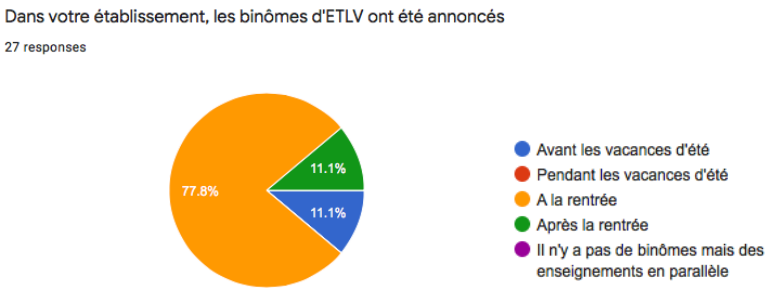


Les verbatims nous en apprennent plus encore. Nous en proposons ici des extraits :

- « Je n'ai pas travaillé en binôme, les professeurs d'anglais au lycée ont choisi d'être seuls »
- « peu d'affinités, pas de cadrage… »
- « une collègue qui ne sait pas travailler en équipe et qui fait perdre beaucoup de temps »
- « Je ne suis pas passionné par les contenus »
- « Matière inutile »
- « J'étais une fan inconditionnelle de l'enseignement en langue vivante. Je suis TRES TRES TRES déçue. Nous n'avons eu aucune information sur les modalités, les attendus, les examens. Nous n'avons eu aucune formation de qualité sur ce nouvel enseignement. Rien sur Internet (pour les STMG). »
- « dommage de ne pas avoir été accompagné… l'urgence fait perdre de l'intérêt à la matière. »
- « Je ne parle pas anglais et suis sensée l'enseigner. »
- « Je ne sais pas comment présenter l'ETLV aux élèves et ne peux même pas leur dire a quoi ressemblera leur bac ou même si leur résultats conteront au contrôle continue. »
- « Mon binôme ne connaît pas du tout l'anglais, elle ne peut que m'aiguiller sur quelques points qu'elle travaille en management et qui pourraient m'orienter pour élaborer les séquences. En cours, je fais comme si elle n'était pas là en fait puisqu'elle n'intervient pas »

Ces éléments indiquent des tensions latentes, des motifs pouvant conduire à des stratégies d'évitement et un manque d'accompagnement, ce qui confirme notre hypothèse. Cependant notre enquête de terrain, et notamment l'analyse des questions ouvertes, mettent en

exergue d'autres éléments que notre étude théorique n'a pas mis en évidence, et qui nous semblent important pour notre analyse. Il s'agit notamment de l'impossibilité logistique de travailler ensemble à la préparation des séances. Cette impossibilité se lit à deux niveaux. Premièrement, parce que la très grande majorité des binômes n'ont été connus qu'à la rentrée (ou même… après la rentrée) ce qui empêchait toute préparation conjointe en amont du début des classes.



Deuxièmement, cette impossibilité s'observe aussi dans le fait que les emplois du temps n'ont pas été conçus de manière à permettre un travail en commun des enseignants devant travailler ensemble. Ainsi, sur 18 réponses formulées à la question « quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez ? » (question facultative), 9 répondants abordent spontanément les contraintes d'agendas dans leurs propos, dont voici quelques extraits :

- « s'accorder, en termes d'emploi du temps »
- « Temps insuffisant pour preparer les seances »
- « Se voir entre collègues »
- « pas d'heure en commun »
- « Pas de temps de travail en commun »
- « aucun moment dédié à la concertation et à la préparation ne sont prévus »

La faible préparation et le manque de possibilités « logistiques » de travailler ensemble, ne va pas sans faire penser au concept de « qualité empêchée » développé en GRH et en management[58]. Quoiqu'il en soit il nous faut à la fois confirmer notre seconde hypothèse, tout en reconnaissant qu'elle était incomplète : les enseignants d'ETLV travaillent bien de manière solitaire avec mise en commun en fin de course, et, effectivement, ils semblent ne pas avoir été préparés au travail en binôme et interdisciplinaire. Cependant la

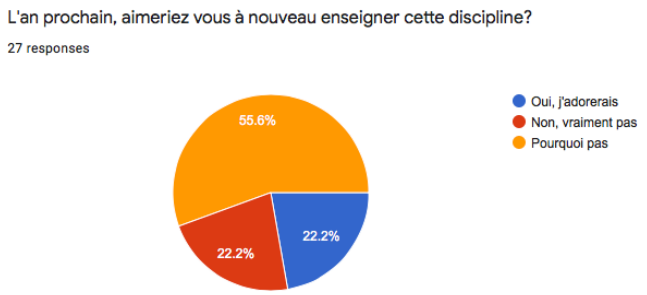
[58] Voir par exemple Yves Clot, ibidem, chapitre 2 notamment

question de l'évitement semble plus compliquée : si des stratégies d'évitement sont peut-être à l'œuvre comme nous l'avons vu, d'autres facteurs explicatifs peuvent jouer, notamment des questions d'organisation du temps de travail. D'autres considérations encore pourraient être invoquées comme la problématique de la reconnaissance du travail accompli (financière ou institutionnelle), dont nous avons perçu quelques pistes dans l'analyse effectuée sur les données. Sur ces points l'étude mériterait d'être approfondie, au delà du cadre de ce mémoire.

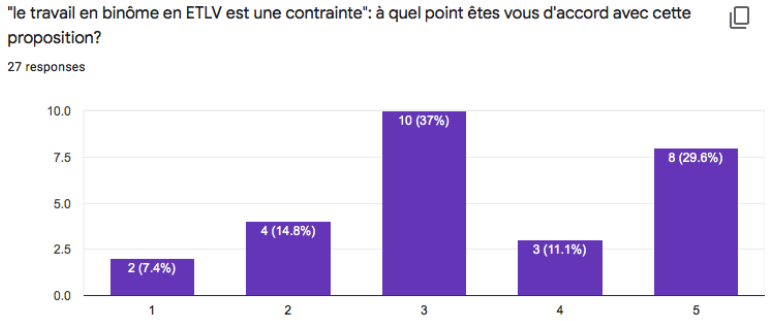
Les liens de causalité entre la faible propension à travailler en binôme et les raisons de ce constat restent donc difficiles et dépassent le cadre de notre étude. Nous proposons alors l'affirmation suivante qui vient modifier légèrement l'hypothèse proposée à l'issue de notre étude théorique : les enseignants travaillent peu en binôme en dehors des séances de face à face pédagogique. Cela peut trouver son origine dans de nombreux facteurs, dont une faible préparation institutionnelle.

Notre troisième hypothèse portait sur la diversité des perceptions de la discipline par les enseignants et notamment sur le fait qu'à date le travail en binôme ne constituait pas un atout clair pour les enseignants.

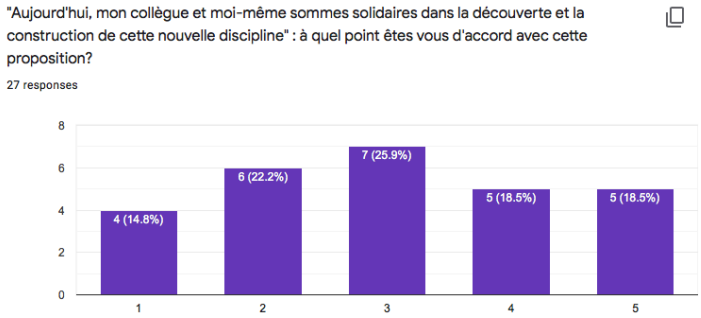
Si certains éléments semblent aujourd'hui assez tranchés à la lecture des réponses aux premières questions de notre enquête, comme l'envie assez faible de s'investir dans la discipline (pour rappel 89% des répondants optent pour le « non » à la question « diriez vous que l'ETLV est une discipline pour laquelle vous souhaiter dédier beaucoup d'énergie »), l'analyse des dernières questions de l'enquête, dont plusieurs étaient ouvertes, permet de nuancer ce propos. Ainsi, au final, plus de la moitié des professeurs ne seraient pas opposés à enseigner la discipline l'année prochaine. Il y a exactement le même nombre de répondants qui « adoreraient » reproduire l'expérience et de répondants qui n'aimeraient « vraiment pas » être affectés pour une seconde année d'enseignement de la discipline.



Lorsqu'on leur demande de se positionner via une échelle de Likert sur leur degré d'accord avec la proposition « le travail en binôme en ETLV est une contrainte », une tendance nette apparait puisque 41% des sondés indiquent vivre une forme de contrainte, 37% s'abstiennent de répondre en choisissant la position médiane et 22% déclarent ne pas vivre de contrainte dans le travail en binôme en ETLV. Par contre à la question « Aujourd'hui, mon collègue et moi-même sommes solidaires dans la découverte et la construction de la nouvelle discipline », les résultats sont très clairement contrastés : 37 % sont plutôt d'accord, 37% sont plutôt en désaccord et 26% fuient la question. Le fait même que la part de réponses médianes dans chacune de ces deux questions soit si haute peut indiquer qu'à l'heure de l'enquête une partie des participants ne sait pas que penser de la discipline et du travail en binôme qui leur est demandé.



1 – pas du tout d'accord
5 – tout à fait d'accord



1 – pas du tout d'accord
5 – tout à fait d'accord

Cela est encore plus apparent dans l'analyse des verbatims fournis dans l'enquête. Les questions ouvertes portant sur les avantages du travail en binôme et les difficultés rencontrées étaient optionnelles. 14 répondants ont indiqué des avantages et 18 ont indiqué des difficultés. Si les difficultés rencontrées ont déjà, pour beaucoup, été relevées dans ce mémoire, des avantages sont aussi mentionnés. Ils portent notamment sur la création d'une sociabilité

particulière, la découverte intellectuelle, la facilitation de la pratique professionnelle. Plusieurs extraits sont proposés ci-dessous.

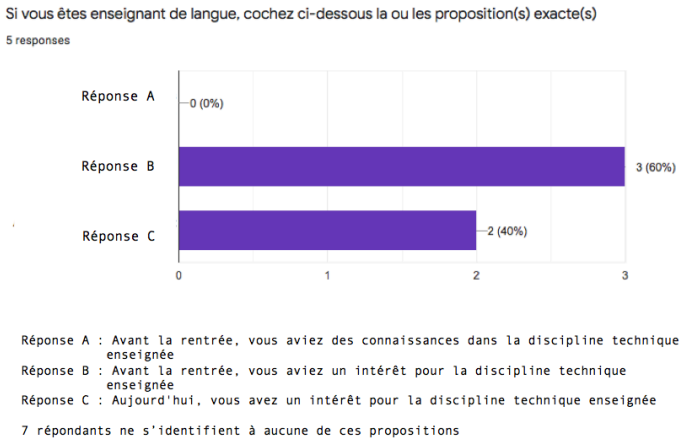
- permet parfois de rompre l'isolement, et de se soutenir face à des classes difficiles
- A la fin on connaît bien le collègue et cela peut faciliter l'intégration au corps enseignant
- Au fur et à mesure de l'année une sympathie s'installe
- il est agréable d'avoir pu connaitre mieux l'une de mes collègues
- meilleure connaissance de l'environnement culturel et économique étranger
- partage des connaissances
- découverte d'une matière et relever le défi de l'adapter à la langue anglaise
- facilite la gestion de classe
- En pratique cela permet aussi parfois, en étant deux profs et en demi groupe, d'avoir une gestion de classe reposante
- les cours à deux enseignants facilitent aussi la gestion de classe sur des publics parfois compliqués

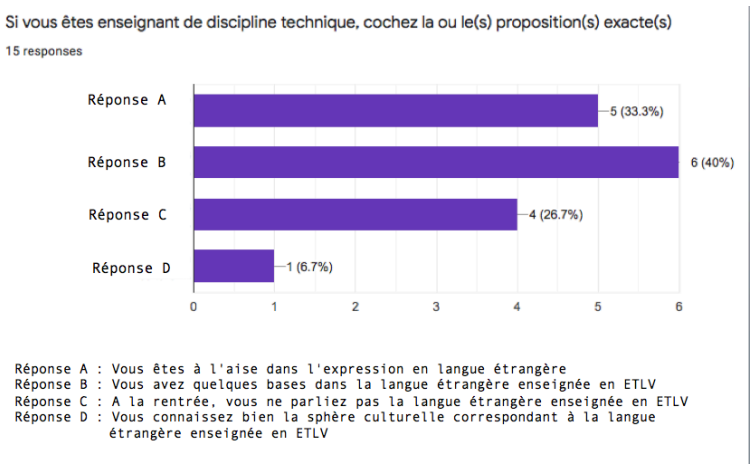
Il nous semble donc fondé d'affirmer qu'il n'y a pas de tendance tranchée en matière de perception positive ou négative de la part des enseignants, certains appréciant fortement la discipline, d'autres vivant une expérience désagréable, et la majorité y voyant à la fois des avantages et des désavantages. Aujourd'hui, il est donc impossible de dire que le travail coopératif est perçu comme un réel atout pour les membres des binômes. Il se peut que cela soit dû aux conditions de mise en place. Nous avons vu en effet que les conditions de réussite peuvent être résumées en trois points principaux (même si la liste n'est probablement pas limitative) :

- L'importance du caractère affinitaire dans la coopération.
- L'importance des temps communs.
- L'importance d'un objectif clair et une répartition des rôles pour atteindre cet objectif.

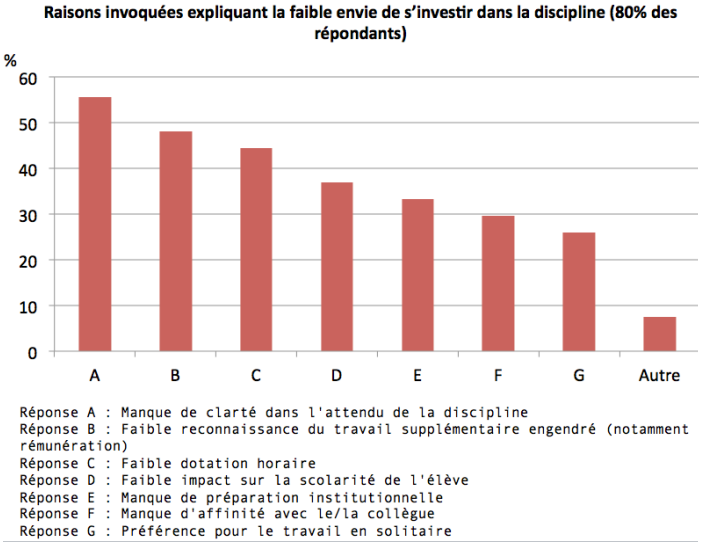
Les temps communs trop peu nombreux ont été mis en évidence à plusieurs reprises dans les paragraphes précédents. Pour ce qui est du caractère affinitaire, il a également été mis en avant au fil de l'écriture qu'il n'avait pas été favorisé à la création des binômes (faible connaissance des enseignants entre eux, parfois manque total d'affinité). On peut probablement ajouter qu'à la faible affinité interpersonnelle, s'ajoute - en début d'année du moins - une très faible « affinité » des enseignants pour la discipline qu'ils allaient devoir découvrir pour les besoins de l'enseignement en ETLV. Ainsi sur les 12 enseignants de langue participant à l'enquête, seulement 3 avaient un intérêt pour la discipline technique. Sur

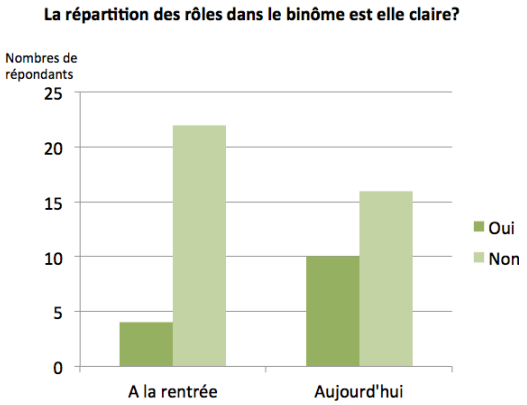
les 15 enseignants de disciplines techniques, 1 seul déclare bien connaître la sphère culturelle de la langue qui sera enseignée en ETLV, alors que 10 ont peu ou pas de connaissances de langue elle-même.





Pour ce qui est de la clarté des objectifs et des rôles, plusieurs éléments attirent notre attention. Le premier est que la première raison invoquée pour expliquer un souhait faible de s'impliquer dans la construction de la discipline est le manque de clarté dans l'attendu de la discipline (élément cité par 56% des répondants). Ensuite, il est à constater que la répartition des rôles au sein des binômes n'était pas claire à la rentrée. Si l'on constate une amélioration à la mi-année à la date d'administration du questionnaire, la majorité des binômes demeurent avec un partage des tâches et responsabilités qui pourraient gagner en clarté. Enfin, les éléments textuels fournis librement par les sondés confirment que la clarté des objectifs de la discipline et le contour des rôles de chacun manquent de netteté et peuvent impacter négativement la perception qu'en ont les enseignants.





Verbatims sur le manque de clarté des attendu et objectifs de la discipline :
- « Je ne sais pas si je prépare bien les élèves à ce qui est attendu » - « Je ne sais pas comment présenter l'ETLV aux élèves et ne peux même pas leur dire a quoi ressemblera leur bac » - « toujours pas de choses officielles sur l'épreuve du bac » - « Nous n'avons eu aucune information sur les modalités, les attendus, les examens »

Verbatims sur le manque de définition des rôles :
- « Les rôles ne sont pas clairs, les élèves ne comprennent pas pourquoi ils ont deux enseignants » - « Rôle peu clair, parfois tension » - « Au début beaucoup d'hésitation sur le fonctionnement » - « Pas de définitions des rôles » - « il est parfois difficile de se coordonner on ne sait pas toujours qui prépare quoi, parfois il y a un peu d'improvisation »

A la vue de ces éléments, il nous semble possible de confirmer la troisième hypothèse que nous posions en première partie de notre analyse : ***la coopération en ETLV ne permet pas de dégager de tendance nette en terme de perception positive ou négative de la part des enseignants et les conditions de mise en place de la discipline n'ont pas permis de transformer ce travail coopératif en réel atout pour les binômes***.

*****

CONCLUSION

Résumé :

Cet écrit professionnel s'intéressait à la mise en place d'une discipline co-enseignée en filière STMG : l'Enseignement Technique en Langue Etrangère (ETLV). A l'inverse de la DNL ou de la filière européenne, l'ETLV est construit et enseigné par deux enseignants en simultanée : un enseignant de langue et un enseignant de discipline technique. Ceux-ci doivent se coordonner et travailler ensemble pour assurer les enseignements. L'année 2019/2020, année de la mise en place de la discipline, offre un terrain de choix pour explorer la notion de « coopération instituée », c'est à dire une coopération non pas spontanée et venant des enseignants concernés mais impulsée par l'institution. Après une analyse conceptuelle et historique, se pose la question des risques, opportunités et conditions de réussite de cette démarche. L'enquête de terrain réalisée auprès de 27 enseignants des académies de Paris, Versailles et Créteil permet de mettre en avant les modalités de travail en binôme. Ce binôme est justement l'unité d'analyse que nous proposons dans ce mémoire.

A l'issue de notre analyse, il nous faut donc retenir que la coopération en ETLV a un aspect de nouveauté. La démarche de coopération est en effet « atypique » dans les habitudes du corps enseignants en France. Mais, de plus, le binôme d'ETLV ne se laisse pas rapprocher des autres groupes d'enseignants qui ont été étudiés par la recherche. Il s'agit en effet de groupes à la fois très informel et très peu spontané. Cette nouveauté, si elle peut générer des bénéfices pour les enseignants peut aussi générer des tensions, et cela peut s'expliquer par une faible préparation institutionnelle, des stratégies d'évitement, des contraintes logistiques, un manque de reconnaissance ou d'autres facteurs encore, sans que notre travail puisse conclure sur les liens de causalité.

Apprentissage pour la pratique professionnelle :

Le travail effectué est en tout état de cause éclairant pour la pratique d'une jeune enseignante arrivant dans le métier, et cela à plusieurs égards.

En premier lieu, les recherches et l'analyse du terrain ont permis une prise de distance bénéfique permettant autant de mettre en mots certains ressentis que de constater la « normalité » des questionnements et de la progression du travail dans mon propre binôme de travail. Cela peut avoir un effet « rassurant » que de lire qu'une majorité de groupes de travail

passent à la fois par ces difficultés et découvertes. Par ailleurs, cela a permis une meilleure connaissance du cadre institutionnel.

Ensuite, cela confirme deux intuitions fortes. Celle du besoin de prendre le temps de créer dès le début de l'année du lien avec son binôme même si celui-ci est imposé et qu'il n'y a pas de relation préexistante. Celle, ensuite, de la nécessité de clarifier entre collègues le plus en amont possible, puis de manière régulière, autant que cela est nécessaire, le fonctionnement du binôme de travail en se basant sur les appétences et capacités de chacun, afin d'éviter frustrations ou surcharges de travail. En fait, pour faire un dernier clin d'œil aux sciences du management, il s'agirait de laisser faire le fameux mécanisme d'ajustement mutuel décrit par Henry Mintzberg[59], tout en s'assurant néanmoins qu'il aie lieu même si cela peut d'abord sembler peu naturel notamment pour les collègues ayant déjà pû forger une conséquente expérience professionnelle sans travail d'équipe. Il est certain que si je venais à être de nouveau affectée en service d'ETLV je prendrai le temps et l'énergie nécessaire en début d'année scolaire pour connaître mieux mon collègue et organiser le travail commun. L'importance d'avoir un emploi du temps compatible m'inciterait également à demander une éventuelle revue des agendas des enseignants afin de garantir la possibilité d'échanger.

Prolongements :

Pour élargir l'analyse proposée, une étude de la réception par les élèves de l'enseignement d'ETLV serait envisageable dans le cadre d'une seconde recherche.

Cependant, en guise d'ouverture, et puisque l'année 2020 marquée par l'épidémie de CoVid 19 ne permettra pas une soutenance propice à l'échange plus approfondi, il faut remettre en perspective les propos ici tenus et, peut-être, proposer une lecture optimiste d'un travail qui semble pourtant très critique. Il a été constaté un manque de préparation institutionnelle des enseignants à leur nouvelle mission en ETLV. Cependant :

- Premièrement, il n'est pas possible d'imposer des formats de coopérations. Anne François Gibert, écrit au détour de son article « prescrire un travail collectif avec toutes les marges de manœuvre qu'il requiert revient à affronter l'injonction paradoxale décrite par l'école de Palo Alto « soyez spontanés », la subtilité étant de le favoriser sans l'imposer ». Si dans le cas de l'ETLV la coopération a été imposée, du moins le faux pas de définir intégralement le rôle de

[59] Voir H. Mintzberg, « Management, Voyage au centre des organisations », 1989. Cet ajustement mutuel est cependant caractéristique des organisations adhocratiques et innovatrices. Il est à noter, cependant, que si l'on reprend justement la classification de Mintzberg, l'Education Nationale serait à classer dans la bureaucratie mécaniste ou la bureaucratie professionnelle (en fonction de si l'on regarde à l'échelle d'un ministère, d'un rectorat ou d'un établissement). Les configurations organisationnelles peuvent se superposer et évoluer, mais y a t il déjà assez d'espace pour l'émergence d'une culture adhocratique?

chacun a été évité. Cela aurait mené, si l'on en croit Norbert Alter comme François Dupuy, à créer des contraintes supplémentaires transformant un possible lieu d'échanges en processus purement administratif. A l'inverse, en l'état actuel, même s'il n'a pas été naturel au début, ce lieu d'échange créer par l'ETLV peut laisser place à une certaine spontanéité au fil du temps. Il est donc possible de considérer la mise en place de l'ETLV sans encadrement spécifique sur les détails et les formes de la collaboration au sein des binômes comme une manière d'impulser une culture de travail en équipe, sans empêcher toute forme de spontanéité d'advenir.

- Ensuite, si la relation au binôme semble encore subie et contraignante pour une partie des enseignants habitués au travail solitaire, on peut noter une tendance à un développement des relations amicales ou du moins apaisées. Ainsi, si le travail en binôme était majoritairement désagréable pour les répondants en début d'année, ils indiquent une évolution dans le temps avec maintenant une majorité de sondés répondant qu'à présent le travail en binôme est agréable. L'inspectrice citée en introduction avait probablement raison lorsqu'elle parlait de « choc culturel ». La tendance vers un meilleur vécu du travail coopératif, expérience que l'inspectrice qualifiait d' « enthousiasmante », peut effectivement devenir réalité, en tel cas les bénéfices psychologiques potentiels pour les équipes enseignantes pourraient être importants si l'on en croit les études citées dans ce mémoire.

- Enfin, le problème n'a peut-être pas tant été de ne pas aider les enseignants à s'organiser au sein de leur binôme que de ne pas les préparer à travailler en groupe, en les formant par exemple à la gestion de projets ou à la communication interpersonnelle dans des relations non descendantes ou ascendantes mais horizontales. Cependant un programme de formation (ou de transformation ?) était peut-être concrètement impossible. Il convient en effet de rappeler que malgré une finalité et à un mode de financement, l'Education Nationale reste 'une organisation comme les autres' avec budgets et temps contraints, et qui n'a d'autre solution pratique que de s'en remettre à la bonne volonté et à la résilience de ses acteurs. C'est aussi là un des points clés que l'on peut retenir à l'issue de nos réflexions, et qui a toute sa place dans un écrit professionnel puisque celui-ci se doit justement de retracer les apprentissages clés d'une première année d'entrée dans le métier, avec son lot d'émerveillements et de désillusions.

Annexe 1 - Bibliographie

Articles de recherche

- A. Asquin, G. Garel et T. Picq, Lorsque le mode projet engendre de la souffrance au travail, *Gérer et Comprendre*, n° 90, 2007

- A. Barrère, F. Saujat et F. Lantheaume, Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. Entretien d'Anne Barrère et de Frédéric Saujat par François Lantheaume , *Recherche et Formation*, n° 57, 2008

- A. Bryk, accélerer la manière dont nous apprenons à améliorer , *Education et Didactique*, volume 11, n°2, 2017

- E. Buhot et L. Cosnefroy, de la formation initiale à la première affectation, comment les professeurs des écoles perçoivent ils leur développement professionnel ? , *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol 44., n° 1, 2011

- A. Feyfant, A la recherche de l'autonomie des établissements , *dossier de veille de l'IFE*, n°118, mai 2017

- A.F. Gibert, Le travail collectif enseignant entre informel et institué, *Dossier de veille de l'IFE* n°124, avril 2018

- A.F. Gibert, Travailler ensemble pour enseigner mieux, *Edubref,* IFE, 10 janvier 2019

- E. Hartnell-Young, Teachers' Roles and professionnal learning in communities of practices supported by technology in schools. *Journal of Technology and Teacher Education*. Vol 14, n°3, 2006

- S. Jégo et C. Guillo, « les enseignants face aux risques psychosociaux : comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013 », *Education et formations*, n° 92, 2016

- C. Letor, conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif enseignant , in Luc Ria *Former les enseignants du XXIème siècle*. Vol 1. De Boeck

- J.F. Marcel et A. Murrillo, Analyse du fonctionnement des collectifs d'enseignants : proposition méthodologique, *Questions vives*, n°21, 2014

- M. Montagutelli, l'Ecole Américaine dans la tourmente de No Child Left Behind , *Revue française d'études américaines*, n.119, 2019

- T. Picq et D. Retour, la coopération dans les organisations par projet, *Personnel*, n°417, p.29-39, février 2001

- R. Prenger, R., C.L. Poortman, A. Handelzalts, Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and teacher education*, 68, 2017

- L. Progin, L., et M Gather Thurler Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en Education (REE),* Hors série n°4, 42-53. 2012

- N. Raulet-Croset, Pour une contribution de la théorie de l'activité au changement *@GRH,* 7, 2013

- P. Reeves, P.W. Hung, C.K. Sun, Influence of teacher collaboration on job satisfaction *Teaching and Teacher Education*, volume 67, supplément C, 2017

- J.D. Reynaud, Les régulations dans l'entreprise. Régulation de contrôle et régulation autonome , *Revue française de sociologie, 20*, 1988

- S. Thomazet et C. Mérini, Le travail collectif, outil d'une école inclusive ?, *in Questions Vives*, n°21, 2014

- B. Savarieau et J. Guegan, le community manager ou animateur de communauté web : quel nouvel acteur de la formation à distance ? *Distances et médiations des savoirs*, n°18, 2017

- K. Séo, Professionnal Learning of observers, collaborators and contributors in a teacher-created online Community in Corea , *Asia Pacific Journal of Educations*, vol 34, n°3, 2014

- K. Smith, S. Carroll et S. Ashford, Intra- and Interorganizational Cooperation : Toward a Research Agenda , *Academy of Management Journal*, 38 : 1, 1995

- J. Vincente, What teacher collaboration looks like, *American Educator*, vol 41, n°2, 2017

- P. Zimmermann Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves , *Questions Vives*, n°25, 2016

Autres : Rapports publics, dossiers de recherches, thèses, communications

- J.C. Carles et F. Férat - *Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances de 2017*, Tome III : Enseignement Scolaire. Paris. Assemblée Nationale. 2016. (Aussi disponible en ligne sur le site du Sénat : https://www.senat.fr/rap/a16-144-3/a16-144-31.pdf - consulté en date du 20/03/2020)

- Cours des Comptes - *Gérer les enseignants autrement, une réforme qui reste à faire*, rapport public thématique 2013 (disponible intégralement sur : https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2017-10/20171004-rapport-gerer-enseignants-autrement.pdf - consulté en date du 12/01/2020)

- P. Cordingley, M. Bell, D. Evans, A. Firth - The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD?, Research Evidence in Education Library, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2005 (résumé et lien vers le rapport détaillé accessible depuis https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=139, consulté en date du 27/03/2020)

- J. Landry-Cuerrier, *Enquête sur les perceptions et pratiques de la collaboration d'enseignants montrealais de l'ordre primaire*, thèse de doctorat de psychologie, avril 2007, (disponible sur

le site de l'uqam : https://archipel.uqam.ca/9632/1/D1529.pdf - consulté en date du 10/03/2020)

- Leguy, Intervention de l'inspectrice Isabelle LEGUY le 26 Mars 2019 à l'Université Paris Nanterre sur la mise en place de l'ETLV. Voir sur le site canal-u.tv, la vidéo complète de l'intervention : https://www.canal-u.tv/video/eduscol/stmg_enseignement_technologique_en_langue_vivante_etlv_en_premiere_stmg.51483 (consulté en date du 15/02/2020)

- OCDE - *Talis 2013 – Enseignant en France : Un métier solitaire ?* Note d'information de la DEPP n°23, Juin 2014 (disponible intégralement à cette adresse : http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/France-DEPP_NI_2014_23_TALIS_2013_Enseignant_France_metier_solitaire_333502.pdf - consulté en date du 03/03/2020).

- N. Rascle et L. Bergugnat - les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : quels effets sur leur santé ? quels effets sur les élèves ? Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012. Rapport. Université de Bordeaux Segalen, IUFM d'Aquitaine, 2013

Ouvrages

- N. Alter, « Donner et prendre, la coopération en entreprise ». 1999

- Y. Clot, « Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux », 2010

- E. Debardieux, « Ne tirez pas sur l'école ! ». Paris. Armand Collin. 2017

- F. Dupuy, « Lost in Management ». 2011

- E. Durkheim, « De la division du travail social ». 1930

- F. Lantheaume et C. Hélou, « La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant ». Paris. PUF. 2008

- H. Mintzberg, « Management, Voyage au centre des organisations ». 1989

- J.M. Peretti, « Gestion des ressources humaines ». 1994

Annexe 2 – Enquête de Terrain

Trame de l'enquête de Terrain

Lien vers le formulaire Google de réponses au questionnaire (en date du 27/04/2020) : https://forms.gle/7QRCXBR75uTxmYcL6

Les « sections » correspondent à un passage à une nouvelle page.
Les éléments en gras italique sont les titres de Section.
Les « * » indiquent une question à laquelle il faut obligatoirement répondre pour valider la page.
Les tirets indiquent les réponses proposées. Quand la question n'est pas à choix unique ou choix multiple, la modalité de réponse est précisée en italique

SECTION 1 / 6

Enquête sur la coopération enseignante en ETLV

Enquête de terrain dans le cadre de la réalisation d'un mémoire à l'INSPE

Bonjour, vous vous apprêtez à répondre à un questionnaire construit par une enseignante stagiaire et portant sur la mise en place de l'ETLV en filière STMG, et plus précisément sur la coopération entre enseignants dans ce cadre. L'enquête a pour but de nourrir la réflexion et la rédaction d'un mémoire réalisé pour l'INSPE (année de titularisation).

Cette enquête est effectuée auprès d'enseignants provenant principalement des académies de Versailles, Créteil et Paris.

SECTION 2/6

Donnez nous quelques informations sur vous

1. Vous êtes enseignant*
   - de langue
   - de discipline technique

2. Vous dépendez de l'académie de*
   - Paris
   - Versailles
   - Créteil
   - Autre

3. Vous enseignez depuis*
   - moins de 5 ans
   - entre 5 et 10 ans
   - plus de 10 ans

4. Vous êtes*
    - stagiaire
    - contractuel
    - titulaire

5. Si vous êtes enseignant de langue, cochez ci-dessous la ou les proposition(s) exacte(s) si applicable(s)
    - Avant la rentrée, vous aviez des connaissances dans la discipline technique enseignée
    - Avant la rentrée, vous aviez un intérêt pour la discipline technique enseignée
    - Aujourd'hui, vous avez un intérêt pour la discipline technique enseignée

6. Si vous êtes enseignant de discipline technique, cochez la ou le(s) proposition(s) exacte(s)
    - Vous êtes à l'aise dans l'expression en langue étrangère
    - Vous avez quelques bases dans la langue étrangère enseignée en ETLV
    - A la rentrée, vous ne parliez pas la langue étrangère enseignée en ETLV
    - Vous connaissez bien la sphère culturelle correspondant à la langue étrangère enseignée en ETLV

SECTION 3/6

Sur la mise en place des binômes

7. Dans votre établissement, les binômes d'ETLV ont été annoncés*
    - Avant les vacances d'été
    - Pendant les vacances d'été
    - A la rentrée
    - Après la rentrée
    - Il n'y a pas de binômes mais des enseignements en parallèle

8. Avant le premier cours d'ETLV, vous connaissiez déjà l'autre enseignant*

Réponse graduée de 1 à 5, 1 correspondant à « pas du tout » et 5 à « très bien »

9. En moyenne, combien d'heure par mois travaillez vous SEUL à la préparation ou au suivi des séances d'ETLV*

Réponse ouverte à champ court

10. En moyenne, combien d'heure par mois travaillez vous A DEUX à la préparation ou au suivi des séances d'ETLV*

Réponse ouverte à champ court

11. Pour quelles activités travaillez vous en binôme?*

Pour chaque proposition, les répondants doivent répondre en choisissant une option entre : Jamais / ponctuellement / Souvent / Systématiquement

- Création et ajustement de la progression
- Conception des séquences
- Préparation des supports de séances
- Conception de la co-animation
- Co-animation en cours
- Conception des évaluations et des grilles de correction
- Correction des évaluations
- Harmonisation des notes
- Rédaction des appréciations trimestrielles

SECTION 4/6

Sur votre perception de la discipline ETLV aujourd'hui

12. Diriez vous que l'ETLV est une discipline pour laquelle vous souhaitez dédier beaucoup d'énergie?*
    - oui
    - non

13. Si non, pourquoi? (plusieurs réponses possibles) :
    - Manque de clarté dans l'attendu de la discipline
    - Manque de préparation institutionnelle
    - Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération)
    - Faible impact sur la scolarité de l'élève
    - Faible dotation horaire
    - Manque d'affinité avec le/la collègue
    - Préférence pour le travail en solitaire
    - Autre

14. Concernant le travail de préparation des enseignements, cochez la proposition qui vous semble la plus juste*
    - Vous avez le sentiment d'être le seul à travailler
    - C'est le collègue qui prépare la majorité des supports et contenus
    - Vous travaillez chacun de votre côté
    - Vous travaillez chacun de votre côté avec mise en commun au final
    - Vous élaborez la grande majorité de l'enseignement ensemble

15. Sur les temps de travail en commun : cochez la ou les propositions qui vous semblent correspondre à votre situation*
    - L'emploi du temps de votre collègue et de vous même vous permet des échanges réguliers pour préparer les séances
    - Vous avez un temps de travail dédié régulier et récurrent avec votre collègue
    - Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun
    - Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
    - Vous partagez un dossier commun sur un espace type "Drive"ou "Dropbox"

16. Indiquez si vous êtes d'accord avec les propositions suivantes

Pour chacune des propositions, les répondants devaient répondre par oui ou non

- Le travail en ETLV est une charge de travail supplémentaire importante
- Vous échangez plus avec le collègue d'ETLV qu'avec d'autres collègues
- Pour vos séances, vous pouvez vous appuyer sur des contenus prêts à l'emploi (type manuel)
- Pour vos séances, vous avez dû créer la majorité des supports
- Au début de l'année, le travail en binôme d'ETLV était agréable
- Aujourd'hui, le travail en binôme d'ETLV est agréable
- Au début de l'année, la répartition des rôles dans le binôme était claire
- Aujourd'hui répartition des rôles dans le binôme est claire
- Le travail en binôme est valorisé au sein de votre établissement et/ou de votre académie

SECTION 5/6

La parole est à vous !

17. "le travail en binôme en ETLV est une contrainte": à quel point êtes vous d'accord avec cette proposition?*

Les répondants devaient choisir une note sur 5, 1 étant « pas du tout d'accord » et 5 « tout à fait d'accord »

18. "Aujourd'hui, mon collègue et moi-même sommes solidaires dans la découverte et la construction de cette nouvelle discipline" : à quel point êtes vous d'accord avec cette proposition?*

Les répondants devaient choisir une note sur 5, 1 étant « pas du tout d'accord » et 5 « tout à fait d'accord »

19. L'an prochain, aimeriez-vous à nouveau enseigner cette discipline?*
    - Oui, j'adorerais
    - Non, vraiment pas
    - Pourquoi pas

20. Quels sont les avantages au travail en binôme en ETLV que vous identifiez?

Réponse ouverte à champ long

21. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez?

Réponse ouverte à champ long

22. Y a t il autre chose que vous souhaitez ajouter?

Réponse ouverte à champ long

SECTION 6/6

MERCI !

Merci pour votre participation à l'enquête.

Si vous souhaitez être tenu informé de ses résultats, n'hésitez pas à m'écrire à l'adresse mail suivante : eline-denise-cl.vivet@ac-paris.fr

N'oubliez pas de cliquer sur envoyer ou "submit" ci dessous pour envoyer vos résultats :)

Muchas Danke again !

Résultats de l'enquête : données brutes

N°	Vous êtes enseignant	Vous dépendez de l'académie de	Vous enseignez depuis	Vous êtes	Si vous êtes enseignant de langue, cochez ci-dessous la ou les proposition(s) exacte(s)	Si vous êtes enseignant de discipline technique, cochez la ou le(s) proposition(s) exacte(s)
1	D'enseignement technique	Paris	moins de 5 ans	Stagiaire		Vous êtes à l'aise dans l'expression en langue étrangère
2	D'enseignement technique	Paris	plus de 10 ans	Titulaire		Vous êtes à l'aise dans l'expression en langue étrangère
3	D'enseignement technique	Paris	moins de 5 ans	Titulaire		Vous êtes à l'aise dans l'expression en langue étrangère
4	De langue	Paris	plus de 10 ans	Titulaire	Avant la rentrée, vous aviez un intérêt pour la discipline technique enseignée	
5	D'enseignement technique	Paris	plus de 10 ans	Titulaire		Vous avez quelques bases dans la langue étrangère enseignée en ETLV
6	De langue	Paris	plus de 10 ans	Titulaire	Avant la rentrée, vous aviez un intérêt pour la discipline technique enseignée	
7	D'enseignement technique	Paris	moins de 5 ans	Contractuel		Vous avez quelques bases dans la langue étrangère enseignée en ETLV
8	D'enseignement technique	Paris	plus de 10 ans	Titulaire		Vous avez quelques bases dans la langue étrangère enseignée en ETLV
9	D'enseignement technique	Paris	plus de 10 ans	Titulaire		Vous avez quelques bases dans la langue étrangère enseignée en ETLV
10	De langue	Créteil	moins de 5 ans	Titulaire	Aujourd'hui, vous avez un intérêt pour la discipline technique enseignée	
11	D'enseignement technique	Créteil	moins de 5 ans	Contractuel		Vous avez quelques bases dans la langue étrangère enseignée en ETLV
12	D'enseignement technique	Créteil	plus de 10 ans	Titulaire		A la rentrée, vous ne parliez pas la langue étrangère enseignée en ETLV
13	De langue	Versailles	entre 5 et 10 ans	Contractuel	Aujourd'hui, vous avez un intérêt pour la discipline technique enseignée	
14	De langue	Paris	moins de 5 ans	Stagiaire		
15	D'enseignement technique	Versailles	plus de 10 ans	Titulaire		Vous êtes à l'aise dans l'expression en langue étrangère, Vous connaissez bien la sphère culturelle correspondant à la langue étrangère enseignée en ETLV
16	De langue	Créteil	moins de 5 ans	Contractuel		
17	D'enseignement technique	Créteil	moins de 5 ans	Stagiaire		A la rentrée, vous ne parliez pas la langue étrangère enseignée en ETLV
18	De langue	Paris	plus de 10 ans	Titulaire	Avant la rentrée, vous aviez un intérêt pour la discipline technique enseignée	
19	De langue	Versailles	moins de 5 ans	Titulaire		
20	D'enseignement technique	Versailles	moins de 5 ans	Contractuel		A la rentrée, vous ne parliez pas la langue étrangère enseignée en ETLV
21	De langue	Versailles	moins de 5 ans	Contractuel		
22	D'enseignement technique	Paris	moins de 5 ans	Contractuel		A la rentrée, vous ne parliez pas la langue étrangère enseignée en ETLV
	D'enseignement					

N°	Dans votre établissement, les binômes d'ETLV ont été annoncés	Avant le premier cours d'ETLV, vous connaissiez déjà l'autre enseignant	En moyenne, combien d'heure par mois travaillez vous SEUL à la préparation ou au suivi des séances d'ETLV	En moyenne, combien d'heure par mois travaillez vous A DEUX à la préparation ou au suivi des séances d'ETLV
1	A la rentrée	1	8	2
2	A la rentrée	1	8 h	4 h
3	A la rentrée	1	2	1h
4	A la rentrée	1	Une trentaine d'heures en juillet pour 2 séquences puis quelques heures pour réadapter les cours pendant le 1er trimestre. Enfin, de nouveau 4/5 heures pour élaborer une nouvelle séquence à suivre mais en construction au cours le cours.	Quelques minutes d'échange en fin de séance ETLV
5	A la rentrée	2	8	1
6	Avant les vacances d'été	5	1 heure	1 heure
7	A la rentrée	1	2h	0
8	Avant les vacances d'été	4	6	1
9	Avant les vacances d'été	5	10	1h30
10	Après la rentrée	1	2	2
11	A la rentrée	1	0	0
12	A la rentrée	3	Très peu (2h)	Un peu au début plus maintenant
13	A la rentrée	1	5	1
14	A la rentrée	1	4	2
15	A la rentrée	3	4	4
16	Après la rentrée	1	7	1
17	A la rentrée	1	0	0
18	A la rentrée	2	6	2
19	A la rentrée	2	4	4
20	A la rentrée	2	2	0
21	A la rentrée	1	2	4
22	A la rentrée	1	0	0
23	A la rentrée	1	6	1
24	A la rentrée	2	3	2
25	A la rentrée	1	6	2
26	A la rentrée	1	9	2
27	Après la rentrée	1	2	2

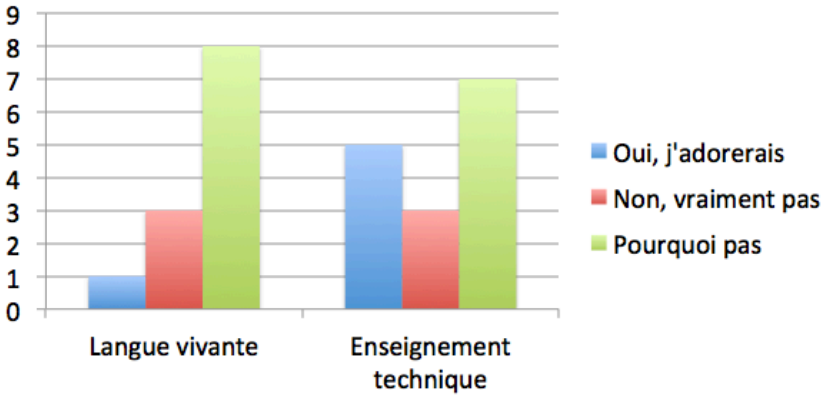
	Pour quelles activités travaillez vous en binôme?								
N°	[Création et ajustement de la progression]	[Conception des séquences]	[Préparation des supports de séances]	vous en binôme? [Conception de la co-animation]	vous en binôme? [Co-animation en cours]	[Conception des évaluations et des grilles de correction]	[Correction des évaluations]	[Harmonisation des notes]	[Rédaction des appréciations trimestrielles]
1	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Systématiquement	Ponctuellement	Ponctuellement	Jamais	Ponctuellement
2	Systématiquement	Souvent	Ponctuellement	Systématiquement	Souvent	Jamais	Jamais	Jamais	Systématiquement
3	Ponctuellement	Souvent	Systématiquement	Ponctuellement	Systématiquement	Ponctuellement	Jamais	Systématiquement	Jamais
4	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Ponctuellement	Ponctuellement	Jamais
5	Ponctuellement	Ponctuellement	Jamais	Ponctuellement	Jamais	Jamais	Jamais	Ponctuellement	Ponctuellement
6	Souvent	Systématiquement	Systématiquement	Souvent	Systématiquement	Souvent	Jamais	Jamais	Jamais
7	Ponctuellement	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais
8	Ponctuellement	Systématiquement	Souvent	Ponctuellement	Systématiquement	Souvent	Souvent	Jamais	Systématiquement
9	Jamais	Ponctuellement	Ponctuellement	Jamais	Systématiquement	Ponctuellement	Ponctuellement	Jamais	Jamais
10	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Souvent	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais
11	Ponctuellement	Ponctuellement	Jamais	Jamais	Jamais	Ponctuellement	Jamais	Jamais	Jamais
12	Jamais	Ponctuellement	Ponctuellement	Jamais	Jamais	Ponctuellement	Ponctuellement	Jamais	Jamais
13	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Systématiquement	Ponctuellement	Ponctuellement	Jamais	Ponctuellement
14	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement	Souvent	Jamais	Jamais	Jamais	Ponctuellement
15	Ponctuellement	Systématiquement	Souvent	Souvent	Systématiquement	Ponctuellement	Jamais	Ponctuellement	Ponctuellement
16	Jamais	Jamais	Ponctuellement	Ponctuellement	Souvent	Jamais	Jamais	Ponctuellement	Jamais
17	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Souvent	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais
18	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement	Systématiquement	Jamais	Jamais	Ponctuellement	Jamais
19	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement	Systématiquement	Jamais	Jamais	Jamais	Ponctuellement
20	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Souvent	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais
21	Ponctuellement	Souvent	Souvent	Souvent	Systématiquement	Ponctuellement	Jamais	Jamais	Ponctuellement
22	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais	Ponctuellement	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais
23	Ponctuellement	Jamais	Ponctuellement	Ponctuellement	Systématiquement	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement
24	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement	Systématiquement	Jamais	Jamais	Jamais	Ponctuellement
25	Ponctuellement	Ponctuellement	Souvent	Souvent	Systématiquement	Jamais	Jamais	Jamais	Ponctuellement
26	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement	Systématiquement	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement	Ponctuellement
27	Jamais	Jamais	Ponctuellement	Ponctuellement	Souvent	Jamais	Jamais	Jamais	Jamais

N°	Diriez vous que l'ETLV est une discipline pour laquelle vous souhaitez dédier beaucoup d'énergie?	Si non, pourquoi? (plusieurs réponses possibles)
1	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Manque de préparation institutionnelle, Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Faible impact sur la scolarité de l'élève, Faible dotation horaire, Manque d'affinité avec le/la collègue
2	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Manque de préparation institutionnelle, Faible dotation horaire
3	Non	Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Faible impact sur la scolarité de l'élève
4	Non	Manque de préparation institutionnelle, Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Faible dotation horaire
5	Oui	
6	Oui	J'aime l'ETLV 😊
7	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Faible impact sur la scolarité de l'élève, Préférence pour le travail en solitaire
8	Non	Faible impact sur la scolarité de l'élève, Faible dotation horaire
9	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Manque de préparation institutionnelle, Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Faible dotation horaire
10	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Manque de préparation institutionnelle, Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Faible dotation horaire, Manque d'affinité avec le/la collègue, Préférence pour le travail en solitaire
11	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline
12	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Manque d'affinité avec le/la collègue
13	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Faible dotation horaire, Préférence pour le travail en solitaire
14	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Faible impact sur la scolarité de l'élève, Préférence pour le travail en solitaire
15	Non	Faible dotation horaire
16	Non	Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Manque d'affinité avec le/la collègue, Préférence pour le travail en solitaire
17	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Faible impact sur la scolarité de l'élève
18	Non	Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Préférence pour le travail en solitaire
19	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Manque de préparation institutionnelle, Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Faible impact sur la scolarité de l'élève, Manque d'affinité avec le/la collègue, découverte de la nouvelle matière à la rentrée sans préparation ni outils et contenus à disposition, manque de respect du corps enseignant
20	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Faible dotation horaire, Manque d'affinité avec le/la collègue, Préférence pour le travail en solitaire
21	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Manque de préparation institutionnelle, Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Faible impact sur la scolarité de l'élève, Faible dotation horaire
22	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Manque de préparation institutionnelle, Faible impact sur la scolarité de l'élève, Faible dotation horaire
23	Non	Manque de clarté dans l'attendu de la discipline, Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Manque d'affinité avec le/la collègue
24	Non	Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération), Faible impact sur la scolarité de l'élève, Faible dotation horaire
25	Oui	
26	Non	Manque d'affinité avec le/la collègue
27	Non	Manque de préparation institutionnelle, je suis sensée enseigner l'anglais. Je ne parle pas anglais

N°	Concernant le travail de préparation des enseignements, cochez la proposition qui vous semble la plus juste	Sur les temps de travail en commun : cochez les propositions qui vous semblent correspondre à votre situation
1	Vous avez le sentiment d'être le seul à travailler	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
2	Vous travaillez chacun de votre côté avec mise en commun au final	Vous partagez un dossier commun sur un espace type "Drive"ou "Dropbox"
3	C'est le collègue qui prépare la majorité des supports et contenus	Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun
4	Vous avez le sentiment d'être le seul à travailler	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
5	Vous avez le sentiment d'être le seul à travailler	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
6	Vous travaillez chacun de votre côté avec mise en commun au final	L'emploi du temps de votre collègue et de vous même vous permet des échanges réguliers pour préparer les séances
7	Vous travaillez chacun de votre côté	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
8	Vous travaillez chacun de votre côté avec mise en commun au final	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
9	Vous travaillez chacun de votre côté avec mise en commun au final	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
10	Vous travaillez chacun de votre côté	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
11	Vous travaillez chacun de votre côté avec mise en commun au final	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
12	Vous travaillez chacun de votre côté	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun, Vous partagez un dossier commun sur un espace type "Drive"ou "Dropbox"
13	Vous travaillez chacun de votre côté	Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun, Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
14	Vous travaillez chacun de votre côté avec mise en commun au final	Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun, Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
15	Vous élaborez la grande majorité de l'enseignement ensemble	L'emploi du temps de votre collègue et de vous même vous permet des échanges réguliers pour préparer les séances, Vous avez un temps de travail dédié régulier et récurrent avec votre collègue
16	Vous avez le sentiment d'être le seul à travailler	Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun, Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
17	C'est le collègue qui prépare la majorité des supports et contenus	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
18	Vous travaillez chacun de votre côté avec mise en commun au final	Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun, Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun, Vous partagez un dossier commun sur un espace type "Drive"ou "Dropbox"
19	Vous travaillez chacun de votre côté avec mise en commun au final	Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun, Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun, Vous partagez un dossier commun sur un espace type "Drive"ou "Dropbox"
20	C'est le collègue qui prépare la majorité des supports et contenus	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
21	Vous élaborez la grande majorité de l'enseignement ensemble	Vous avez un temps de travail dédié régulier et récurrent avec votre collègue
22	C'est le collègue qui prépare la majorité des supports et contenus	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
23	Vous avez le sentiment d'être le seul à travailler	Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun
24	Vous travaillez chacun de votre côté avec mise en commun au final	Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun
25	Vous travaillez chacun de votre côté avec mise en commun au final	Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun
26	Vous travaillez chacun de votre côté	Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun, Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun
27	C'est le collègue qui prépare la majorité des supports et contenus	Vous n'avez pas vraiment de moment de travail en commun

N°	Indiquez si vous êtes d'accord avec les propositions suivantes								
	[Le travail en ETLV est une charge de travail supplémentaire importante]	[Vous échangez plus avec le collègue d'ETLV qu'avec d'autres collègues]	[Pour vos séances, vous pouvez vous appuyer sur des contenus prêts à l'emploi (type manuel)]	[Pour vos séances, vous avez dû créer la majorité des supports]	[Au début de l'année, le travail en binôme d'ETLV était agréable]	[Aujourd'hui, le travail en binôme d'ETLV est agréable]	[Au début de l'année, la répartition des rôles dans le binôme était claire]	[Aujourd'hui répartition des rôles dans le binôme est claire]	[le travail en binôme est valorisé au sein de votre établissement et/ ou de votre académie]
1	oui	oui	non	oui	non	non	non	non	non
2	oui	non	non	oui	non	oui	non	oui	oui
3	non	non	non	oui	oui	oui	non	non	oui
4	oui	non	non	oui	non	non	non	non	non
5	oui	non	non	oui	oui	oui	non	oui	oui
6	non	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	non
7	non	non	oui	oui					
8	non	oui	non	oui	oui	oui	non	oui	oui
9	oui	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	non
10	oui	non	non	oui	non	non	non	non	non
11	oui	non	non	non	oui	oui	non	non	non
12	oui	non	oui	non	non	non	non	non	non
13	oui	oui	non	oui	non	non	non	non	non
14	oui	oui	non	oui	non	oui	non	non	non
15	non	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	non
16	oui	oui	non	oui	non	non	non	non	non
17	non	non	non	oui	non	non	non	non	non
18	oui	non	non	oui	oui	oui	oui	oui	non
19	oui	oui	non	oui	non	oui	non	non	non
20	non	non	non	oui	non	non	non	oui	non
21	oui	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
22	non	non	non	oui	non	non	non	non	non
23	oui	oui	non	oui	non	oui	non	non	non
24	oui	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
25	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	non	non
26	oui	non	non	oui	non	non	non	non	non
27	non	non	non	oui	non	non	non	non	non

N°	"le travail en binôme en ETLV est une contrainte": à quel point êtes vous d'accord avec cette proposition?	"Aujourd'hui, mon collègue et moi-même sommes solidaires dans la découverte et la construction de cette nouvelle discipline" : à quel point êtes vous d'accord avec cette proposition?	L'an prochain, aimeriez vous à nouveau enseigner cette discipline?
1	5	3	Pourquoi pas
2	3	3	Pourquoi pas
3	1	5	Oui, j'adorerais
4	5	1	Pourquoi pas
5	3	4	Oui, j'adorerais
6	1	5	Oui, j'adorerais
7	3	5	Pourquoi pas
8	3	3	Oui, j'adorerais
9	3	5	Oui, j'adorerais
10	5	1	Non, vraiment pas
11	3	3	Non, vraiment pas
12	5	3	Non, vraiment pas
13	4	2	Pourquoi pas
14	3	3	Pourquoi pas
15	3	4	Oui, j'adorerais
16	5	2	Non, vraiment pas
17	2	2	Pourquoi pas
18	3	3	Pourquoi pas
19	4	2	Pourquoi pas
20	2	4	Pourquoi pas
21	3	5	Pourquoi pas
22	2	1	Pourquoi pas
23	2	4	Pourquoi pas
24	5	2	Pourquoi pas
25	4	4	Pourquoi pas
26	5	1	Non, vraiment pas
27	5	2	Non, vraiment pas

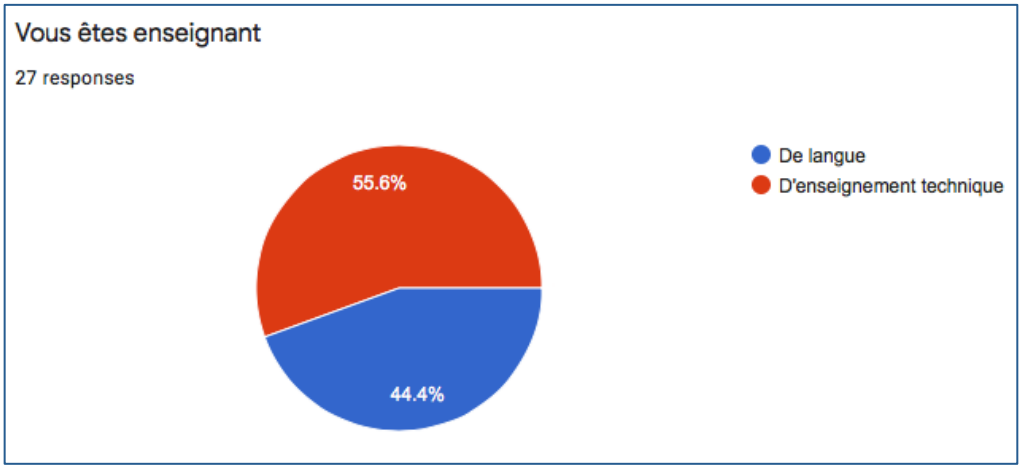


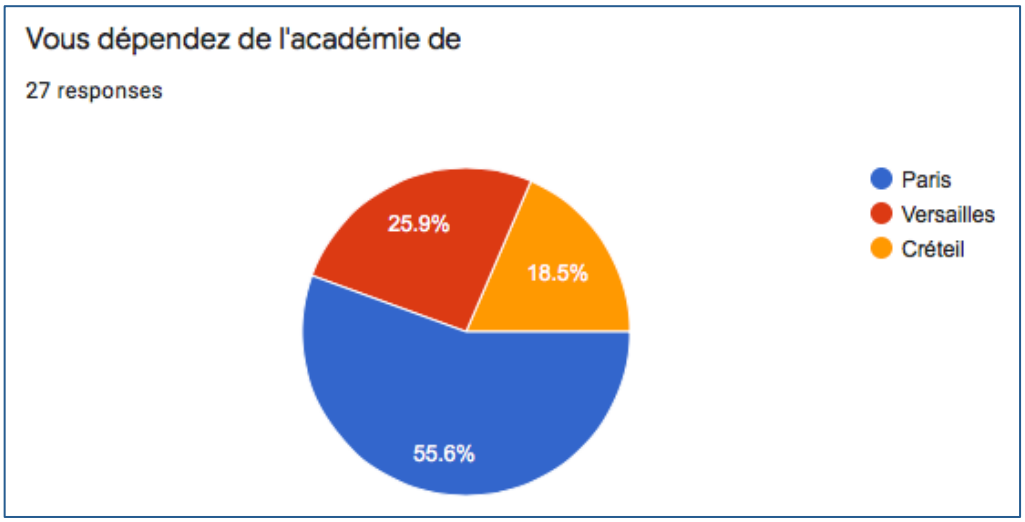
	Oui, j'adorer	Non, vraime	Pourquoi pa
Langue vivante	1	3	8
Enseignement technique	5	3	7

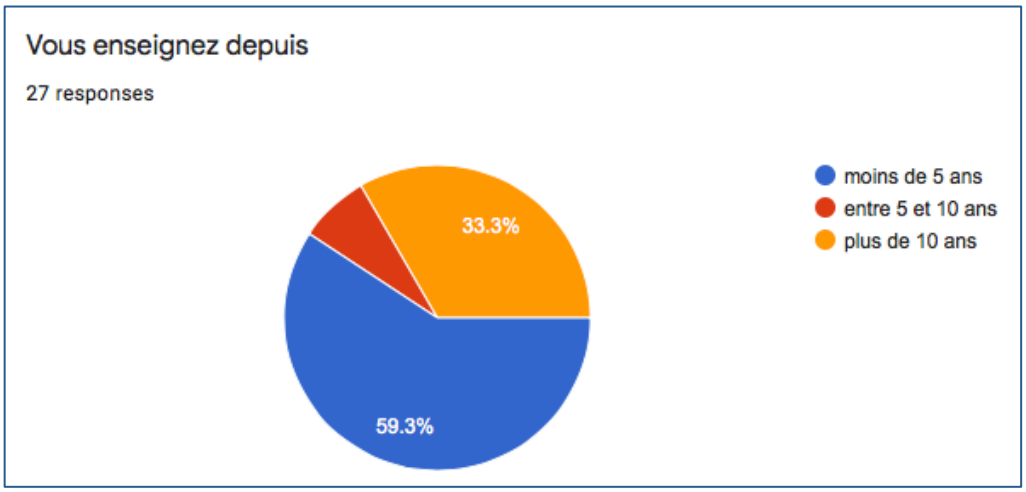
N°	Quels sont les avantages au travail en binôme en ETLV que vous identifiez?	Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez?	Y a t il autre chose que vous souhaitez ajouter?
1	Cela permet parfois de rompre l'isolement, et de se soutenir face à des classes difficiles.	Cela prend beaucoup de temps, les rôles ne sont pas clairs, les élèves ne comprennent pas pourquoi ils ont deux enseignants, j'ai l'impression de bosser beaucoup plus que mon collègue	non
2	meilleure connaissance de l'environnement culturel et économique étranger	manque de temps institutionnel pour la coopération	un manque criant de formation avant la mise en place de l'ETLV
3			
4	Si les 2 professeurs sont titulaires dans le même établissement et volontaires pour l'ETLV, cela peut être intéressant => énergie en classe, enthousiasme, complicité et rapport plus serein avec les élèves, vision d'ensemble, recul.	Mon binôme ne connaît pas du tout l'anglais, elle ne peut que m'aiguiller sur quelques points qu'elle travaille en management et qui pourraient m'orienter pour élaborer les séquences. En cours, je fais comme si elle n'était pas là en fait puisqu'elle n'intervient pas.	Le temps est la clé si on veut vraiment faire de l'ETLV un atout pour l'apprentissage de nos élèves or aucun moment dédié à la concertation et à la préparation ne sont prévus.
5	Le partage des connaissances	Temps insuffisant pour preparer les seances. Se voir entre collègues.	
6	La découverte d'une matière et relever le défi de l'adapter à la langue anglaise	La réaction des élèves	Non
7			Je n'ai pas travaillé en binôme, les professeurs d'anglais au lycée ont choisi d'être seuls
8	source d'idées	s'accorder, en termes d'emploi du temps	
9		pas d'heure en commun, pas de rémunération	J'étais une fan inconditionnelle de l'enseignement en langue vivante. Je suis TRES TRES TRES déçue. Nous n'avons eu aucune information sur les modalités, les attendus, les examens. Nous n'avons eu aucune formation de qualité sur ce nouvel enseignement. Rien sur Internet (pour les STMG). C'est déplorable ! Je suis dégoutée. Mais ma collègue d'anglais et moi sommes amies (nous sortons souvent ensemble, nous partageons beaucoup de choses, nous passons des vacances ensemble) ce qui nous permet de supporter cette impéritie de l'administration.
10		Pas de temps de travail en commun, peu d'affinités, pas de cadrage...	
11			
12	Aucun	Ne parle pas la langue	Matière inutile
13	Croiser les regards sur les élèves	Peu de travail en commun, rôle peu clair, parfois tension	
14	A la fin on connaît bien le collègue et cela peut faciliter l'intégration au corps enseignant quand on y arrive	Au début beaucoup d'hésitation sur le fonctionnement, beaucoup de travail	
15			
16	dans l'absolu, cela pourrait permettre de découvrir de nouvelles choses. En pratique cela permet aussi parfois, en étant deux profs et en demi groupe, d'avoir une gestion de classe reposante.	Je ne sais pas si je prépare bien les élèves à ce qui est attendu. Chronophage. Je subis la relation avec mon collègue.	
17			
18			
19		Beaucoup de travail en plus et pour quelles utilité réelle pour les élèves?	dommage de ne pas avoir été accompagné... l'urgence fait perdre de l'intérêt à la matière.
20			
21	Au fur et à mesure de l'année une sympathie s'installe. les cours à deux enseignants facilitent aussi la gestion de classe sur des publics parfois compliqués	pas de reconnaissance des efforts que cela demande.	l'année aurait pu être plus préparée
22	je me repose sur mon collègue donc c'est une heure pour laquelle je ne travaille pas vraiment et c'est reposant	Je ne parle pas anglais et suis sensée l'enseigner. Je ne sais pas comment présenter l'ETLV aux élèves et ne peux même pas leur dire a quoi ressemblera leur bac ou même si leur résultats conteront au contrôle continue.	
23	c'est intéressant pour les élèves et cela peut élever le niveau. Ca permet à l'enseignant de se tenir à jour dans sa maîtrise de la langue. facilite la gestion de classe	Pas de définitions des rôles; beaucoup de travail; des précisions sur les modalités d'évaluation extrémement tardive (en mars); toujours pas de choses officielles sur l'épreuve du bac; une collègue qui ne sait pas travailler en équipe et qui fait perdre beaucoup de temps	j'ai peur que, parce que je parle anglais, je me retrouve a assurer l'ensemble des classes d'ETLV car d'autres collègues ne parlent pas la langue....
24	il est agréable d'avoir pu connaitre mieux l'une de mes collègues	Je ne suis pas passionné par les contenus	
25		il est parfois difficile de se coordonner on ne sait pas toujours qui prépare quoi, parfois il y a un peu d'improvisation. Ma collègue a du mal à s'exprimer correctement en anglais, et je ne veux pourtant pas la mettre en porte à faux devant le reste de la classe	
26			
27			

Résultats de l'enquête : vues statistiques et croisements de données

Les digrammes et croisements de données sont ceux réalisés dans le cadre de l'étude. D'autres analyses et croisements sont possibles.

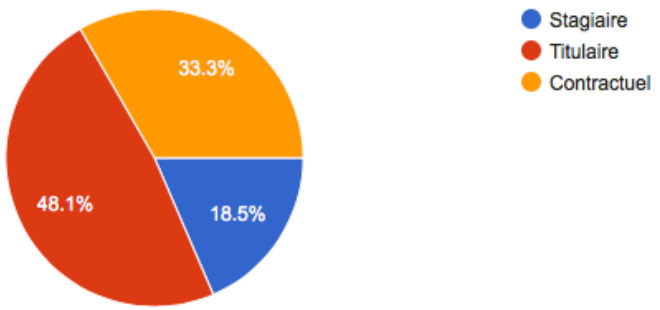






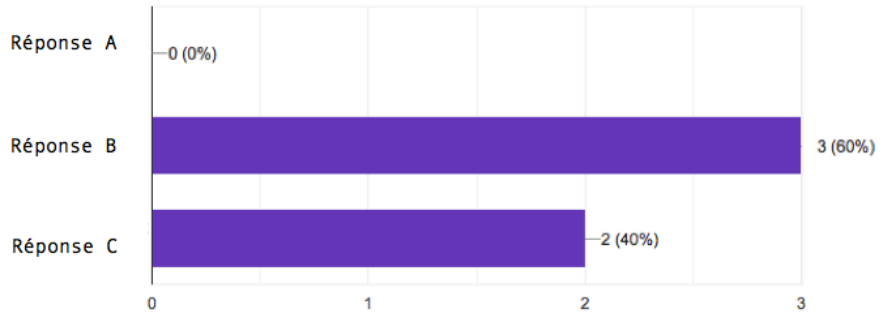
Vous êtes

27 responses



Si vous êtes enseignant de langue, cochez ci-dessous la ou les proposition(s) exacte(s)

5 responses

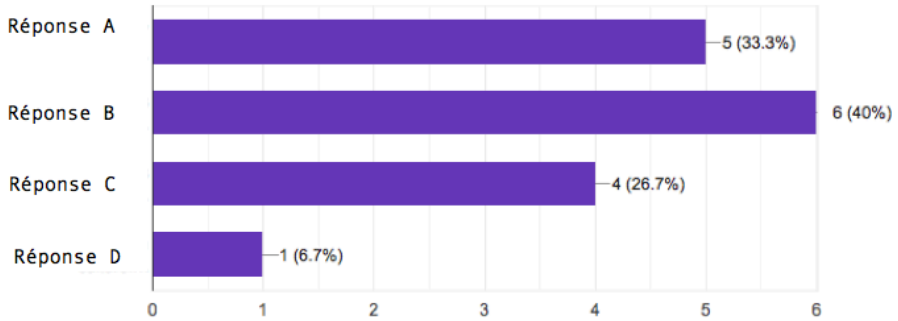


Réponse A : Avant la rentrée, vous aviez des connaissances dans la discipline technique enseignée
Réponse B : Avant la rentrée, vous aviez un intérêt pour la discipline technique enseignée
Réponse C : Aujourd'hui, vous avez un intérêt pour la discipline technique enseignée

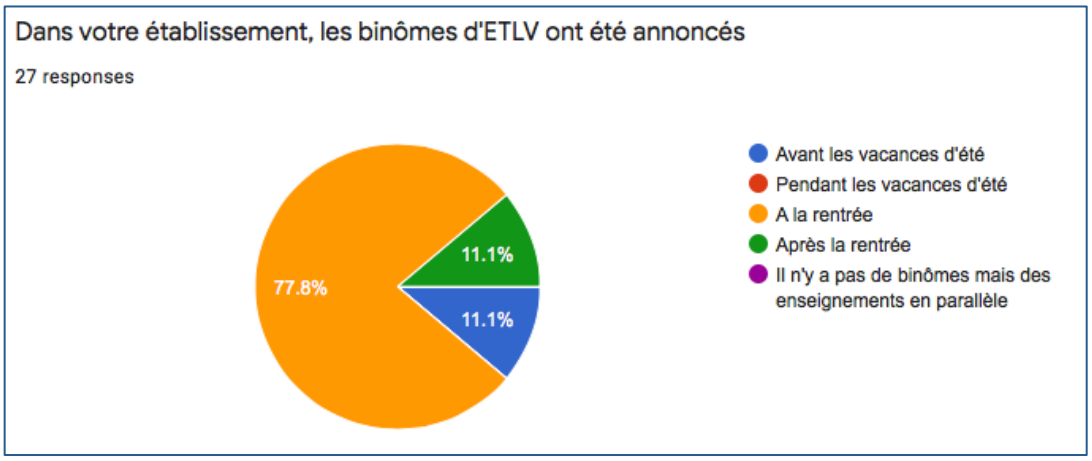
7 répondants ne s'identifient à aucune de ces propositions

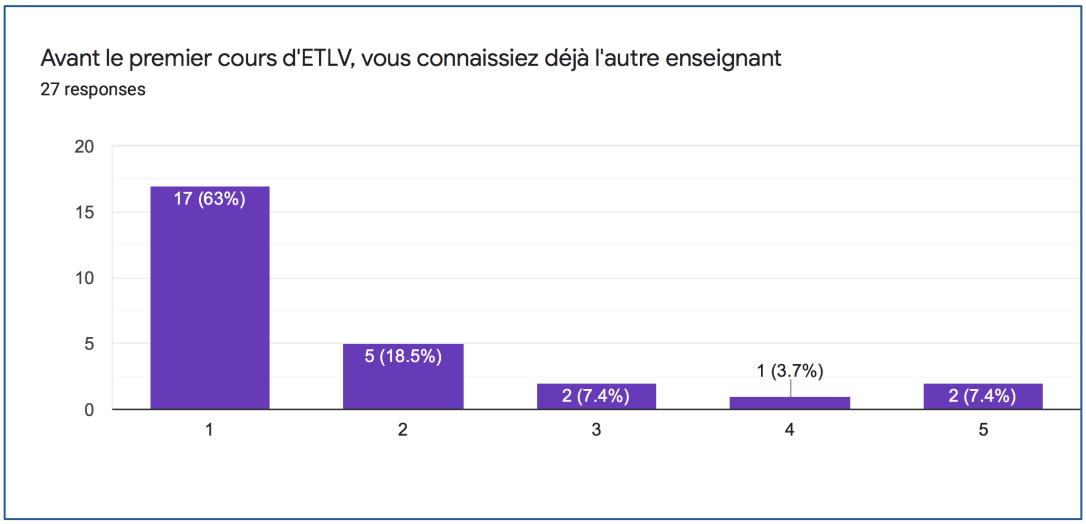
Si vous êtes enseignant de discipline technique, cochez la ou le(s) proposition(s) exacte(s)

15 responses



Réponse A : Vous êtes à l'aise dans l'expression en langue étrangère
Réponse B : Vous avez quelques bases dans la langue étrangère enseignée en ETLV
Réponse C : A la rentrée, vous ne parliez pas la langue étrangère enseignée en ETLV
Réponse D : Vous connaissez bien la sphère culturelle correspondant à la langue étrangère enseignée en ETLV

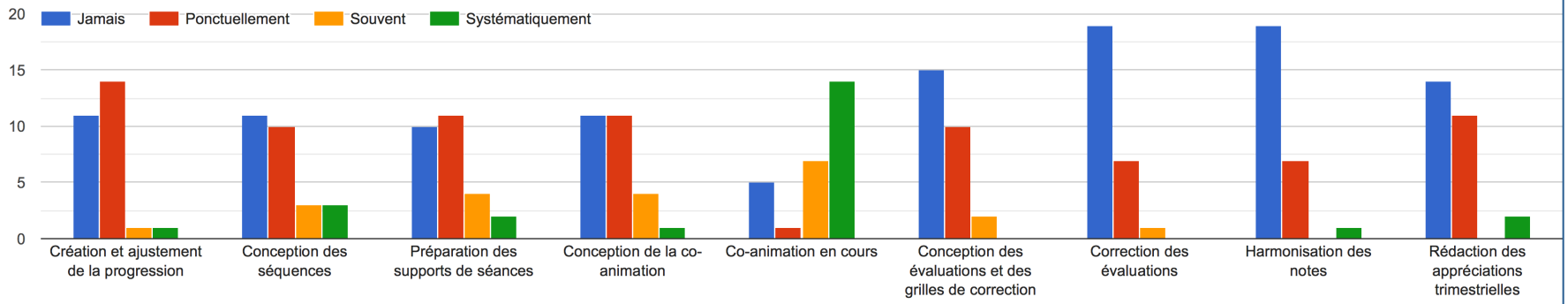




1 – pas du tout
5 – très bien

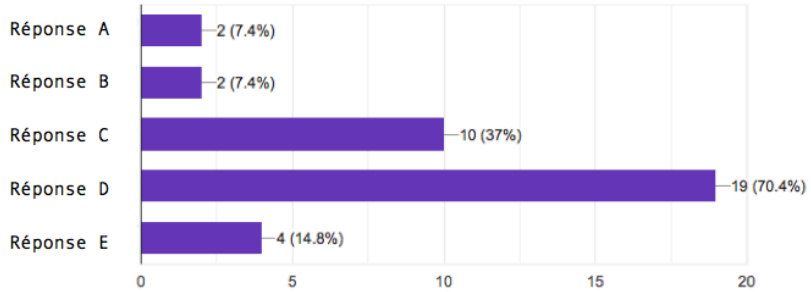
N°	Vous êtes	Avant le premier cours d'ETLV, vous connaissiez déjà l'autre enseignant
1	Stagiaire	1
2	Titulaire	1
3	Titulaire	1
4	Titulaire	1
5	Titulaire	2
6	Titulaire	5
7	Contractuel	1
8	Titulaire	4
9	Titulaire	5
10	Titulaire	1
11	Contractuel	1
12	Titulaire	3
13	Contractuel	1
14	Stagiaire	1
15	Titulaire	3
16	Contractuel	1
17	Stagiaire	1
18	Titulaire	2
19	Titulaire	2
20	Contractuel	2
21	Contractuel	1
22	Contractuel	1
23	Stagiaire	1
24	Contractuel	2
25	Titulaire	1
26	Stagiaire	1
27	Contractuel	1
	moyenne : titulaire - 31/13: 2,4	
	non titulaire - 16/14 : 1,1	

Pour quelles activités travaillez vous en binôme?



Sur les temps de travail en commun : cochez les propositions qui vous semblent correspondre à votre situation

27 responses



Réponse A : L'emploi du temps de votre collègue et de vous même vous permet des échanges a réguliers pour préparer les séances
Réponse B : Vous avez un temps de travail dédié régulier et récurrent avec votre collègue
Réponse C : Vous travaillez ensemble quand, par hasard, vous avez du temps libre en commun

Concernant le travail de préparation des enseignements, cochez la proposition qui vous semble la plus juste

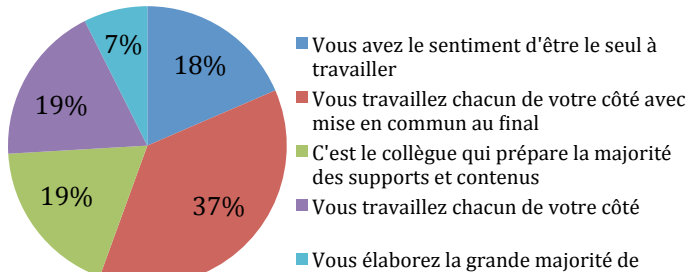
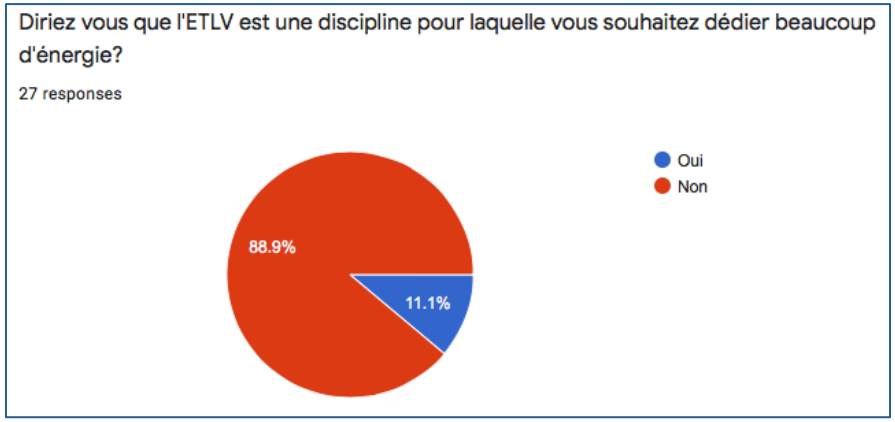
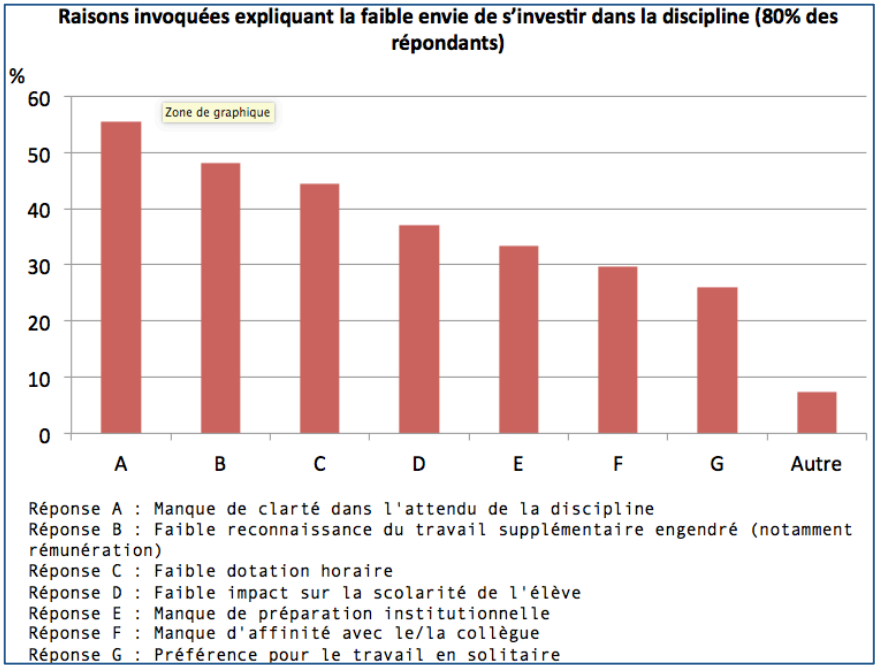
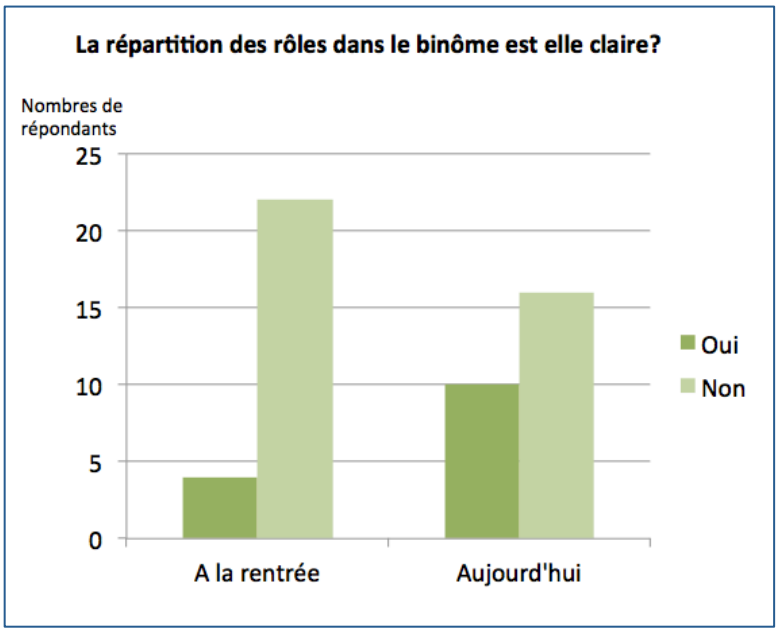


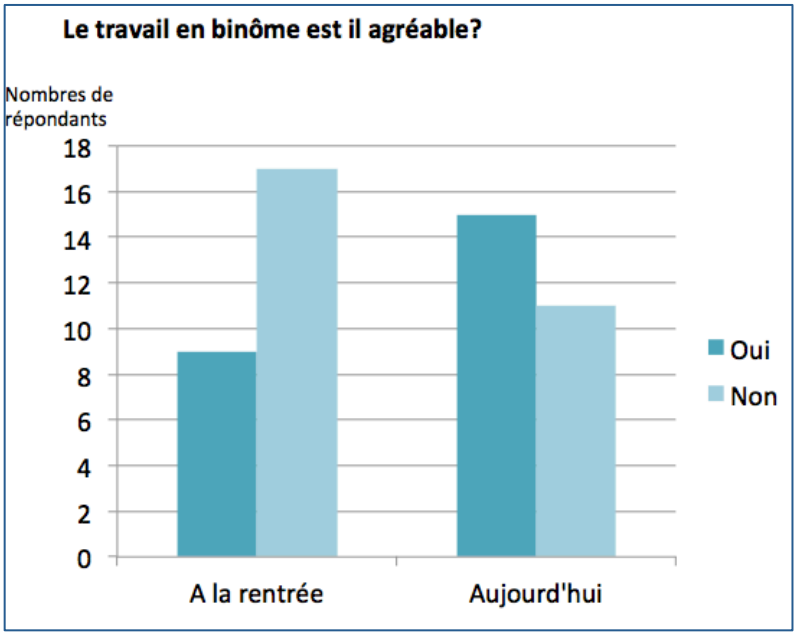
Tableau récapitulant les heures de travail seul ou en binôme telles que déclarées par les répondants et faisant apparaître les hypothèses de calcul :

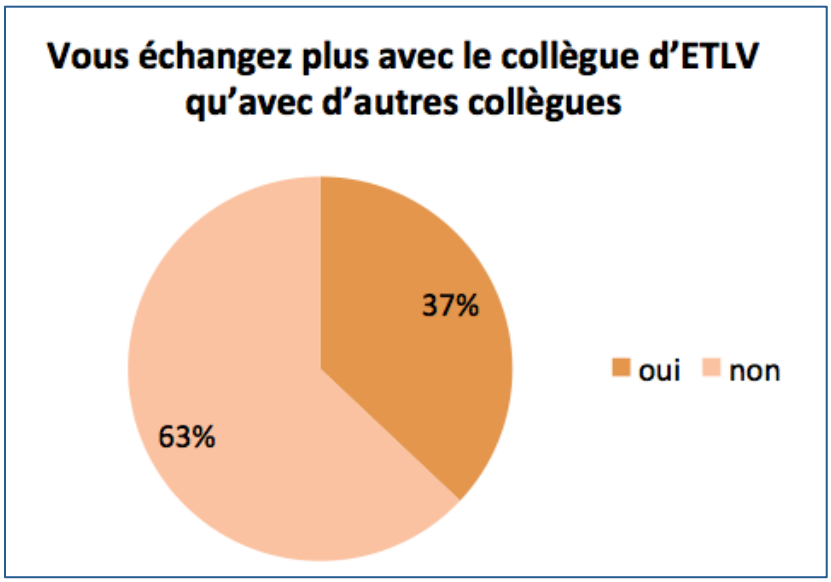
	En moyenne, combien d'heure par mois travaillez vous SEUL à la préparation ou au suivi des séances d'ETLV		En moyenne, combien d'heure par mois travaillez vous A DEUX à la préparation ou au suivi des séances d'ETLV		Heures de travail mensuelles cumulées
numéro du répondant	"Réponses brutes"	"Réponses nettoyées "	"Réponses brutes"	"Réponses nettoyées "	
1	8	**8**	2	**2**	10
2	8 h	**8**	4 h	**4**	12
3	2	**2**	1h	**4**	6
4	Une trentaine d'heures en juillet pour 2 séquences puis quelques heures pour réadapter les cours pendant le 1er trimestre. Enfin, de nouveau 4/5 heures pour élaborer une nouvelle séquence à suivre mais en construction au cours le cours.	**9***	Quelques minutes d'échange en fin de séance ETLV	**0**	9
5	8	**8**	1	**1**	9
6	1 heure	**1**	1 heure	**1**	2
7	2h	**2**	0	**0**	2
8	6	**6**	1	**1**	7
9	10	**10**	1h30	**1,5**	11,5
10	2	**2**	2	**2**	4
11	0	**0**	0	**0**	0
12	Très peu (2h)	**2**	Un peu au début plus maintenant	**2**	4
13	5	**5**	1	**1**	6
14	4	**4**	2	**2**	6
15	4	**4**	4	**4**	8
16	7	**7**	1	**1**	8
17	0	**0**	0	**0**	0
18	6	**6**	2	**2**	8
19	4	**4**	4	**4**	8
20	2	**2**	0	**0**	2
21	2	**2**	4	**4**	6
22	0	**0**	0	**0**	0
23	6	**6**	1	**1**	7
24	3	**3**	2	**2**	5
25	6	**6**	2	**2**	8
26	9	**9**	2	**2**	11
27	2	**2**	2	**2**	4
	Moyenne :	**4,5**		**1,5**	**6**
	Moyenne sans les réponses 11,17, 22	**5**		**2**	**6,5**
	* arrondi avec hypothèse : (30h + 2h ("quelques heures")) / 3,5 (une séquence = environ 6 semaines (car 6 axes dans l'année à traiter))				

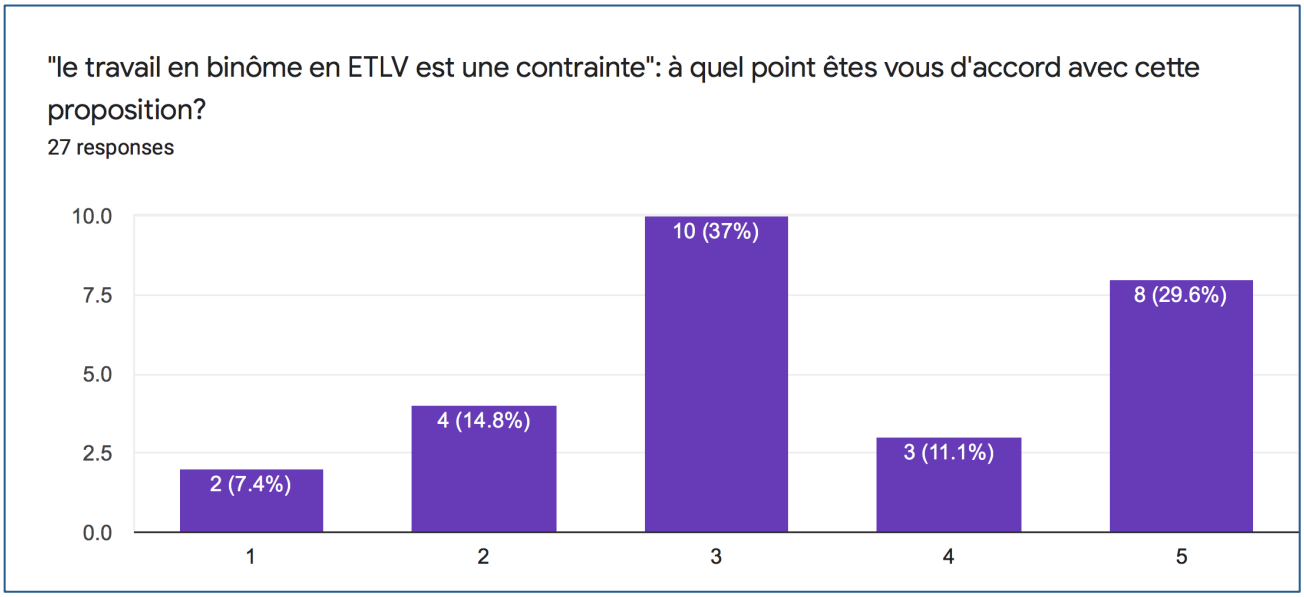

Diriez vous que l'ETLV est une discipline pour laquelle vous souhaitez dédier beaucoup d'énergie?
27 responses
Oui
Non
88.9%
11.1%


Raisons invoquées expliquant la faible envie de s'investir dans la discipline (80% des répondants)
%
60
50
40
30
20
10
0
Zone de graphique
A
B
C
D
E
F
G
Autre
Réponse A : Manque de clarté dans l'attendu de la discipline
Réponse B : Faible reconnaissance du travail supplémentaire engendré (notamment rémunération)
Réponse C : Faible dotation horaire
Réponse D : Faible impact sur la scolarité de l'élève
Réponse E : Manque de préparation institutionnelle
Réponse F : Manque d'affinité avec le/la collègue
Réponse G : Préférence pour le travail en solitaire

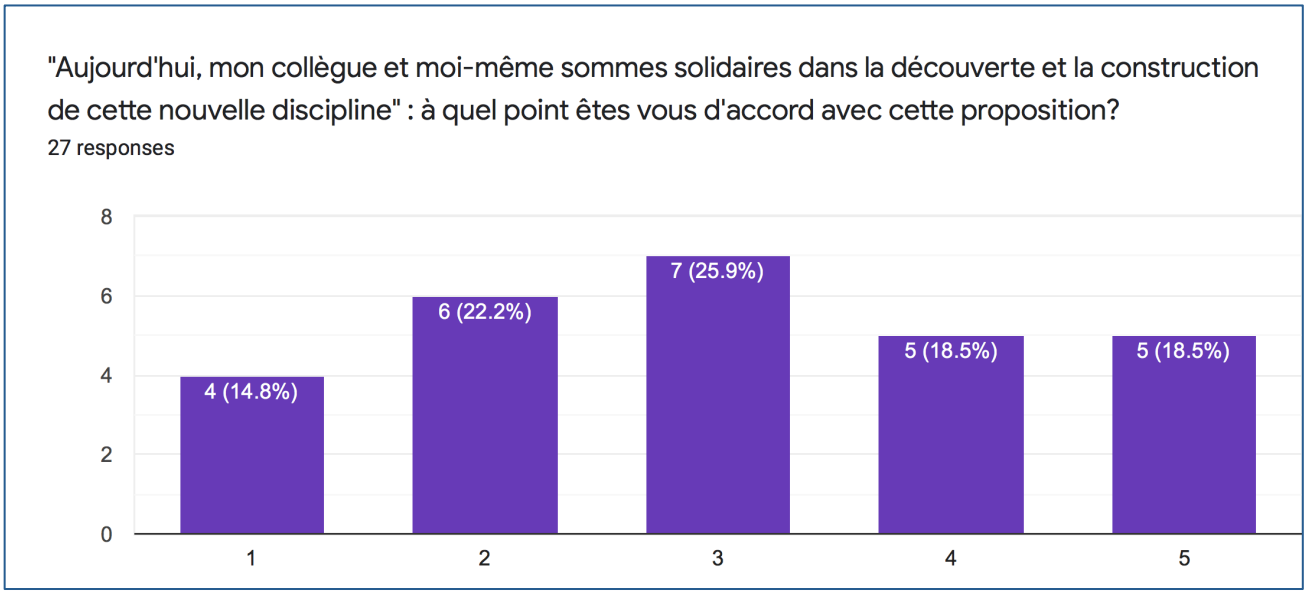

La répartition des rôles dans le binôme est elle claire?
Nombres de répondants
25
20
15
10
5
0
A la rentrée
Aujourd'hui
Oui
Non


Le travail en binôme est il agréable?
Nombres de répondants
18
16
14
12
10
8
6
4
2
0
A la rentrée
Aujourd'hui
Oui
Non

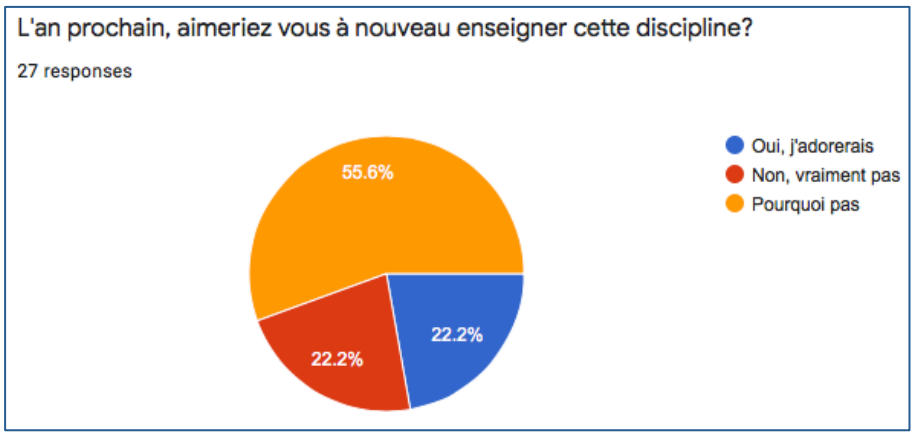

Vous échangez plus avec le collègue d'ETLV qu'avec d'autres collègues
37%
63%
oui
non



1- pas du tout d'accord
5- tout à fait d'accord



1- pas du tout d'accord
5- tout à fait d'accord



Quels sont les avantages au travail en binôme en ETLV que vous identifiez?
Cela permet parfois de rompre l'isolement, et de se soutenir face à des classes difficiles.
meilleure connaissance de l'environnement culturel et économique étranger
Si les 2 professeurs sont titulaires dans le même établissement et volontaires pour l'ETLV, cela peut être intéressant => énergie en classe, enthousiasme, complicité et rapport plus serein avec les élèves, vision d'ensemble, recul.
Le partage des connaissances
La découverte d'une matière et relever le défi de l'adapter à la langue anglaise
source d'idées
Aucun
Croiser les regards sur les élèves
A la fin on connaît bien le collègue et cela peut faciliter l'intégration au corps enseignant quand on y arrive
dans l'absolu, cela pourrait permettre de découvrir de nouvelles choses. En pratique cela permet aussi parfois, en étant deux profs et en demi groupe, d'avoir une gestion de classe reposante.
Au fur et à mesure de l'année une sympathie s'installe. les cours à deux enseignants facilitent aussi la gestion de classe sur des publics parfois compliqués
je me repose sur mon collègue donc c'est une heure pour laquelle je ne travaille pas vraiment et c'est reposant
c'est intéressant pour les élèves et cela peut élever le niveau. Ca permet à l'enseignant de se tenir à jour dans sa maîtrise de la langue. facilite la gestion de classe
il est agréable d'avoir pu connaitre mieux l'une de mes collègues

Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez?
Cela prend beaucoup de temps, les rôles ne sont pas clairs, les élèves ne comprennent pas pourquoi ils ont deux enseignants, j'ai l'impression de bosser beaucoup plus que mon collègue
manque de temps institutionnel pour la coopération
Mon binôme ne connaît pas du tout l'anglais, elle ne peut que m'aiguiller sur quelques points qu'elle travaille en management et qui pourraient m'orienter pour élaborer les séquences. En cours, je fais comme si elle n'était pas là en fait puisqu'elle n'intervient pas.
Temps insuffisant pour preparer les seances. Se voir entre collègues.
La réaction des élèves
s'accorder, en termes d'emploi du temps
pas d'heure en commun, pas de rémunération
Pas de temps de travail en commun, peu d'affinités, pas de cadrage...
Ne parle pas la langue
Peu de travail en commun, rôle peu clair, parfois tension
Au début beaucoup d'hésitation sur le fonctionnement, beaucoup de travail
Je ne sais pas si je prépare bien les élèves à ce qui est attendu. Chronophage. Je subis la relation avec mon collègue.
Beaucoup de travail en plus et pour quelles utilité réelle pour les élèves?
pas de reconnaissance des efforts que cela demande.
Je ne parle pas anglais et suis sensée l'enseigner. Je ne sais pas comment présenter l'ETLV aux élèves et ne peux même pas leur dire a quoi ressemblera leur bac ou même si leur résultats conteront au contrôle continue.
Pas de définitions des rôles; beaucoup de travail; des précisions sur les modalités d'évaluation extrémement tardive (en mars); toujours pas de choses officielles sur l'épreuve du bac; une collègue qui ne sait pas travailler en équipe et qui fait perdre beaucoup de temps
Je ne suis pas passionné par les contenus

Y a t il autre chose que vous souhaitez ajouter?
non
un manque criant de formation avant la mise en place de l'ETLV
Le temps est la clé si on veut vraiment faire de l'ETLV un atout pour l'apprentissage de nos élèves or aucun moment dédié à la concertation et à la préparation ne sont prévus.
Non
Je n'ai pas travaillé en binôme, les professeurs d'anglais au lycée ont choisi d'être seuls
J'étais une fan inconditionnelle de l'enseignement en langue vivante. Je suis TRES TRES TRES déçue. Nous n'avons eu aucune information sur les modalités, les attendus, les examens. Nous n'avons eu aucune formation de qualité sur ce nouvel enseignement. Rien sur Internet (pour les STMG). C'est déplorable ! Je suis dégoutée. Mais ma collègue d'anglais et moi sommes amies (nous sortons souvent ensemble, nous partageons beaucoup de choses, nous passons des vacances ensemble) ce qui nous permet de supporter cette impéritie de l'administration.
Matière inutile
dommage de ne pas avoir été accompagné... l'urgence fait perdre de l'intérêt à la matière.
l'année aurait pu être plus préparée
j'ai peur que, parce que je parle anglais, je me retrouve a assurer l'ensemble des classes d'ETLV car d'autres collègues ne parlent pas la langue....