



LE COLLECTIF DE TRAVAIL

ENTRE POSSIBLES ET IMPOSSIBLES

Marcos da Costa MENEZES¹

RÉSUMÉ : Cet article a pour but de mettre en discussion la formation d'un collectif de travail lors d'une intervention faite au sein d'un Centre d'Étude de Langues et d'un cours extra-universitaire à São Paulo. Cette intervention fait partie de la troisième étape d'une recherche développée dans ces deux contextes. L'un des objectifs de cette recherche est de vérifier quel est le regard des professeurs de français langue étrangère (FLE) à propos de leur propre travail. Dans cet article nous présenterons la justification de la discussion que nous proposons, ainsi que sa pertinence dans les études de l'ergonomie de l'activité. Après, nous présenterons le cadre théorique sur lequel cette discussion est basée – l'ergonomie de l'activité (Amigues, 2002, 2004 ; Saujat, 2002, 2004 ; Faïta, 2004). Nous expliciterons également les contextes où la recherche est développée et nous mettrons enfin en discussion la formation du collectif de travail, suivi de nos considérations finales.

MOTS-CLÉS : travail enseignant, ergonomie de l'activité, collectifs de travail.

¹ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel e Licenciado em Letras. Professor de português e francês. E-mail: quihno@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a formação de um coletivo de trabalho constituído para uma intervenção feita em um Centro de Estudo de Línguas e de um curso extracurricular em São Paulo. Esta intervenção faz parte da terceira etapa de uma pesquisa desenvolvida nesses dois contextos. Um dos objetivos dessa pesquisa é o de verificar como os professores de francês língua estrangeira (FLE) veem seu próprio trabalho. Neste artigo apresentaremos a justificativa da discussão proposta, assim como sua pertinência para os estudos da ergonomia da atividade. Depois, sublinharemos o quadro teórico no qual essa discussão está baseada – a ergonomia da atividade (Amigues, 2002, 2004; Saujat, 2002, 2004 ; Fata, 2004). Explicitaremos também os contextos onde a pesquisa é desenvolvida e, enfim, discutiremos a formação do coletivo de trabalho, seguido de nossas considerações finais.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho do professor, ergonomia da atividade, coletivos de trabalho.

INTRODUCTION

Au sein des institutions, le travail peut être organisé de plusieurs manières. L'une de ces manières est l'organisation faite par un collectif de professionnels qui y travaillent. Des groupes de travailleurs peuvent se réunir pour mieux gérer comment les prescriptions faites pour la réalisation du travail peuvent être accomplies dans le milieu. L'existence d'un travail collectif pour mieux organiser la façon de travailler d'un groupe professionnel peut être le premier pas pour la formation d'un collectif de travail.

La constitution des collectifs de travail, objet de discussion dans cet article, est importante pour le travail enseignant. Les professionnels de ce métier ont souvent des difficultés pour mettre en œuvre les prescriptions qui leur sont faites (par la hiérarchie au sens plus strict, l'institution, ou plus large, les organismes gouvernementaux) en même temps qu'ils s'occupent de leur responsabilité d'enseigner aux élèves. L'existence d'un groupe de travail dans le milieu peut aider les enseignants à trouver des façons de faire qui soient communes dans le métier, c'est-à-dire, c'est à l'intérieur des collectifs que les maîtres peuvent échanger des pratiques et trouver des solutions communes pour des problèmes, ce qui pourrait être, pour chaque individu, très difficile à gérer seul. Comme le travail enseignant a comme caractéristique l'usage des procédés conçus par d'autres, c'est au sein de ces groupes de professionnels que ces procédés sont repris et repensés (Amigues, 2002), ce qui peut même aboutir à des reconceptions pour améliorer l'efficacité des enseignants au travail .

C'est pour cela que nous considérons si importante l'existence des collectifs de travail. Mais, s'ils ne sont pas constitués dans les institutions, comment les professeurs peuvent-ils obtenir de l'aide ? Est-il possible de les constituer si l'on ne tient en compte qu'une demande informelle ? De plus, s'il n'y a pas la constitution d'un groupe de travail dans l'établissement, est-il possible qu'il y ait une constitution ailleurs ? Aurait-elle une réussite ? Ces questions nous dirigent vers la discussion que nous ferons ici. Nous partons d'un contexte où il n'y avait ni l'existence d'un collectif de travail ni la demande formelle pour le constituer. Malgré cela, nous voyions une demande informelle aperçue par des difficultés que les professeurs avaient pour réaliser leur travail.

À partir de ces considérations initiales, on peut admettre l'importance de mettre en discussion la formation d'un collectif de travail dans ces conditions. Il faut dire d'avance que les difficultés à mettre en place un collectif de travail dans ce contexte nous ont fait prendre une

autre direction dans notre objectif initial. Les contraintes trouvées pour les constituer viennent parfois des institutions et des conditions propres du travail enseignant. Cela dit, notre but dans cet article est de discuter les difficultés trouvées pour constituer un collectif de travail au sein d'un centre de langues à São Paulo pour mettre en place un travail d'intervention dans ce milieu. D'après l'échec de cette tentative pour des raisons que nous exposerons par la suite, notre décision a été de constituer un groupe de travail avec la participation d'enseignants qui travaillent dans des contextes différents. Pour le faire, nos objectifs ont été, d'une certaine manière, changés. De cette façon, nous croyons que nous aurons les mêmes résultats, mais avec d'autres stratégies mises en place pour la réussite.

La discussion que nous proposons de faire dans cet article se base sur les réunions qui ont été faites pour la constitution d'un groupe de travail et aussi sur la mémoire des événements qui se sont déroulés jusqu'au moment présent de notre recherche. À propos des réunions, nous exposerons dans la partie de procédures méthodologiques comment et dans quelles circonstances elles ont été faites. En ce qui concerne les éléments qui ont un rapport avec la mémoire, plusieurs considérations faites aussi dans la partie de procédures méthodologiques peuvent servir de base pour la discussion.

Pour bien baser la discussion proposée dans cet article, nous utiliserons des concepts-clés issus de l'ergonomie de l'activité (Amigues, 2002, 2004 ; Saujat, 2002, 2004 ; Faïta, 2004) et de la clinique de l'activité (Clot, 1999). Tout ce que nous discuterons ici est rapporté à la formation d'un collectif de travail dont les activités sont encore en cours. Il nous semble ainsi que cette discussion pourrait apporter de grandes contributions pour les recherches développées au sein de notre groupe de recherche, mais aussi pour notre travail.

CADRE THÉORIQUE

Dans cet article nous nous basons sur l'ergonomie de l'activité et sur la clinique de l'activité pour mettre en discussion l'objet cité auparavant. Ces deux cadres théoriques s'appuient sur les études de Vygotski (2004 ; 2008). L'ergonomie de l'activité s'inscrit dans le cadre théorique majeur des sciences du travail et la clinique de l'activité est inscrite dans le cadre de la psychologie du travail. C'est à partir d'un des référentiels théoriques que nous adoptons, l'ergonomie de l'activité, que nous considérons l'enseignement comme travail, et ce concept, à son tour, ne se réduit pas à considérer seulement ce que

les enseignants font en classe ni à la réussite des élèves, parce qu'on ne peut pas analyser le travail en prenant en compte seulement ce que l'élève a appris (Amigues, 2004). Selon Saujat (2007), celui qui prend au sérieux la perspective d'enseignement comme travail ne juge plus l'activité enseignante selon le sens commun, parce que « considérer l'enseignement comme travail ne se réduit pas à appréhender ce travail sous l'angle de la réalisation d'objectifs à l'aide des savoirs et de moyens (programmes, méthodes pédagogiques, manuels, etc.) » (SAUJAT, 2007 : 180). Il y a des questions centrales pour l'analyse du travail selon la démarche adoptée par nous, et les prescriptions, le travail réalisé et le réel de l'activité sont des notions très importantes pour l'ergonomie et pour la clinique de l'activité.

Le travail du professeur est souvent guidé par plusieurs prescriptions, qui peuvent être formulées par les établissements, par les organismes gouvernementaux, par le groupe d'enseignants qui travaillent dans un même milieu et peut-être par les professeurs eux-mêmes. Quand le professeur reçoit des orientations à propos du calendrier semestriel formulé par l'établissement scolaire, par exemple, cela se constitue une façon de prescrire l'organisation de son travail par rapport au temps. D'un autre point de vue, les programmes, projets et orientations qui viennent des organismes gouvernementaux sont aussi un type de prescription au travail du professeur, qui devra faire des arrangements en salle de classe pour accomplir ce qui lui a été orienté de faire. Si les professeurs qui travaillent dans un même établissement décident d'adopter une démarche pour les aider à bien faire leur travail (l'emploi d'un tel livre par telle discipline ou même des façons de travailler avec les élèves, par exemple), cela veut dire qu'il y a des prescriptions faites au sein du groupe des professeurs. Ces exemples montrent que les prescriptions ne sont pas faites par un seul lieu (physique ou institutionnel), mais peuvent venir de plusieurs lieux. Ceux qui les élaborent, pourtant, disent toujours ce qu'il faut faire sans dire parfois comment le faire, et c'est pour cela que les professionnels sont chargés de traiter le prescrit pour « découvrir » comment faire ce que les autres leur disent de faire. Ainsi, si « le travail réel de l'enseignant est toujours à distance du travail tel qu'il est prescrit à travers les programmes, instructions et recommandations pédagogiques » (SAUJAT, 2007 : 182), le professeur a comme tâche l'organisation de son propre travail tenant en compte tout ce qui lui est indiqué dans les prescriptions, mais aussi tout ce qu'elles ne disent pas. De cette façon, on peut considérer qu'il y a un espace entre ce qu'on demande du professeur et ce qu'il fait vraiment en classe. Tout ce que l'enseignant arrive à faire c'est ce qu'on appelle le travail réalisé, c'est-à-dire, l'arrangement que

l'enseignant fait pour accomplir ce qui lui est demandé en faisant des choix pertinents à son contexte de travail. Cependant, dans le cadre de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et aussi pour la clinique de l'activité il est également important de considérer les actions qui étaient à la disposition de l'enseignant et qui, pour une raison qu'on ne peut pas savoir, n'ont pas été choisies (Clot, 2001). Les choix qui sont laissés de côté par le professeur (par incertitude de la réussite, par des problèmes pour mettre en œuvre, par des difficultés) constituent le réel de l'activité. En d'autres termes, c'est la partie invisible du travail.

Pour la discussion que nous mettrons en place, il est également important de parler du milieu de travail du professeur. Canguilhem, cité par Faïta (2004 : 60), considère que c'est seulement à partir de l'activité du « vivant travaillant » humain que l'environnement devient milieu. Quand l'homme s'approprie cet espace, il devient un « sujet de ce milieu ». La compréhension du milieu de travail et du rapport entre ce milieu et le sujet pourra nous aider, lors de notre discussion, à comprendre les choix que l'enseignant fait dans son milieu de travail et comment cela implique la formation d'un collectif de travail.

Un dernier concept important à clarifier est justement celui des collectifs de travail. Pour l'ergonomie de l'activité, le premier lieu de constitution des collectifs de travail se trouve au sein des établissements, vu que les professeurs peuvent s'y réunir pour mieux organiser leur propre travail à partir des prescriptions qui leur sont faites et de l'ensemble de règles qui existent dans ce milieu. Parfois, même s'il y a des défauts d'organisation dans l'établissement, ils peuvent être palliés par les collectifs de travail (Amigues ; Félix et al., 2010 : 8). De cette façon les collectifs peuvent assurer la (ré)organisation du travail dans le milieu. Ayant un rôle important pour la réorganisation des tâches et du milieu (Amigues, 202 : 200), les collectifs de travail peuvent aussi établir un rapport entre les prescriptions faites aux enseignants et le travail fait avec les élèves. Si l'on considère que les collectifs peuvent orienter les enseignants vers l'organisation de leur travail en ce qui concerne le travail prescrit et le travail réalisé, on peut admettre qu'ils jouent un rôle décisif dans le travail enseignant (Amigues, 2002).

Dans le cadre de l'ergonomie de l'activité, la formation des collectifs de travail a une importance au-delà de l'organisation du travail enseignant tout simplement. En fait, les analystes du travail développent des travaux avec ces collectifs avec l'objectif de solutionner les problèmes qui peuvent se poser dans les établissements ou institutions auxquelles ils sont invités. Des équipes comme ERGAPE (Er-

gonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation) agissent dans les milieux de travail à partir des commandes des institutions. Lors de la mise en œuvre d'un travail qui vise à aider les professionnels avec les difficultés trouvées dans le travail, l'objectif principal est celui de transformer le travail (ce qui est fait par l'intervention) pour le comprendre. Après l'intervention et la compréhension du travail, les données peuvent aussi devenir des données de recherche. Plusieurs travaux menés par cette équipe² ont été faits dans le but de transformer le travail des professeurs par des interventions et de comprendre le travail enseignant dans plusieurs contextes en France.

L'intervention faite par les analystes du travail avec l'objectif de le transformer et le comprendre met l'ergonomie de l'activité en contact avec la clinique de l'activité. Le but d'intervenir dans le travail requiert une méthode qui puisse amener les analystes à comprendre l'activité enseignante sans utiliser les méthodes directes (entretiens directs, observations directes de l'activité enseignante, etc.) Clot (2001) souligne que, selon Vygotski (1994), c'est seulement avec l'usage des méthodes indirectes qu'on peut avoir accès à l'expérience interne du sujet de l'action. De cette façon, les méthodes indirectes développées sont utilisées par la clinique de l'activité et aussi par les théoriciens de l'ergonomie pour arriver à la compréhension du travail enseignant. Parmi ces méthodes, nous citons celle que nous utilisons dans notre recherche, l'instruction au sosie (IS). L'IS est une technique formulée par Oddone (Oddone et al, 1981) dans le contexte d'une intervention faite à la Fiat dans les années 1970 (Clot, 2001). Comme méthode indirecte, l'IS vise « une transformation indirecte du travail des sujets grâce à un déplacement de leurs activités dans un nouveau contexte » (CLOT, 2001 : 9). Comme technique, il s'agit d'un exercice qui implique un travail en groupe (Clot, 2001) : un sujet reçoit la consigne « Supposons que demain je doive te remplacer dans ton cours. Qu'est-ce que je dois faire pour que personne ne s'aperçoive de la substitution ? ». Pendant que l'interviewé donne des orientations au sosie, ce dernier lui pose des questions pour comprendre comment faire le travail – il peut, par exemple, demander comment se diriger vers les élèves et comment leur demander de faire les activités du cours afin de comprendre la façon dont l'enseignant travaille. L'instruction est enregistrée en audio et, ensuite, l'interviewé prendra contact avec ce qu'il a dit de son propre travail à travers une écoute postérieure. Lors de cette écoute, l'enseignant choisit un morceau qu'il veut discuter avec le groupe et il fait la transcription de cette partie, ce qui pourra lui apporter une autre façon de voir le contenu de l'instruction au sosie. Dans une autre ré-

2 Nous pouvons citer au moins trois: « Le travail collectif dans les établissements : quête ou déni ? (AMIGUES ; FÉLIX ; ESPINASSY ; MOUTON ; 2010) » ; « Observer le travail enseignant. (AMIGUES ; FÉLIX ; ESPINASSY ; 2014) » et « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer le travail : un cadre théorique et méthodologique. (FAÏTA ; SAUJAT ; 2010) »

union, l'interviewé apporte le morceau qu'il a décidé de discuter avec le groupe pour déclencher la discussion.

Il faut dire que l'utilisation des méthodes indirectes n'a pas le but de recueillir des données pour une recherche. En fait, cette démarche est un moyen d'intervention au milieu de travail et vise une coopération entre le chercheur-intervenant et les praticiens - ces derniers deviennent co-analystes de leur propre activité. Pour l'IS, par exemple, le contact que les praticiens établissent avec tout ce qu'ils ont instruit après l'exercice (à travers la transcription et réunion) se configure comme une étape d'analyse et de réflexion sur tout ce qui a été traité lors du processus d'instruction. Dans le cas de notre recherche, notre but de constituer un collectif de travail était lié à cette étape d'entretiens dans lesquels nous avons utilisé la méthode employée par la clinique de l'activité. C'est pour cela que nous trouvons important d'exposer la relation existante entre ces deux cadres théoriques et méthodologiques : l'ergonomie de l'activité et la clinique de l'activité. Il faut encore dire que l'ergonomie de l'activité et la clinique de l'activité ont une étroite relation par rapport aux thèmes étudiés et les concepts partagés, étant donné qu'elles sont issues d'une même source théorique – les études menées par Vygotski.

PROCÉDURES MÉTHODOLOGIQUES

La discussion proposée dans cet article vient d'une des étapes de notre recherche de master. Cette recherche est développée au sein de deux institutions : le Centre d'Études de Langues de São Paulo (CELS SP) et les cours extra-universitaires de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo (USP). Dans cette partie nous expliquerons ces deux contextes.

Les CELs de São Paulo sont gérés par le Secrétariat d'Éducation de l'état de São Paulo. Ces centres de langues, comme ils sont aussi connus, fonctionnent dans les écoles publiques de l'état, qui fournissent les salles où les cours se passent, et chaque CEL reste sous la direction de l'école où il a été installé. La coordination pédagogique des CELs, cependant, est autonome. Dans les centres de langues sont offerts des cours d'espagnol, anglais, français, italien, allemand et japonais, mais l'ouverture des classes dépend souvent du fait d'avoir ou non de la place pour tous les groupes et, principalement, s'il y a des professeurs pour chaque langue. Les enseignants sont admis par concours, s'ils ont déjà fini la licence, ou par contrat établi avec le Secrétariat s'ils font encore la licence à la faculté. Il est très important de

dire qu'il y a souvent des cas où les enseignants font cours aux CELs et aussi à ce que nous pouvons appeler d'« enseignement régulier », c'est-à-dire, un professeur peut enseigner langue étrangère au CEL le matin, par exemple, et langue portugaise dans le cadre de l'enseignement régulier l'après-midi et/ou le soir. Alors, une activité n'empêche pas l'autre, si l'enseignant a le diplôme pour enseigner la langue étrangère et aussi l'autre discipline. À propos des étudiants, le public-cible des CELs est composé d'élèves qui étudient à des écoles publiques gérées par l'état ou par la mairie de São Paulo. Il faut qu'ils soient au minimum au « 6º ano do ensino fundamental »³ et le cours complet a six cycles qui durent trois années au total. L'exception à cette règle est faite seulement pour ceux qui veulent étudier l'anglais : les étudiants doivent être dans ce cas au lycée, et le cours d'anglais ne dure que quatre cycles (deux années au total).

Les cours extra-universitaires de français sont gérés par le Secrétariat de Culture et Extension de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines. La gestion menée par ce secrétariat concerne les questions administratives et quelques questions d'organisation. Il s'occupe, par exemple, des inscriptions des élèves. L'organisation pédagogique est faite par la coordinatrice des cours extra-universitaires, qui s'occupe des tests de niveau appliqués aux nouveaux inscrits, du processus de sélection des nouveaux professeurs-moniteurs, de l'organisation des réunions pédagogiques, etc. Le département de culture et extension offre plusieurs cours à la communauté, mais par rapport à ceux de langues modernes nous pouvons citer le français et l'italien. Le public-cible de ces cours est très diversifié, parce que tous ceux qui ont déjà fini le lycée peuvent le suivre. Voilà pourquoi il y a parmi les étudiants de français des élèves de la licence à l'USP ou même d'autres universités, des professeurs de l'USP, des étudiants plus âgés, etc. Les professeurs qui font cours dans ce contexte n'ont pas vraiment un contrat de travail avec l'université. En fait, ils sont appelés « moniteurs » ou même « professeurs-moniteurs »⁴ parce qu'ils reçoivent une bourse de l'université. Pour y travailler, il faut que les enseignants aient déjà un diplôme universitaire et qu'ils étudient à l'USP, soit à la fin de la licence, soit au master ou doctorat. Comme il s'agit d'un contexte où les professeurs-moniteurs doivent encore étudier à l'université et pour la plupart d'eux c'est la première expérience d'enseignement d'une langue étrangère, il faut dire qu'il y a une demande de formation considérable, comme bien souligne Dantas-Longhi dans son étude (2013).

Dans notre recherche nous avons invité deux professeurs pour constituer un collectif de travail qui puisse discuter des questions de

3 Ce qui correspond à la 7^{ème} année du secondaire en France.

4 Dans cet article, nous adoptons le terme « professeur-moniteur » quand on fait référence aux enseignants des cours extra-universitaires, vu qu'ils sont moniteurs, d'un point de vue administratif, pour l'université mais ils ont un statut de professeurs pour les élèves des cours.

leur propre travail. Enseignant au CEL, Jean⁵ a commencé ses activités dans ce lieu en 2011. Avant de travailler aux CELs, il avait déjà enseigné le FLE dans une autre institution et il avait aussi enseigné le portugais langue étrangère (PLE). Carina, enseignante aux cours extra-universitaires, a commencé à y travailler le deuxième semestre 2012. Elle fait cours de portugais langue maternelle depuis 2005, mais comme professeur de français c'est sa première expérience. D'après ces informations, on peut voir que les professeurs participants de notre recherche sont issus de contextes de travail différents. Avec eux, nous avons travaillé le deuxième semestre 2013 pour former un collectif de travail. Mais comment nous avons fait pour mener à bien la formation de ce groupe ? Quel a été le parcours suivi pour y arriver ? Avant d'entrer dans la discussion que nous proposons de faire dans cet article, nous racontons notre parcours.

Au début, nous avions comme objectif l'étude du travail des professeurs du CEL. J'avais fait un stage pour la licence dans un CEL et je connaissais déjà quelques difficultés de ce milieu, mais à ce moment-là c'était important de connaître un peu plus le contexte de travail des enseignants (combien de professeurs y travaillaient, combien d'élèves y étudiaient, comment c'était l'organisation des cours etc.) pour avoir contact avec leurs difficultés et, ensuite, proposer une intervention au sein des centres, en travaillant avec le collectif de travail déjà existant. La première difficulté qui s'est imposée lors de notre tentative vient du fait qu'il n'y avait pas un collectif de travail avec lequel nous pourrions travailler. Nous avons connu deux professeurs de français dans deux semestres différents, mais nous n'avons pas eu l'occasion de parler avec les deux ensemble. Nos tentatives de constituer un groupe de professeurs pour discuter des difficultés au travail ont été interrompues plusieurs fois par des raisons diverses.

Les enseignants qui travaillent dans les CELs doivent participer, à chaque semaine, à des réunions avec la coordination pédagogique. À notre avis, ces réunions pourraient être une occasion de parler avec les professeurs, mais nous avons vu qu'à la fin chacun faisait sa période de réunion quand c'était possible. Ainsi, si le professeur travaillait dans deux ou trois écoles et sa disponibilité était limitée, il pourrait faire la réunion individuellement avec la coordinatrice dans la période possible. Cela dit, on peut admettre que les réunions pédagogiques aux CELs ne se caractérisent pas comme un moment de travail collectif pendant lequel les professeurs peuvent s'aider, d'autant plus que nous avons su que l'on traite souvent des problèmes administratifs ou d'organisation. Encore dans la tentative de constituer un collectif de travail, même avec des professeurs qui faisaient cours d'autres

5 Les prénoms des professeurs dans cet article sont fictifs.

langues étrangères, la coordinatrice nous a invités à participer à une réunion où il y aurait trois professeurs d'espagnol – notre but dans ce cas était de former un collectif avec des enseignants qui voudraient volontairement participer à quelques réunions hors de leurs horaires de travail, même s'ils enseignaient une autre langue étrangère. Après cette réunion, nous nous sommes rendu compte que parfois les enseignants ne sont pas intéressés à participer à des activités supplémentaires, surtout si elles leur demandent de rester au travail plus de temps que nécessaire. Cela peut être expliqué par la (sur)charge de travail des enseignants. Ceux qui font cours dans deux ou trois écoles sont souvent fatigués pour rester encore plus de temps à l'école. Parfois cette option est à leur avis inintéressante parce qu'ils sont mécontents du travail, de la profession et tout ce qui leur demande plus de travail n'est pas vu positivement.

A partir de ces constatations, nous avons décidé de revoir nos objectifs et de réorganiser notre recherche. Dès le début, notre objectif était celui d'intervenir pour transformer le travail. Nous savions, grâce au stage que nous avons fait et à une étape préliminaire de la recherche, qu'il y avait des difficultés pour le travail des professeurs aux centres de langues (prescriptions presque inexistantes, demande de formation, inexistence de matériel pédagogique etc.). Alors, s'il n'y avait pas de commande ni demande formelle, il y avait au moins une demande informelle pour la résolution de ces problèmes parce que, selon des réunions faites avec un professeur dans cette étape préliminaire, ils portaient des difficultés au travail enseignant. Si les difficultés sont la « porte d'entrée » dans l'analyse du travail enseignant (Faïta et Saujat, 2010), c'était à notre avis une occasion d'aider les professionnels à surmonter ces difficultés. Comme nous l'avons bien montré, il n'y a pas eu d'occasion de formation d'un collectif de travail pour discuter de tout cela. À ce moment-là, nous nous sommes rendu compte que le principal facteur pour la formation d'un collectif de travail c'était l'intérêt de l'enseignant à y participer. De cette façon, nous avons invité le premier professeur du CEL avec lequel nous avons parlé (encore dans l'étape préliminaire). Ce professeur, Jean, avait montré l'intérêt de discuter des questions du travail parce que pour lui la formation était un point important, les règles bureaucratiques aux CELs étaient toujours source de difficultés et le manque de matériel pédagogique était pour lui une question aussi difficile.

En toute connaissance des difficultés pour inviter un autre professeur du CEL afin de constituer un collectif de travail, nous avons décidé de ne plus baser notre recherche dans le CEL comme lieu physique. Si auparavant toutes les réunions avaient été faites dans l'éta-

blissement du CEL, à partir de ce moment-là nous avons institué comme but de nous centrer plus spécifiquement sur le professeur⁶. La formation, une demande continue, serait aussi un critère, parce que si le professeur s'intéresse à sa propre formation, il voudra peut-être prendre part aux réunions même si elles sont ailleurs et hors de ses horaires, par exemple. Ces décisions nous ont guidées à choisir les cours extra-universitaires de l'USP, étant donné que, comme nous avons déjà dit, la plupart des professeurs qui y travaillent s'intéressent à leur propre formation. Il n'y avait pas non plus une commande ni une demande formelle issue de ce contexte, mais la demande informelle pour formation était toujours là. Comme la formation des professeurs est devenue pour nous un critère si important, notre choix était confirmé.

Ces réflexions nous ont aidés à inviter la professeur Carina pour participer à notre recherche en constituant le collectif de travail. Nous avons déjà quelques informations qui nous ont guidés à faire cette invitation, étant donné que nous travaillons aussi aux cours extra-universitaires. Parmi les professeurs-moniteurs qui y travaillent, nous savions que cette enseignante était intéressée à sa formation à partir des dialogues établis entre le groupe des professeurs et la coordination du cours lors des réunions pédagogiques, par exemple. D'après l'invitation et la formation du collectif, nous avons confirmé nos impressions.

Nous avons déjà fait au total cinq réunions depuis 2013. Il a été à partir de la troisième réunion que nous avons commencé les entretiens d'instruction au sosie et les discussions par rapport à eux. Nous avons déjà mené à bien deux entretiens d'instruction au sosie, et à ce moment⁷ les professeurs réfléchissent sur la deuxième pour que nous puissions la discuter encore ce semestre. Dans la partie suivante de cet article nous nous concentrons à discuter quelques caractéristiques de la formation du collectif de travail.

DISCUSSION

Comme nous avons mentionné auparavant, nous avons trouvé des difficultés pour la formation d'un collectif de travail au CEL, alors il est important de réfléchir sur des caractéristiques de ce contexte qui rendent parfois difficile un travail d'intervention. Nous avons vu dès le début qu'il n'y avait pas un collectif de travail constitué ni un travail collectif fait dans ce milieu. Après, nous avons trouvé des difficultés si incontournables qu'elles nous ont amené à abandonner notre objectif initial. Cela nous montre un fonctionnement interne qui rend difficile la constitution d'un travail en groupe. Lors d'une discipline

⁶ Cette décision ne veut pas du tout dire que nous ne considérons pas le contexte de travail des professeurs participants. Au contraire, cela est considéré dans la recherche toute entière.

⁷ Nous faisons référence au deuxième semestre 2014.

faite à l'USP en novembre 2013, Amigues a montré quelques questions discutées par l'équipe ERGAPE dans l'actualité. L'une de ces questions a attiré notre attention : « Quel collectif constituer en milieu de travail lorsque l'organisation managériale les dissout ? ». Cette question est très pertinente pour notre étude. La façon dont le travail s'organise au CEL (des réunions qui pourraient être faites avec le groupe des professeurs sont faites en parties, professeurs qui enseignent la même langue ne se voient jamais etc.) empêche que les enseignants puissent développer un travail collectif. Cependant, il ne s'agit pas du tout de culpabiliser l'organisation des CELs pour cette façon de travailler, vu que ces conditions ne sont pas un problème local, mais surtout un problème généralisé dans l'enseignement public à São Paulo.

En effet, à São Paulo, et au Brésil d'une certaine manière, le nombre de professeurs se réduit considérablement chaque année. Cette situation crée une demande chaque fois plus forte à l'enseignement public, et les enseignants qui y travaillent doivent assurer la continuité du travail. Selon une enquête menée en 2010 par le gouvernement brésilien⁸, il y a environ 34 élèves dans chaque salle de classe (au « 6^o ano do ensino fundamental ») dans les écoles publiques de l'état de São Paulo. Ce chiffre, l'un des plus élevés du Brésil, saute à vers 36 élèves quand on voit les nombres du « ensino médio⁹ » dans les établissements publics de ce même état. Cela veut dire que chaque professeur s'occupe de ce nombre d'élèves dans chaque groupe où il fait cours. Si l'on considère que les professeurs s'occupent de plusieurs groupes dans une même école, on se rend compte qu'ils ont une charge de travail qui peut être considérée lourde (préparation des cours, gestion des classes, corrections d'activités, élaboration et correction d'évaluations, etc.), donc ils sont surchargés. S'ils ont besoin de travailler dans deux ou trois écoles (soit à cause du salaire, soit par d'autres raisons personnelles) on peut comprendre qu'ils ne puissent pas être à la disposition de la coordination des CELs pour participer à une réunion quand il est possible que tout le monde y soit ; on peut également admettre qu'ils soient fatigués pour rester volontairement dans une réunion pour traiter des difficultés de leur travail.

Une autre hypothèse que nous pouvons formuler c'est l'existence d'une certaine méfiance des professeurs par rapport à la formation, ce qui peut être le résultat d'autres expériences qu'ils ont vécu dans l'enseignement public. Il faut ajouter que, si notre hypothèse est correcte, le refus à la participation n'est qu'un symptôme de cette méfiance qui s'est construite tout au long de la carrière professionnelle à l'enseignement. A notre avis, la difficulté la plus grande est très évidente : ils n'ont pas le temps. Cela rend improductif un temps qui

⁸ L'enquête a été menée par le Ministère de l'Éducation brésilien. Elle peut être consultée en ligne : <http://dados.gov.br/dataset/media-de-alunos-por-turma-na-educacao-basica>.

⁹ Ce qui correspond au lycée en France.

pourrait servir d'un moment de partage, discussions, résolution des problèmes, d'autant plus qu'on constate que les moments de réunion servent à discuter de sujets bureaucratiques et administratifs. D'une certaine façon, l'organisation du travail des professeurs faite par ceux qui l'organisent du sommet de la hiérarchie (gouvernement, secrétariat d'éducation etc.) est menée d'une manière qui dissout la possibilité d'avoir un collectif de travail. Dans ces conditions, la constitution du collectif n'est pas possible, nous l'avons bien vu dans notre recherche.

En ce qui concerne les cours extra-universitaires, il y a un travail collectif mené dans le cadre des réunions pédagogiques (mensuelles) et d'autres activités qui se déroulent dans ce milieu, comme le tutorat¹⁰, par exemple, auxquelles Carina participe activement. Étant donnée les différences aperçues dans ces deux contextes, nous pouvons faire une hypothèse à propos du contact entre les professeurs Jean et Carina : comme Carina est, d'une certaine façon, nourrie par les discussions faites au sein de son milieu de travail, son contact avec Jean peut aider ce dernier : i) à se reconnaître dans le travail d'un collègue ; ii) à trouver des interlocuteurs pour les situations difficiles qu'il vit, ce qui peut effectivement compenser les faiblesses existantes dans son milieu de travail (Amigues et al., 2010 : 10) ; iii) à chercher de nouvelles solutions pour ces problèmes vécus. De plus, ce contact peut également aider Carina en lui donnant l'occasion de voir son propre travail d'un nouveau point de vue. Notre hypothèse est renforcée par l'avis que Jean et Carina ont donné lors d'une réunion que nous avons fait à la fin de la première instruction au sosie. Quand nous leur avons posé la question de comment le processus, qui comprend les instructions au sosie et les discussions, les avait aidés, ils ont remarqué que cela a été très important pour eux, et Jean a souligné :

J : Je crois que c'est bon de savoir comment les choses se passent en autre espace, en autre espace, en autre école complètement différente parce que je travaille dans un espace complètement différent. Donc savoir ce qui se passe chez Carina pour moi c'est bon, chez vous en fait, c'est bon parce que je savais pas et cette comparaison nous donne la possibilité d'améliorer notre cours parce qu'il y a des choses qui marchent avec un certain public et qui ne marchent pas avec un autre. Et, voilà, je crois que c'est ça [...]. C'est un échange, c'est une espèce d'échange où je peux partager mon expérience avec une personne qui partage l'expérience aussi.

C : La même profession mais dans un autre espace, n'est-ce pas ?

10 Il s'agit de réunions hebdomadaires faites avec les professeurs débutants et les plus expérimentés pour qu'ils puissent discuter des cours, des activités que l'on peut proposer en salle de classe, les difficultés vécues et les solutions qui peuvent se présenter.

J : Exactement. Et à la fin, si existe la fin, on sort d'ici en sachant que, voilà, qu'il y a plusieurs possibilités de donner un cours, plusieurs possibilités d'approches, plusieurs possibilités d'être professeur, plusieurs espaces pour travailler. Et si je n'aime pas cet espace, je peux changer.

C : Et plusieurs problèmes aussi.

J : Et plusieurs problèmes. ((rires))

Il est remarquable que le processus leur ait donné la possibilité d'apercevoir leur propre milieu de travail en faisant des comparaisons avec l'expérience vécue par l'autre. Le dialogue établi entre les professeurs a, à notre avis, un rôle important dans leur développement, d'autant plus que, comme nous avons vu dans le morceau transcrit auparavant, c'est le contraste aperçu entre ce que l'on fait dans deux contextes différents qui suscite la réflexion à propos de sa propre activité. On peut également souligner que Jean mentionne les « plusieurs possibilités » qu'il envisage après avoir eu un contact avec le contexte des cours extra-universitaires, ce que nous amène à concevoir l'hypothèse qu'il réfléchit au réel de son activité par rapport à un contexte d'autrui.

Les hypothèses formulées dans le cadre de cette discussion ne peuvent se confirmer que quand nous aurons fini les analyses des instructions au sosie. Pour l'instant, il nous semble important de remarquer qu'il y a un dialogue établi entre pairs, et ce dialogue joue un rôle important dans le développement de ces deux enseignants, même s'ils sont issus de contextes différents.

Notre décision de former un collectif de travail avec des professeurs venus de contextes différents apporte néanmoins des risques. Ce collectif peut-il vraiment se constituer ? Nous croyons qu'il ne faut pas que les participants d'un collectif de travail se voient tous les jours ou qu'ils fréquentent le même établissement, et Faïta (2004) dit qu'il y a des « multiples exemples attestant de pratiques transversales caractéristiques du 'milieu' enseignant dans son ensemble, hors des contacts quotidiens et répétés » (FAÏTA, 2004 : 63). L'auteur admet encore que l'on peut avoir des difficultés et obstacles similaires qui peuvent transcender les limites d'espace et de temps. Amigues et Faïta (2001) soulignent aussi le caractère hétérogène qu'un collectif de travail peut avoir : on peut avoir des collectifs plus ou moins structurés, officiels ou officieux, permanents ou occasionnels. D'après ces possibilités, on peut considérer que le plus important pour la constitution d'un collectif de travail est de penser s'il fonctionne ou pas dans la mesure où

il peut apporter des bénéfices pour les professeurs concernés. Comme nous avons dit auparavant, notre but est de faire une intervention dans le travail, en croyant qu'elle apportera des transformations au travail des enseignants.

Dans le but de mettre en oeuvre la formation d'un collectif de travail avec les enseignants de FLE, nous avons fixé une première réunion pour présenter les professeurs. Cette réunion a été faite au début du deuxième semestre 2013 et les enseignants ont eu l'occasion de parler des contextes dans lesquels ils travaillent, de comment ils ont commencé à faire cours de français, de leurs expériences comme professeurs dans d'autres contextes, etc. Cela a aussi été une occasion de parler de quelques difficultés trouvées dans leur milieu de travail et des points positifs de ces contextes. Comme notre préoccupation était de passer la parole aux enseignants, nous avons demandé dans cette réunion ce qu'ils souhaitaient discuter dans ce groupe : Carina a souligné que la discussion sur le contexte de salle de classe et les difficultés vécues dans des situations limites lui intéressaient plus, du fait que le professeur de langue étrangère vit parfois des situations dans la salle de classe qu'il ne sait pas comment gérer. Jean, à son tour, a été d'accord avec la discussion des situations que les enseignants vivent dans le métier. Nous avons décidé alors de discuter de cela dans la deuxième réunion en leur demandant d'apporter des situations vécues pour en discuter. Ce que les professeurs ont dit de leur travail lors de la deuxième réunion a montré des points divergents et convergents. Nous nous sommes rendu compte que les divergences existent parce qu'ils travaillent dans des contextes différents et que ces milieux de travail portent des caractéristiques propres de la façon dont ils s'organisent. Il y a pourtant des points convergents, parce que les enseignants de langue étrangère vivent des situations très semblables dans leur salle de classe.

Dans cet article nous ne présentons pas de données, vu le stade de notre recherche. Pourtant, lorsque nous aurons fini toutes les analyses, les points convergents et divergents auxquels nous faisons mention seront exposés plus clairement, ainsi que toutes les hypothèses faites, qui seront confirmées ou réfutées.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Dans cet article, nous avons discuté de la constitution des collectifs de travail et de leur importance pour le métier enseignant. Malgré le fait qu'ils soient une source d'aide pour le travail du professeur,

ces collectifs peuvent parfois ne pas se constituer, comme il s'est passé dans l'un des cas que nous avons vu.

Notre réflexion nous amène à considérer que, au cas où la constitution d'un collectif de travail ne serait pas possible, il y a une demande informelle pour des dispositifs qui puissent aider le professeur à faire son travail. En répondant à une des questions que nous avons posée lors de notre introduction – s'ils (les collectifs de travail) ne sont pas constitués dans les institutions, comment les professeurs peuvent-ils obtenir de l'aide ? – il nous semble que les enseignants restent sans aide s'il n'y a pas un dispositif qui puisse les aider à la résolution des problèmes qu'ils vivent en situation de travail. Ce qui nous aide à inférer cela c'est justement notre contact avec un professeur qui travaille dans un lieu où le collectif de travail n'est pas constitué. Dans ce sens, notre proposition est justement d'établir un dialogue entre professionnels de contextes différents et qui partagent le même métier. Il nous semble que la constitution du collectif de travail est une manière de pallier cette situation.

La demande informelle existante dans les deux contextes que nous avons montrés se constitue comme le premier point qui nous a donné la possibilité de constituer le collectif de travail. Cette demande concerne la nécessité d'avoir un groupe au sein duquel on peut partager les expériences, les contraintes et les difficultés pour bien faire le travail (surtout pour le contexte des CELs) et aussi le besoin de formation (pour les deux contextes). Cette considération nous aide à répondre à la deuxième question posée dans l'introduction de cet article – Est-il possible de constituer un collectif de travail si l'on ne tient en compte qu'une demande informelle ? Cela veut dire que, dans le cas discuté, la demande informelle est très importante pour rendre possible la constitution du collectif tel que nous l'avons fait. En plus, on a pu apercevoir que, dans les deux réunions faites, on a établi un dialogue entre les professeurs. Quand il a été possible de partager des informations sur les conditions de travail, les difficultés trouvées, les stratégies employées pour les surmonter et pour « faire la classe », nous voyons qu'il a été possible de constituer un collectif de travail, même si le milieu de travail n'est pas partagé par les participants de ce collectif.

Une troisième question a été posée : s'il n'y a pas de collectif de travail constitué dans l'établissement, est-il possible qu'il y ait une constitution ailleurs ? Aurait-elle une réussite ? Pour y répondre, nous pouvons dire que les réunions faites jusqu'à maintenant nous amènent à considérer l'hypothèse que nous avons pu constituer un collectif avec des professeurs issus de contextes différents. Pour confirmer notre hy-

pothèse il faut avancer et approfondir les analyses des instructions au sosie, mais il faut dire que nous croyons à la réussite de cette tentative parce que, malgré les différences de contexte, on a pu apercevoir que les professeurs ont eu la possibilité de partager des expériences et de discuter les caractéristiques de leur travail. Il faut dire que l'intérêt des enseignants à participer aux rencontres est vraiment un point très important à remarquer, et c'est aussi grâce à cela que nous croyons à la réussite de la formation de ce collectif : les professeurs qui le constituent veulent parler de leur travail, de leurs difficultés, trouver des solutions et des stratégies pour bien le faire. Les professeurs ont une demande de formation, et cela les amène à chercher des moyens pour en recevoir.

La formation de ce collectif vise l'action (l'intervention) pour contribuer au développement de ces professeurs. Le parcours que nous faisons, en mettant en œuvre les instructions au sosie, a comme objectif d'apporter des bénéfices à la pratique des enseignants. Alors, nous croyons qu'à la fin de ce processus on pourra admettre qu'ils ont pu discuter, ils ont pu réfléchir, ils ont pu transformer quelques pratiques, ils ont pu se développer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho - Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

..... L'enseignement comme travail. In: BRESSOUS, P. (Org.) *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 243-262). Note de synthèse pour Cognitique : Programme École et Sciences Cognitives, 2002.

..... L'enseignement comme travail – Analyse du travail pour la formation : Quelques repères et questions. São Paulo : Université de São Paulo, 22 novembre 2013. Notes du cours Analyser le travail enseignant.

AMIGUES, René. ; FAÏTA, D. La question du collectif dans le travail des professeurs. Communication au 4^e congrès international, actualité de la recherche en éducation. Lille 5-8 septembre 2001.

AMIGUES, R. ; FÉLIX, C. ; ESPINASSY, L.; MOUTON, J.-C. Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? In : Travail

et formation en éducation [en ligne], 7 : 2010 mis en ligne le 18 février 2011, Consulté le 09 janvier 2014. URL : <http://tfe.revues.org/1395>.

CLOT, Y. La fonction psychologique du travail. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: DELEFOSSE, M. S. ; ROUAN, G. (org.). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris: Dunod, 2001.

DANTAS-LONGHI, S. M. Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira? 2013. 330 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho – Uma abordagem discursiva*. Londrina : Eduel, 2004.

FAÏTA, D. ; SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In : SAUSSEZ, F & F. YVON, F. (Eds.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec, Presses de l'Université de Laval : 2010, p.41-69.

SAUJAT, F. Enseigner : un travail. In : DUPRIEZ, V. ; CHAPELLE, G. (Eds). *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : P.U.F. , 2007.

VYGOTSKI, L. Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. (F. Sève, Trad.). *Société française*, 50: 1994a/1925, p.35-47.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 4^a ed., 2008.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.