

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

**Mention Pratiques et
Ingénierie de la Formation**

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF ADIR

**L'influence du « déjà-là » de l'enseignant
sur son enseignement de la production
d'écrits littéraires**

Présenté par : **Carole ROBIN**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

CADIOU Sandra, Maitresse de conférences en Sciences de l'Education et de la Formation, responsable de la licence 3, référente SEF campus Niort

Co-directeur-trice de mémoire :

FILLION QUIBEL Ioana, Formatrice INSPE Occitanie, UT2J, Docteur 70^e, Chercheuse AEF-SFR, EFTS, CAREF

Membres du jury de soutenance

CORDELOIS Julien, PRAG EPS, CAPPEI, CAFFA, coresponsable Master MEEF ADIR, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées : président de jury

CADIOU Sandra

FILLION QUIBEL Ioana

Soutenu le 24 /09 / 2025



inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussigné.e : *Robin Carde*

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent (["Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à *La Nause*

le *3/07/2025*

Signature de l'étudiant.e



REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord mes deux directrices de mémoire Ioana Fillion-Quibert et Sandra Cadiou qui m'ont aidée, soutenue et encouragée tout au long de ce travail de recherche.

Mes enfants, mon conjoint, ma famille, mes parents, mes collègues, mes amis m'ont encouragée et soutenue tout au long de ces années de master, je les en remercie vivement. Je remercie enfin tous les professeurs du master ADIR, collègues et équipe pédagogique, nos échanges m'ont amenée à réfléchir, à me questionner et à évoluer.

Je tiens à remercier toutes ces personnes grâce à qui j'ai pu mener ce mémoire à son terme.

INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1 : OPTIONS THÉORIQUES, CONCEPTUELLES ET NOTIONNELLES	9
1 . La production d’écrit	9
1.1 Evolution de la production d’écrit dans les programmes.....	9
1.1.1 La rédaction	9
1.1.2 Le texte libre.....	10
1.1.3 L’écriture rénovée	10
1.1.4 L’écriture créative	10
1.1.5 Production d’écrit.....	10
1.1.6 La production d’écrit au collège	11
1.2 Pourquoi la production d’écrit est-elle peu enseignée ?.....	12
1.2.1 Un état des lieux	12
1.2.2 Le syndrome de l’imposteur	12
1.2.3 Relation de séduction lecteur-écrivain	14
1.2.4 L’évaluation des productions d’écrits.....	14
1.3 Ecrire : un processus complexe	15
1.3.1 Nombreuses compétences en jeu	15
1.3.2 Quels obstacles chez l’élève?	16
1.3.3 Ecrire : acte subjectif.....	17
1.3.4 Le modèle d’écriture de Hayes et Flower	17
1.3.5 Les ateliers d’écriture.....	18
1.4 L’élève comme sujet	19
1.4.1 Le sujet comme scripteur singulier	19
1.4.2 L’élève comme “sujet écrivain”	19
1.4.3 L’élève comme “auteur”.....	20
1.4.4 L’élève comme lecteur intérieur	20
1.5 Cas des élèves allophones	21
1.6 Postures et gestes de l’enseignant.....	21
1.6.1 Rôle d’accompagnant.....	22
1.6.2 Gestes didactiques évitant des malentendus.....	22
1.6.3 Situations pédagogiques pertinentes	23

1.6.4 La différenciation	24
1.6.5 Créer un espace sécurisant.....	25
2. Le rapport à la langue française	26
2.1 La langue française dans le monde.....	26
2.2 Explication de l'utilisation du français dans le monde.....	26
2.3 La différence entre le français langue maternelle et le français en langue seconde.....	27
2.4 Le français en Tunisie : une langue seconde?	28
2.5 Réseau des écoles françaises à l'étranger	28
2.5.1 AEFÉ.....	28
2.5.2 Mission Laïque Française: M.L.F.....	29
2.5.3 Association franco-libanaise pour l'éducation et la culture : AFLEC	29
2.6 Cas des professeurs dont le français n'est pas la langue maternelle.....	30
3. La didactique clinique	31
3.1 Son histoire.....	31
3.2 Le sujet.....	32
3.2.1 Issu de la psychanalyse.....	32
3.2.2 Le sujet enseignant.....	33
3.3 Les concepts de la didactique clinique	34
3.3.1 Le "déjà-là".....	34
3.3.1.1 Le "déjà-là" expérientiel.....	35
3.3.1.2 Le "déjà-là" conceptuel	35
3.3.1.3 Le "déjà-là" intentionnel.....	35
3.3.2 Les Rapport à.....	36
3.3.2.1 Rapport au savoir	36
3.3.2.2 Rapport à l'institution.....	37
3.3.2.3 L'épreuve et le rapport à l'épreuve	37
3.3.3 Le "sujet supposé savoir"	39
3.3.4 L'impossible à supporter	40
3.3.5 La conversion didactique.....	40
3.3.6 L'après-coup	41
3.4 Les enjeux de la didactique clinique.....	42

PARTIE 2: PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	43
1. Problématique.....	43
2. Questions de recherche.....	43
PARTIE 3: MÉTHODE DE RECHERCHE.....	44
1. La posture du chercheur.....	44
1.1 La prise en compte du sujet.....	44
1.2 Prise en compte de la subjectivité du chercheur.....	44
1.3 Mon déjà-là décisionnel.....	45
2. Recueil des données.....	47
2.1 Terrain de recherche.....	47
2.1.1 Établissement.....	47
2.1.2 Classe.....	47
2.1.3 Présentation de la séquence.....	47
2.2 Choix et profil du collaborateur.....	48
2.3 Le matériel de recherche.....	48
2.4 Critères généraux d'observation.....	49
2.5 Dispositif d'enregistrement.....	50
2.6 Matériel invoqué.....	51
2.7 Temporalité de la recherche.....	51
2.7.1 L'entretien du déjà-là.....	51
2.7.2 Le temps de l'épreuve.....	52
2.7.3 L'entretien de l'après-coup.....	53
2.8 Limites du recueil des données.....	54
3. Traitement des données.....	55
3.1 La transcription.....	55
3.2 Les pseudonymes.....	55
3.3 Les analyseurs.....	55
3.3.1 Lecture flottante.....	56
3.3.2 Lecture filtrante.....	56
3.3.4 Triangulation des données.....	56
3.4 Construction du cas.....	56

3.5 Limites: subjectivité du chercheur.....	57
PARTIE 4: RESULTATS ET ANALYSE.....	58
1. Le déjà-là	58
1.1 Déjà-là expérientiel.....	58
1.2 Déjà-là conceptuel	59
1.2.1 Le métier d'enseignant	59
1.2.2 La production d'écrit.....	59
1.2.3 Des élèves.....	60
1.2.4 Le système éducatif français.....	61
1.2.5 L'évaluation	61
1.2.6 Le temps	62
1.3 Déjà-là intentionnel.....	63
1.4 Sujet supposé savoir	63
1.5 Le rapport à	65
1.5.1 Rapport au savoir: la langue maternelle	65
1.5.2 Rapport à l'institution.....	65
1.6 L'impossible à supporter	66
1.7 Syndrome de l'imposteur	67
2. L'épreuve	69
2.1 Présentation de la séance d'analyse.....	69
2.2 Gestes professionnels durant l'épreuve (lien entre le déjà-là et l'épreuve).....	69
2.2.1 Objectifs pédagogiques et didactiques	69
2.2.2 Ton autoritaire.....	70
2.2.3 Étayage dirigiste.....	70
2.2.4 L'orthographe.....	71
2.2.5 La gestion du temps	71
2.2.6 Outils utilisés	72
2.2.7 L'évaluation.....	72
2.3 Composantes du rapport à l'épreuve	74
2.3.1 Le statut du sujet supposé savoir	74
2.3.2 L'impossible à supporter	74

2.3.3 La conversion didactique.....	75
2.3.4 Rapport à l'écrit	76
2.4 Bilan de l'épreuve.....	77
3. Après-coup.....	81
3.1 Le déjà-là.....	81
3.1.1 Déjà-là expérientiel	81
3.1.2 Déjà-là conceptuel.....	83
3.1.2.1 Le système français	83
3.1.2.2 La différenciation	84
3.1.3 Déjà-là intentionnel.....	85
3.2 Le rapport à.....	86
3.2.1 Rapport à la langue française.....	86
3.2.2 Rapport à la langue arabe	86
3.2.3 La production d'écrit.....	87
3.2.4 Rapport à l'institution.....	87
3.2.5 Le rapport à l'épreuve	89
3.3 L'impossible à supporter	89
3.4 La conversion didactique	90
4. Synthèse du cas : "j'ai un problème d'orientation".....	91
5. Discussion.....	92
5.1 Limites	92
5.2 Mes questions de recherche.....	93
5.3 Perspectives	94
5.3.1 Perspectives institutionnelles	94
5.3.2 Perspectives professionnelles	95
5.3.3 Perspectives personnelles	96
5.3.3.1 Après-coup du chercheur.....	96
5.3.3.2 Au niveau professionnel	97
CONCLUSION.....	98
BIBLIOGRAPHIE	100
ANNEXES.....	107

INTRODUCTION

Le point de départ de cette recherche repose sur mon intérêt pour la production d'écrit en classe que je considère comme un élément fondamental dans l'enseignement du français.

Carnus (2013) souligne que la question du rapport au savoir est centrale chez l'enseignant, et en effet, avec mes douze années d'expérience dans l'enseignement, mon choix de ce sujet semble lié à mon propre vécu scolaire.

Dès l'école élémentaire, j'éprouvais une gêne face à l'écriture, nourrie par des retours souvent négatifs de la part de mes professeurs, ce qui a entamé ma confiance en mes capacités scripturales. J'avais l'impression que bien écrire était une compétence innée, presque inaccessible pour ceux qui ne l'avaient pas naturellement.

Lors de ma préparation au concours de professeur des écoles, j'ai découvert que la production écrite s'apprenait. Il suffisait d'aborder l'écriture avec une démarche structurée, en suivant des étapes qui rythment le processus. C'est à 24 ans que j'ai réellement eu l'impression d'apprendre à écrire.

Inconsciemment, en tant qu'enseignante, je pense vouloir éviter à mes élèves de se retrouver dans ma situation personnelle.

Aussi, lorsque j'étais professeure stagiaire, ma tutrice maitre-formatrice était experte en littérature. J'ai donc été fortement sensibilisée et formée à l'enseignement de la production d'écrit dès le début de ma carrière.

Ayant une place déterminante dans l'appropriation des savoirs et dans la transformation des rapports aux savoirs des élèves, l'écriture permet de donner du sens à de nombreux apprentissages dans tous les domaines. Compétence fondamentale transdisciplinaire, elle permet d'explorer la créativité de chacun, d'exprimer ses idées, de développer son esprit critique. L'écriture a alors un potentiel transformateur dans le développement intellectuel et émotionnel des apprenants.

De surcroît, l'écriture est un acte profondément subjectif : en écrivant, nous révélons une part de nous-mêmes. Dans le cadre scolaire, c'est probablement l'une des activités où une relation subjective s'installe plus particulièrement entre l'élève et l'enseignant. Ce dernier accompagne ses élèves dans l'acte d'écriture, alors que ceux-ci s'expriment à partir de consignes données par l'enseignant. Dans ce contexte, les rôles et positions de chacun diffèrent souvent de ceux observés dans d'autres types d'apprentissage. Cela peut compliquer la tâche pour l'enseignant, qui se trouve confronté à un enseignement complexe où l'aspect personnel prend une place accrue.

Ce mémoire traitera de l'influence du "déjà-là" de l'enseignant sur son enseignement de la production d'écrits littéraires.

Ma question de départ est en quoi la singularité de l'enseignant influe sur ses gestes professionnels dans l'enseignement de la production d'écrit?

Le cadre théorique de la didactique clinique, qui intègre la dimension inconsciente des individus, m'a paru le plus pertinent pour explorer ce qui se joue inconsciemment chez les enseignants. Ce cadre m'aidera à examiner les processus inconscients qui entrent en jeu dans l'enseignement de la production d'écrit au cycle 3.

Ayant un parcours universitaire en psychologie, je souhaitais mieux comprendre ce qui se passe dans la « boîte noire » de l'enseignant, notamment ses intentions, actions, pensées et même ses appréhensions, ainsi que tout ce qui est mobilisé de manière inconsciente. Le trajet de recherche "interaction didactique" que j'ai choisi focalise mon objet de recherche sur l'enseignant. Cela devrait permettre de mieux cerner ses choix, ses actions en classe et sa méthodologie. L'enjeu est aussi de renforcer l'efficacité de ses gestes professionnels pour favoriser les apprentissages des élèves.

Dans la première partie, j'exposerai le cadre théorique retenu, à savoir la didactique clinique. Dans la deuxième partie, j'aborderai la production d'écrit, en examinant son évolution dans le temps, les défis liés à son apprentissage et à son enseignement, la complexité de la tâche d'écriture, l'importance de considérer l'élève comme un sujet à part entière et la posture que l'enseignant doit adopter. Enfin, la troisième partie sera consacrée à la langue française, en explorant notamment sa dimension historique, la différenciation entre le français comme langue maternelle et comme langue seconde, la place du français en Tunisie et le réseau des écoles françaises à l'étranger.

PARTIE 1 : OPTIONS THÉORIQUES, CONCEPTUELLES ET NOTIONNELLES

1 . La production d'écrit

“L'école se doit d'être à la hauteur de l'explosion des pratiques d'écritures” (Bucheton, 2014, p.5).

La production d'écrit comprend un vaste panel de situations : la production d'écrits littéraires, scientifiques, de travail, les écrits courts, les écrits longs. Je vais centrer ma réflexion sur la production d'écrits longs littéraires tels que les récits.

En effet, avec l'arrivée du numérique et contre toute attente, le numérique a accéléré l'écriture d'écrits de différents types (mails, blogs, réseaux sociaux...).

Cependant, les évaluations PISA de 2022 montrent une dégradation du niveau des élèves en production d'écrits et un agrandissement des écarts entre les élèves. Le taux de non-réponse à des questions ouvertes des élèves français est plus important que dans les autres pays.

Dans un premier temps, je vais développer l'évolution de la production d'écrit dans les programmes officiels qui permet de visualiser l'évolution de l'intérêt accordé à celle-ci.

1.1 Evolution de la production d'écrit dans les programmes

Les instructions ont toujours donné de l'importance à l'écriture mais les attentes ont fortement évolué dans le temps.

1.1.1 La rédaction

Avant 1882, il existait trois types d'écriture : la copie, la dictée et la rédaction de texte. A partir des lois Jules Ferry, un modèle traditionnel (centré sur le savoir) prône la rédaction. Les élèves doivent écrire sur des sujets simples portant sur la vie quotidienne. La correction des rédactions porte sur la langue et la morale dans le but de transmettre certaines valeurs morales aux enfants. L'imagination est condamnée, la dimension esthétique d'un texte n'est pas prise en compte. “A l'école secondaire, c'est toujours une rédaction reproduction, mais sur des textes littéraires : le professeur lit un texte, apporte des explications et l'élève reproduit le texte et l'explique de mémoire.” (Cadiou, 2018).

1.1.2 Le texte libre

A partir de 1920, apparaît le texte libre (Freinet, 1947). Cette production d'écrit, initiée par Célestin Freinet, est davantage centrée sur l'enfant ; elle valorise l'élève scripteur. Le texte produit est un moyen de communication ; l'enseignement est recentré sur l'enfant et sur son expression spontanée. L'élève écrit en fonction de ses propres expériences. Ce type de production d'écrit vient en contradiction avec le modèle traditionnel. L'écriture est alors un outil social de communication.

1.1.3 L'écriture rénovée

En 1972, l'écriture rénovée fait son apparition cde par une “ Évolution démographique, hausse du niveau de vie, besoin de travailleurs qualifiés, prolongation de la scolarité à 16 ans : le contexte particulier exige un renouveau” (Cadiou, 2018). L'écriture est alors centrée sur le savoir et sur l'enfant. Les instructions de 1972 font fusionner les deux types d'écrits précédents : soit des écrits où l'élève peut écrire spontanément, de façon libre et d'autres écrits plus cadrés, plus formels dédiés à la grammaire et l'orthographe notamment. D'après Reuter (1989) , les jeux d'écriture et les jeux poétiques connaissent un succès dans les années 70 (acrostiches, lipogrammes, calligrammes, mots-valises). Ces jeux permettent de rentrer dans l'écriture de façon ludique et plus engageante pour les élèves. Des contraintes d'écriture permettent aux élèves de cadrer le travail à faire et deviennent facilitateur. Le lien entre lecture et écriture commence à se tisser, la lecture permet de mieux écrire et inversement. Le terme de production d'écrit émerge qui prend la place des exercices d'écriture.

1.1.4 L'écriture créative

Les programmes de 1994 et 1995 apportent des nouveautés : l'écriture devient créative. La réécriture trouve sa place ; il s'agit de reprendre son texte, de le corriger, de l'améliorer. La réécriture est l'équivalent de l'écriture en accentuant le travail sur les modifications du texte (Reuter, 1989). La production d'écrit garde son lien avec la lecture.

1.1.5 Production d'écrit

En 2002, la littérature arrive dans les programmes et permet de faire entrer les élèves dans la culture. Lecture et écriture sont deux activités qui se nourrissent. Les œuvres littéraires sont des supports à la production d'écrit. Les programmes de 2002 étaient assez innovants concernant l'enseignement du français notamment la production d'écrit (Bucheton, 2014). Toutes les composantes de l'écriture étaient représentées : écrire pour commenter, inventer, travailler, argumenter...

Ces programmes prescrivent la littérature comme ressource et modèle pour l'apprentissage de l'écriture. Cependant, cette approche culturaliste ne bouscule pas "la tradition scolaire de neutralisation de l'identité de l'élève", comme le précise Baptiste (2005, p.148).

Les instructions officielles publiées en 2008 indiquent que l'écriture doit être « quotidiennement sollicitée » dans toutes les classes de l'école primaire. Dans les programmes de 2008, le concept de maîtrise de la langue refait surface. Le travail de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire "précède et conditionne celui des compétences en lecture écriture" (Bucheton, 2014, p.153).

Les derniers programmes du cycle 3 de 2020 rappellent l'importance de l'écriture d'écrits variés. La production d'écrit est un prolongement du travail effectué en étude de la langue. A travers la réécriture et la révision, l'élève doit devenir autonome dans les différentes tâches d'écriture. L'élève doit donc savoir écrire un texte cohérent et adapté à son destinataire.

La production d'écrit a toujours été présente dans les programmes mais alors pour quelles raisons est-elle si peu enseignée ?

1.1.6 La production d'écrit au collège

D'après le socle commun de connaissances et compétences, il est rappelé l'importance de l'appropriation et la maîtrise de code complexes pour communiquer à l'écrit comme à l'oral. Il est recommandé "la réalisation d'écrits divers dans des intentions et des contextes particuliers".

Voici les attendus de fin de cycle 4:

- Communiquer par écrit et sur des supports variés (papier, numérique) un sentiment, un point de vue, un jugement argumenté en tenant compte du destinataire et en respectant les principales normes de la langue écrite.
- Formuler par écrit sa réception d'une œuvre littéraire ou artistique.
- Rédiger, en réponse à une consigne d'écriture, un écrit d'invention s'inscrivant dans un genre littéraire du programme, en s'assurant de sa cohérence et en respectant les principales normes de la langue écrite.
- Utiliser l'écrit pour réfléchir, se donner des outils de travail.

Aussi, l'écriture doit être appréhendée dans ses différentes fonctions : écrit de travail et écrits réflexifs. Les compétences en étude de la langue doivent être au service de l'écriture.

Au DNB, en fin de cycle 4, le travail de rédaction, dont deux sujets au choix sont proposés, dure une heure et trente minutes et compte 40 points sur cent. Ce coefficient montre l'importance donnée à la production écrite à ce diplôme.

1.2 Pourquoi la production d'écrit est-elle peu enseignée ?

1.2.1 Un état des lieux

En 2023, l'Inspection Générale de l'Education, du Sport et de la Recherche (IGESR) a rendu un rapport sur la production d'écrits à l'école primaire. Voici quelques résultats concernant les classes de cycle 2 :

- 33 % seulement des classes observées travaillent quotidiennement sur des écrits courts
- 25 % des classes ne sont jamais confrontées à un écrit long

Les auteurs de ce rapport rapportent les paroles d'un IEN qui résume en ces termes le sentiment général : « la production d'écrits fait peur aux enseignants, elle est perçue comme fastidieuse, voire insurmontable » (Rapport IGESR, 2023, p.5).

Ce rapport montre toutes les difficultés rencontrées par les enseignants. Je vais en détailler certaines qui pourraient expliquer le fait que cet enseignement soit compliqué et donc peu effectué.

1.2.2 Le syndrome de l'imposteur

Le syndrome de l'imposteur est documenté en psychologie clinique. Selon les travaux de Pauline Rose Clance et Suzanne A. Imes (Clance & Imes, 1978), de nombreux professionnels subissent des expériences de doute qui impactent l'appréciation de leur propre travail.

D'après Chassangre K. et Callahan S. (2017), ce n'est cependant pas une pathologie c'est d'ailleurs une manifestation normale que toute personne peut ressentir tant au niveau professionnel que personnel.

La production d'écrits est « au cœur des pannes de la démocratisation scolaire. » (Bucheton, 2014, p.7) Elle est un vecteur majeur de la réussite scolaire, notamment grâce à son pouvoir de réflexion.

Son enseignement est donc un enjeu professionnel de premier plan, même s'il semble peu traité voire délaissé par un grand nombre d'enseignants dans le premier degré. Le syndrome de l'imposteur ne pourrait-il pas expliquer cette faible implication des enseignants dans l'enseignement de la production d'écrit ?

L'autorité institutionnelle sur laquelle repose les enseignants est forte. L'enseignant, étant fonctionnaire d'État, se doit de respecter les programmes. Les compétences portant sur la production d'écrit restent larges et ne guident pas les enseignants. Cela peut créer un sentiment d'illégitimité à enseigner et à réussir développer chez les élèves certaines compétences scripturales d'autant plus si l'enseignant n'est pas lui-même auteur de textes.

De plus, la production d'écrit, étant une activité complexe, requiert plusieurs prérequis de la part des élèves, et demande une maîtrise didactique importante de l'enseignant, comme l'indique le rapport de l'IGESR de 2023 indiquant que l'enseignant doit maîtriser de compétence avérées pour enseigner la production d'écrits et que l'effet-maitre est crucial. Au cours des années 1960-1970, les recherches sur l'effet-maitre sont nées aux États-Unis et se sont surtout développées. L'effet-maitre est l'influence des pratiques de l'enseignant sur les apprentissages de ces élèves notamment grâce à un enseignement explicite. L'efficacité de l'enseignement ne provient pas de l'utilisation d'une méthode miracle mais plutôt dans la façon dont l'enseignant va interagir avec ses élèves, anticiper les actions, maintenir les élèves dans la tâche et créer une atmosphère paisible de la classe tout en développant l'autonomie des élèves (Bianco et Bressoux, 2009).

Aussi, la polyvalence du métier de professeur des écoles peut être considérée comme du "bricolage" (Meunier et al., 2013) et peut accentuer ce syndrome de l'imposteur. En effet, cette polyvalence du métier exigerait-elle une expertise dans toutes les disciplines ? Cette utopie peut créer chez les enseignants une frustration notamment lors de l'enseignement de compétences exigeantes telles que l'écriture. D'après l'enquête tirée du rapport de l'IGESR précité, les enseignants ne font pas de la production d'écrit leur priorité car ils considèrent cet enseignement comme difficile voire leur fait peur.

Enfin, dans l'activité de production d'écrit, la part du subjectif est indéniable. L'élève utilise son vécu, son histoire personnelle en écrivant. L'enseignant, étant fonctionnaire d'État, a pour objectif de faire acquérir des compétences à ses élèves. Cette prise en compte de la subjectivité de l'élève et de l'enseignant peut mettre mal à l'aise le professionnel dans son exercice notamment lors du guidage durant l'écriture et lors de l'évaluation.

Comme l'indiquent les thèses d'Arendt A. sur l'autorité, l'élève aurait besoin de se sentir légitime dans sa place d'élève et considérer celle de l'enseignant (Point, 2020).

Ce rapport d'autorité éducative apparaît comme essentiel lors de la production d'écrit, temps où l'enseignant est davantage un guide qu'un sujet supposé savoir. Or, cette décentration du rapport au savoir implique un changement de posture de l'enseignant qui peut être perturbant pour ce dernier.

Le professeur des écoles doit-il donc dépasser ce syndrome de l'imposteur afin d'enseigner plus efficacement la production d'écrit en classe ?

1.2.3 Relation de séduction lecteur-écrivain

Si l'écriture est un travail de séduction de l'autre (Tauveron, 2007), cela pourrait expliquer les raisons de la réticence des enseignants à enseigner la production d'écrit. L'écriture fait appel à la sensibilité personnelle du lecteur, l'enseignant est alors partagé entre le jugement des normes linguistiques et la valeur singulière d'un texte (qui fait appel à la personnalité du scripteur). Juger un écrit est-il un acte objectif ? L'élève, connaissant les attentes de son enseignant, sa personnalité, ses goûts, n'écrirait-il pas pour faire plaisir à ce dernier à la place de se conformer à une consigne claire ?

Ce jeu de séduction freinerait alors peut-être les enseignants à s'engager trop en profondeur dans cet enseignement par crainte de rentrer dans un jeu de séduction dans lequel il se sentirait mal à l'aise.

1.2.4 L'évaluation des productions d'écrits

La difficulté d'évaluer les productions d'écrits des élèves n'est-elle pas un frein dans les pratiques enseignantes ?

D'après Mothes & Carnus, M. (2016), l'évaluation est au cœur du système didactique. Ces auteurs rappellent que l'évaluation des productions des élèves donne à voir de la qualité de l'enseignement. Autrement dit, on peut se demander si l'enseignant ne s'autoévalue pas en évaluant ses élèves. Aussi, ces auteurs précisent que l'évaluation est le lieu où l'inconscient se manifeste.

La réflexion de S. Kahn et B. Rey (2016) sur la différence entre compétence et performance m'invite à me questionner sur le temps d'évaluation.

D'après De Ketele (2013), un sujet devrait réussir un nombre très élevé d'accomplissements afin d'être sûr qu'il sera toujours en capacité de le faire dans l'avenir.

A partir d'une seule situation d'apprentissage réussie, pouvons-nous considérer ces élèves compétents dans cette tâche ? Les compétences sont évaluables à partir de performances des élèves mais nous pouvons nous demander si ces performances sont vraiment un indicateur suffisant pour inférer les compétences en production d'écrit.

La difficulté à évaluer les écrits des élèves peut alors être un frein dans cet enseignement.

1.3 Ecrire : un processus complexe

L'écriture n'est pas seulement une question de normes linguistiques mais elle est plutôt un "processus de résolution de problèmes, très complexe et lent à se mettre en place" (Bucheton, 2014, p.22).

Dans les programmes de cycle 3 (BOEN n°31 du 30 juillet 2020) , voici les deux compétences exigées en fin de cycle :

“- Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.

- Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle.”

Ces compétences à acquérir en fin de cycle sont exigeantes.

Dans les programmes de cycle 4, voici une compétence à acquérir en fin de cycle:

- Rédiger, en réponse à une consigne d'écriture, un écrit d'invention s'inscrivant dans un genre littéraire du programme, en s'assurant de sa cohérence et en respectant les principales normes de la langue écrite” (Programme Éducol).

1.3.1 Nombreuses compétences en jeu

Tout d'abord, l'activité d'écriture fait appel à différents domaines : linguistique, psycho-affectif, cognitif et socio-langagier (Bucheton, 1997).

L'activité linguistique est la plus évidente : écrire nécessite d'avoir des connaissances sur la langue. Il s'agit de la partie visible de l'iceberg qui se réfère aux normes de la langue. Concernant la grammaire de texte; l'élève doit aussi savoir ce qu'est un récit et doit avoir un schéma en tête avant et pendant l'écriture.

Écrire exige des mécanismes cognitifs qui rendent la tâche coûteuse pour l'élève.

La dimension socio-langagière fait appel à la représentation des autres, des contextes. On écrit correctement pour être lus et compris par tous.

La dimension psycho-affective se rapporte au moi en tant que sujet ayant son histoire sociale, scolaire, personnelle.

Aussi, l'écriture est complexe car elle fait appel à de nombreuses connaissances et compétences des élèves mais elle présente aussi des savoirs cachés qui sont des savoirs non enseignés. Ces savoirs sociaux, scolaires implicites permettent aux "bons" élèves de répondre aux attentes de l'enseignant (Bucheton, 2014). Il ne suffit pas de maîtriser les normes de la langue pour savoir écrire ; il faut également connaître les enjeux de la tâche, le contenu et la forme attendue de la production et la manière de s'exprimer.

De plus, comme l'indiquent les programmes officiels, la lecture et l'écriture sont indissociables. En effet, l'écriture ne peut être indépendante de la lecture. Un élève qui apprend à lire apprend à mieux écrire et en apprenant à écrire, les élèves développent et affermissent leurs compétences en lecture. Il y a donc un double enjeu.

De surcroît, les compétences acquises en étude de la langue seront réinvesties dans l'acte d'écriture et inversement, en écrivant on consolide les compétences acquises ou en cours d'acquisition en orthographe, en grammaire, en conjugaison et au niveau lexical. L'élève apprend à écrire de façon cohérente et lisible par tous et se doit d'appliquer des règles apprises en étude de la langue.

Enfin, pour être compris par tous, le geste graphique doit être maîtrisé pour permettre une relecture par l'élève lui-même (autocorrection) et d'autres lecteurs.

Cette compétence complexe, de part toutes les compétences pré-requises et qui se construisent simultanément, prend tout son sens ici.

1.3.2 Quels obstacles chez l'élève?

L'acte d'écriture comprend plusieurs obstacles.

La production d'écrit est une tâche qui souvent effraie les élèves. En effet, certains élèves se lancent difficilement dans l'acte d'écriture. Pour quelles raisons ?

Le premier obstacle majeur est cognitif. Écrire nécessite de nombreuses compétences coûteuses cognitivement (attention, mémorisation, concentration, imagination, organisation des idées) et fait

appel à de nombreuses connaissances littéraires, grammaticales, orthographiques... Ce travail nécessite un temps long, coûteux et exigeant.

Comment l'enseignant peut soulager cette surcharge supportée par les élèves ? Quelle progression choisir durant l'année scolaire et même le cycle ?

Le deuxième obstacle majeur est l'obstacle affectif. Écrire est une façon de parler de soi, sur le plan psycho-affectif cela peut être perturbant. Écrire donne à voir sur ce que le sujet pense et voit le monde. Cela peut alors créer quelques craintes chez l'élève qui peut avoir quelques difficultés à s'engager dans cette tâche.

Cet obstacle me questionne davantage car il fait appel à l'élève en tant que sujet singulier. La création de situations didactiques où l'élève se sentira à l'aise pour écrire apparaît comme essentielle. La parole de l'enseignant dans cet accompagnement au plus proche de l'élève est alors primordiale. Ce que l'enseignant va dire sur les écrits de ses élèves, la façon dont il va prendre en compte les productions des élèves, la capacité à se décentrer de son avis d'expert à celui d'accompagnant aura un rôle majeur dans la réussite dans cette tâche.

1.3.3 Ecrire : acte subjectif

L'écriture, étant un processus complexe, exige du temps car elle fait appel à l'expérience subjective et scolaire de l'élève qui est partagée tout en étant singulière car chaque élève a son expérience extrascolaire, sociale, culturelle et sensible. Selon Tauveron (2007), l'école ne fait pas assez appel à cette expérience personnelle qui apparaît comme essentielle pour permettre l'engagement des élèves dans l'écriture et favorise la qualité des textes produits par les élèves. La gestion de l'hétérogénéité des expériences des élèves complexifie la prise en compte de cette subjectivité par l'enseignant. Comment prendre en compte l'histoire personnelle et singulière des élèves dans un apprentissage scolaire ?

1.3.4 Le modèle d'écriture de Hayes et Flower

Les travaux de Hayes et Flower (1980) ont fortement impacté les différents modèles d'écriture qui se succèdent et se chevauchent.

Les trois opérations (planification, mise en texte et révision) du modèle de Hayes et Flower et de Fayol (2007) interviennent et interagissent sans cesse dans l'acte d'écriture ; elles ne sont pas linéaires. "Ces trois opérations interviennent sans cesse pendant la production." (Colognesi et al, 2016).

Fayol (2020) rappelle les résultats de recherche portant sur la production d'écrit. Ces recherches montrent le coût de gestion important de la planification et du retour sur le texte et aurait un impact sur la quantité et la qualité des textes produits.

En effet, d'après cet auteur, les jeunes élèves écrivent les informations au fur et à mesure qu'elles viennent dans leur esprit. Cela pose question sur la planification préalable à l'écriture. Les connaissances disponibles dans la mémoire de l'élève auraient un effet sur la qualité des productions. Plus les connaissances sont nombreuses et organisées en mémoire, plus les textes seront meilleurs. L'écriture doit alors porter sur un thème connu des élèves.

Aussi, la révision des textes pose problème chez les élèves ; le peu de fois où ils reviennent sur leur texte, les élèves modifient des aspects superficiels notamment la ponctuation, l'orthographe lexicale. D'après Fayol (2020), la révision du texte doit être instruite ; l'élève doit avoir un but clairement défini et avoir des solutions alternatives pour corriger son texte. La révision est l'étape de relecture et de finalisation du texte. Cette étape montre que l'acte d'écriture nécessite de nombreuses relectures, d'autocorrection. La prise en compte de l'erreur dans cette composante est différente car elle apparaît comme inéluctable : on n'écrit jamais un premier jet sans erreur. L'idée d'apprendre en faisant est évidente dans la tâche de production d'écrit.

Le coût de ces composantes de l'écriture (planification et révision) limiterait les capacités d'attention et de mémoire qui sont déjà réduite chez le jeune élève. Les élèves auraient des difficultés à écrire des textes cohérents non car ils méconnaissent des faits de langue mais car leurs capacités d'attention et de mémoire sont dépassées.

Cependant, le modèle d'écriture d'Hayes Hayes et Flower donne peu de place à la subjectivité dans l'acte d'écriture.

1.3.5 Les ateliers d'écriture

“A partir des années 80, fleurissent les ateliers d'écriture : ceux d'Elisabeth Bing, Aleph-atelier d'écriture d'Alain André ou ceux de Françoise Neveu (textes.net). L'auteur devient possible en tout un chacun, y compris chez l'élève” (Cadiou, 2018, p31). Lors d'ateliers d'écriture, l'élève serait un auteur comme tout autre. La didactique de ce type d'atelier serait alors centrée sur l'élève, ce qu'il a à dire, à raconter. Comme le précise Sandra Cadiou dans sa thèse (2018, p.29), “Neveu envisage les ateliers d'écriture comme un lieu d'émergence de la voix singulière du participant, d'une écriture unique, loin de toute recette, et dans la plus grande liberté, même s'il y a une organisation réglée des ateliers.”. Le travail de l'écriture serait également “un lieu psychique” (Neveu, 2012, p.119).

Les ateliers d'écriture seraient un modèle d'écriture plus complexe que le modèle de Hayes et Flower, laissant plus de liberté à celui qui écrit.

1.4 L'élève comme sujet

Ma recherche porte principalement sur l'enseignant; cependant, comprendre ce qui se joue chez lui durant des temps d'enseignement de la production d'écrit n'exclut pas d'observer ce qui se joue chez l'élève en tant que sujet. En effet, à travers l'écriture, l'élève dévoile une part de sa personnalité, de son vécu et adopte une posture plus personnelle.

1.4.1 Le sujet comme scripteur singulier

Il me paraît essentiel de se questionner sur ce qui est en jeu chez l'élève dans l'acte d'écriture.

Ecrire fait appel à des "représentations internes et abstraites des connaissances" de l'élève (Flower & Hayes, cité par Colognesi et al, 2016, p.195). En produisant un écrit, l'élève réinvestit les compétences travaillées en classe mais à cela s'ajoute un investissement personnel important.

Durant la planification, une intention de communication, une élaboration des contenus et la prise en compte du format de l'écrit sont en jeu. L'aspect qui fait appel à la personnalité de l'élève est l'élaboration des contenus. L'élève doit faire appel à ses propres idées intérieures et donc amène à montrer un peu de lui dans son for intérieur.

Les auteurs Bautier et Bucheton rappellent qu'écrire fait appel à des savoir scolaires et non scolaires: « Il y a un déjà-là, de l'acquis non scolaire dans les écrits scolaires, des savoir-faire scripturaux existent qui ne relèvent pas des seules connaissances enseignées » (Bautier & Bucheton, 1995, p. 26). Dans sa thèse, Sandra Cadiou (2018) s'interroge sur comment prendre en compte le déjà-là des élèves lors de situation d'apprentissage de l'écriture.

Les difficultés des élèves en production d'écrit peuvent être expliquées par la présence du déjà-là de l'élève lors de situation d'écriture.

1.4.2 L'élève comme "sujet écrivain"

Un défi nouveau est à prendre en compte: l'élève est un "sujet écrivain" qui pense (Bucheton, 2014, p.10). Ce constat suppose l'importance de l'individualité de chaque élève qui a un passé, une éducation, une culture, une expérience, des émotions propres.

D'après Bucheton (2014), l'élève doit développer son propre langage écrit comme il l'a fait pour son langage oral.

Utiliser le “déjà-là” de l’élève, c’est-à-dire son propre rapport à l’écrit déjà construit, permettrait de le développer, de l’enrichir, de le modifier. Son rapport à l’écriture est au cœur du de l’entrecroisement de l’histoire personnelle, familiale, sociale et scolaire.

1.4.3 L’élève comme “auteur”

Selon Tauveron (2007), dans tout texte écrit, le sujet scripteur donne à voir de lui, de son intériorité même si le texte est fictionnel. En effet, lorsqu’un élève sait lire on le qualifie de lecteur même s’il est encore un lecteur apprenti mais cette logique est différente en écriture. Un élève scripteur n’est pas un écrivain qui est “ un auteur dont l’intention et la valeur esthétiques ont été reconnues dans un contexte social et historique donné”(Tauveron, 2007, p.77). Mais c’est un auteur “qui produit un texte avec une intention artistique” (Tauveron, 2007, p.77).

“L’écriture n’est pas une activité d’épanchement du moi mais un travail de séduction de l’autre”(Tauveron, 2007, p.75).

1.4.4 L’élève comme lecteur intérieur

D’après Rouquet-Brutin K. (2018), lors de l’écriture, une nouvelle instance, celle de lecteur intérieur, se met en place. Elle rapproche cette instance à la figure de l’interlocuteur imaginaire et du public intérieur créée par l’écrivain, dont parle Michel de M’Uzan (1977, p.18) : « on écrit toujours à l’intention de quelqu’un, pour ou contre un quelconque autrui qui peut rester tout à fait silencieux mais dont l’opinion implicite importe au plus haut point ». Cette instance serait imaginaire avec laquelle celui qui écrit dialogue. Selon M’Uzan (1977), le second lecteur est une construction psychique inconsciente, formée à partir de la place du moi face au surmoi et à l’idéal du moi, et influencée par les figures parentales intériorisées. Ces dernières participent à la formation du surmoi et de l’idéal du moi, et déterminent ainsi la nature de ce lecteur intérieur.

“Le surmoi est défini comme un juge, critique et censeur, issu de l’intériorisation de l’interdit de l’Œdipe, dans la deuxième topique freudienne. Ce public intérieur peut également avoir une propension narcissique. L’idéal du moi est formé des valeurs aimées requises par le surmoi et se construit par des identifications successives. Ce public intérieur peut donc être teinté d’un idéal du moi complaisant et peu regardant face à ses écrits.” (Cadiou, 2018, p.83-84).

1.5 Cas des élèves allophones

Les élèves allophones sont des élèves qui parlent une voire d'autres langues que le français. Ce profil d'élève est présent dans les écoles situées en France mais aussi dans les écoles françaises de l'étranger. Ce profil oblige à s'interroger sur l'enseignement de l'écriture dans une langue qui n'est pas celle du sujet-élève. Le rapport qu'entretiennent ces élèves avec le français est à prendre en considération car il invite à prendre en compte l'élève en tant que sujet avec une expérience culturelle, scolaire et linguistique singulière.

Dans le cadre de ma recherche, ce profil d'élève est intéressant de par la relation qu'ils entretiennent avec la langue française. L'apprentissage du français par un élève tunisien à l'école française s'inscrit dans une histoire marquée par la colonisation, qui a laissé des traces profondes dans le rapport à cette langue. Héritage du protectorat français (1881-1956), le français occupe aujourd'hui une place importante dans l'éducation et la vie professionnelle en Tunisie, tout en restant chargé d'une mémoire ambivalente. Pour certains, il représente un outil d'ouverture et d'opportunités, tandis que pour d'autres, il peut être perçu comme le symbole d'une domination passée. L'attitude des familles face au français varie en fonction de leur histoire, de leur milieu social et de leur rapport aux langues : certains y voient un atout pour l'avenir de leur enfant, d'autres privilégient l'arabe, langue de l'identité nationale, ou encore l'anglais, perçu comme la langue de l'avenir. Ainsi, apprendre le français en Tunisie ne se réduit pas à un simple enjeu scolaire ; c'est aussi un apprentissage qui se joue à l'intersection de l'histoire, de la culture et des représentations familiales.

Par conséquent, l'inclusion de ces élèves peut être délicate en raison d'un décalage linguistique, culturel et scolaire (Lecocq, 2018). L'enseignement de la production d'écrits en langue française doit être différencié pour permettre aux élèves allophones de produire des écrits littéraires.

Une fois le sujet de la complexité de la production d'écrit souligné, l'accompagnement de l'enseignant apparaît comme central et déterminant dans la réussite des élèves dans ce domaine.

1.6 Postures et gestes de l'enseignant

Les questions de Bucheton (2014) se posent : L'écriture s'enseigne -t-elle, s'apprend -t-elle ou se développe -t-elle? Il faut repenser en profondeur les gestes professionnels et les postures des enseignants pour mieux accompagner les élèves. Le métier centré davantage sur le développement et l'éducation des élèves demande "des ruptures professionnelles importantes" (Bucheton, 2014, p.25). Dans le cadre de la didactique clinique, je m'interroge également sur l'influence du rapport à

l'écriture de l'enseignant sur son enseignement. L'enseignant ne doit-il pas se rendre compte de son propre "déjà-là" dans ce domaine d'enseignement pour se défaire à minima de son propre vécu.

1.6.1 Rôle d'accompagnant

Selon Bucheton (2014), la posture est un mode d'agir temporaire pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves.

L'enseignant doit réussir à engager l'élève dans des situations d'écriture pour que ce dernier réussisse à s'appropriier les différentes compétences exigées. Le milieu, les situations proposées, la place de l'élève et de l'enseignant ont leur importance. L'enseignant occupe plus un rôle d'accompagnant que de transmetteur dans cet apprentissage. Il ne peut se substituer à l'élève. Son étayage va se traduire par les différents gestes professionnels qu'il mobilise. On peut supposer qu'ils vont présenter des similitudes et des différences selon les enseignants.

Selon Bucheton (2014), il faut créer des conditions favorables à l'écriture ; l'enseignant doit accompagner l'élève de manière attentive. L'enseignant doit favoriser l'engagement de l'élève dans l'écriture, il ne peut s'y substituer. Sa responsabilité est alors de créer des conditions favorables d'apprentissage.

Selon la notion de multi-agenda de Bucheton, l'étayage est une des cinq préoccupations de l'enseignant mais est l'organisateur central de l'agir enseignant. (Bucheton, 2014)

La posture d'accompagnement de l'enseignant amène à se mettre dans la tête de l'élève pour mieux le comprendre, ce n'est plus à l'élève de suivre l'enseignant. L'enseignant devra alors choisir l'étayage approprié.

1.6.2 Gestes didactiques évitant des malentendus

Des gestes didactiques doivent précéder l'écriture et la finaliser. L'enseignant doit éviter tous les malentendus et prendre conscience des savoirs cachés de l'écriture (Bucheton, 2014).

Pourquoi écrire ? A qui ? Que faut-il y avoir dans votre texte ? Comment allez-vous écrire ?

Bucheton appelle ces gestes d'accompagnement des gestes de tissage. L'enseignant tisse des liens entre ce que l'élève sait et ce qu'il va apprendre et comprendre en écrivant.

Une communication codée doit être partagée avec les élèves (Bucheton, 2014). Un geste isolé n'a pas de sens, il prend sens s'il s'inscrit dans un système de signes d'ailleurs très implicite pour éviter tout malentendu.

Ces malentendus peuvent créer des tensions chez les enseignants (Tauveron, 2007) car il faut aider et juger le travail d'écriture des élèves qui sont des travaux qui impliquent toute la subjectivité de l'élève et de l'enseignant. Cependant, ce dernier a pour objectif de développer des savoirs et savoir-faire chez les élèves.

Il faut verbaliser une règle du jeu qui prend en compte l'expérience du sujet qui a une "double visée de fictionnalisation du réel et de naturalisation de la fiction" (Tauveron, 2007, p. 81).

Cette nouvelle règle est différente de la règle du jeu scolaire habituelle.

Cette auteure donne des exemples de paroles possibles :

- "Tu peux intégrer ta propre expérience ou tes connaissances personnelles dans la trame de ton récit."
- "Tu peux intégrer tes connaissances scolaires acquises en biologie, histoire, géographie..."
- "Tu peux, comme un auteur, te donner des consignes à toi-même " (Tauveron, 2007, p.81).

Ces paroles montrent l'espace de liberté que laisse l'enseignant à ses élèves et montre les règles du jeu propre à chacun.

1.6.3 Situations pédagogiques pertinentes

Les situations pédagogiques doivent permettre à l'élève d'utiliser ses connaissances et compétences apprises dans le milieu scolaire mais aussi dans la vie personnelle afin que l'élève ait un espace de parole et d'écriture qui lui permettra de se construire, d'affirmer son identité et surtout de construire son propre savoir à l'écrit.

Les gestes professionnels de l'enseignant vont différer en fonction de la vision qu'ils ont de l'enseignement de la production d'écrit et son intérêt.

Bucheton (2014) distingue des tensions qui peuvent influencer sur la façon d'enseigner la production d'écrit :

Faut-il travailler l'étude de la langue en premier pour le réinvestir dans des situations d'écriture ?

Faut-il partir de situations d'écriture qui feront voir les problèmes à surmonter en étude de la langue ?

En fonction de la réponse de l'enseignant à ces questions, l'enseignement de la production en sera modifié.

Selon Tauveron (2007), pour que l'élève assume la posture d'auteur, les enseignants doivent profondément changer la représentation du travail d'écriture des élèves de cycle 3 notamment. Certes, les normes de la langue doivent être enseignées mais il faut aussi mettre l'accent sur "les éléments qui mettent le lecteur au travail, sur les choix d'écritures, sur les possibles narratifs rencontrés en lecture et leurs possibles effets : importance du choix des noms de personnages, du choix du narrateur..." (Tauveron, 2007, p.80).

1.6.4 La différenciation

La différenciation est une pratique pédagogique incontournable chez l'enseignant qui est face à des élèves qui n'ont pas tous les mêmes compétences à un instant donné. La différenciation consiste à mettre en œuvre des moyens et des procédures d'enseignement différents pour permettre aux élèves d'accéder, par des voies différentes, à des objectifs communs. Cependant, comme dit précédemment, l'enseignant ayant un rôle d'accompagnant en enseignant la production d'écrit, la différenciation apparaît comme inéluctable dans ce domaine d'apprentissage.

En effet, chaque élève ayant un rapport particulier à l'écriture, à la langue française, aura besoin d'un accompagnement particulier.

Vivant à l'étranger, le profil d'élève qui va particulièrement m'intéresser est celui de l'élève allophone. On peut se demander comment enseigner la production d'écrit à des élèves qui ne parlent peu voire pas le français ?

L'enseignement de l'écriture est fondamental pour des élèves allophones car cela consolide et systématise la langue orale et écrite tant au niveau de la compréhension que de la production (Lecocq, 2018).

Trois paramètres apparaissent essentiels et à prendre en compte afin qu'ils acquièrent des compétences en écriture: le niveau à l'écrit de la langue de scolarisation antérieure, le type de langue d'origine et le niveau à l'oral (Lecocq, 2018).

La différenciation ne peut être efficace qu'à condition que les enseignants créent un climat de classe propice aux apprentissages.

1.6.5 Créer un espace sécurisant

La posture de l'enseignant apparaît comme essentielle face à des élèves peu à l'aise dans une langue scolaire. Blanchard-Laville (2002) définit le terme de "holding didactique" qui se doit d'être tempérée d'après cette auteur. L'enseignant doit créer une enveloppe psychique sécurisante dans laquelle l'enseignant jouerait le rôle maternel et paternel. Cela permettrait de sécuriser le psychique de l'élève pour qu'il puisse s'engager sereinement dans les apprentissages tout en lui laissant une part de liberté pour penser, imaginer.

Cette capacité au holding exige des qualités du psychisme mises en œuvre à travers les liens tissés avec les élèves qui se manifestent par les paroles des enseignants mais aussi par toute la communication non verbale.

Il faut encourager chez les élèves l'adoption d'une "posture auctoriale" (Touveron, 2007, p.78). L'élève doit se sentir légitime à écrire tout en ayant conscience de son parcours d'apprentissage en cours. Il doit se sentir considéré comme auteur ayant une certaine liberté de ses choix qui rendra son écriture singulière. Cela suppose un regard particulier de l'enseignant qui doit être bienveillant. L'enseignant ne doit pas se centrer uniquement sur la forme du texte mais au contraire valoriser l'écriture unique et singulière de chaque élève. Ce dernier ne pourra se lancer dans l'écriture uniquement s'il sait que des regards bienveillants sur son texte produit lui permettront de l'aider à améliorer son texte tout en gardant sa singularité.

D'après Bucheton et Soulé (2009), différents gestes professionnels sont précisés notamment l'atmosphère qui est un espace intersubjectif.

Selon ces auteurs, les micro-gestes ne modifient ni le cours de l'activité ni l'engagement des élèves dans la tâche. Par contre, cela va leur permettre de repérer les attentes du maître durant la séance. Les élèves sauront décoder les postures possibles de leur enseignant.

Bucheton (2014) définit six postures soit de contrôle, de contre-étayage, d'accompagnement, d'enseignement, de "lâcher-prise" et la posture dite du "magicien",

Un enseignant oscille entre ces différentes postures en fonction d'indicateurs perçus dans la dynamique de la situation. Plus un enseignant est expert, plus il jongle rapidement entre ces différentes postures.

Selon Bucheton et Soulé (2009), ce jonglage entre les différentes postures est un jeu entre les caractéristiques de la situation et les logiques profondes de l'enseignant. D'ailleurs, ce conflit n'est pas totalement conscient du côté de l'enseignant mais peut émerger après entretien réflexif.

2. Le rapport à la langue française

2.1 La langue française dans le monde

Plus de 32 millions d'hommes et de femmes parlent le français dans le monde répartis sur les cinq continents dans 112 pays et territoires. 255 millions seraient des locuteurs quotidiens. Le français est la cinquième langue la plus parlée dans le monde après le mandarin, l'anglais, l'espagnol et l'arabe.

Selon l'OIF (2024), 47.4 % des francophones se trouvent en Afrique sub-saharienne et en Océan Indien, 31.2% en Europe, 14,6% au Maghreb et au Proche-Orient, 6.6% en Amérique et aux Caraïbes et 0.3 en Asie et en Océanie.

Le français évolue dans des contextes variés: langue du foyer, de l'école, langue officielle, langue sociale et langue de communication.

2.2 Explication de l'utilisation du français dans le monde

Le français est une langue mondiale en raison de son histoire liée à l'expansion politique, économique et culturelle de la France et d'autres pays francophones. Selon le linguiste Hagège (2006), il existe trois grands moments de rayonnement du français. Le premier commence dès le Moyen Âge, lorsque le royaume de France devient une puissance en Europe. Dès la conquête de l'Angleterre par Guillaume de Normandie en 1066, le français s'est imposé comme langue de prestige en Europe, notamment en Angleterre, en Méditerranée et jusqu'au Levant, devenant la langue commune de la chrétienté occidentale jusqu'à la fin du XIII^e siècle.

D'après Hagège (2006), le deuxième moment de rayonnement commence à partir de la création de l'Académie française par Richelieu. Sous le règne de Louis XIV (1643-1715), la France s'impose comme modèle culturel en Europe. Le français devient la langue des élites, des cours royales et des échanges intellectuels.

Au XVIII^e siècle, le mouvement des Lumières renforce l'influence du français. Les philosophes comme Rousseau, Montesquieu ou Diderot publient des œuvres en français qui inspirent des révolutions et des idées progressistes à l'échelle mondiale.

Enfin, le troisième et dernier moment de rayonnement dure la fin du XIX^e au début du XX^e siècle (Hagège, 2006). Avec le colonialisme, la langue française s'étend en Afrique, en Asie, en Amérique et dans les Caraïbes. Aimé Césaire (1950) décrit cette expansion comme une langue qui a voyagé, a conquis, mais aussi partagée. Selon Césaire, la colonisation serait une oppression et une déshumanisation.

Après la décolonisation, le français reste une langue officielle dans de nombreux pays et représente la langue du colonisateur.

2.3 La différence entre le français langue maternelle et le français en langue seconde

Dans certains de ces pays, le français est la langue maternelle comme en France, au Canada, en Belgique, en Suisse et dans la principauté de Monaco. Avec ces seuls pays, 75 millions de francophones sont comptés. La langue maternelle est la première langue apprise par l'enfant à la maison durant l'enfance.

Le français langue seconde est la langue acquise après la langue maternelle. La langue seconde désigne toute langue qui n'est pas maternelle ou initiale, et qui est apprise par imprégnation sociale et/ou immersion scolaire comme par exemple, le français en cours d'apprentissage ou d'acquisition par des immigrants ou des enfants non francophones récemment arrivés en France.

La langue seconde désigne également, dans les pays où le multilinguisme est reconnu officiellement, une langue non maternelle qui bénéficie d'un statut privilégié, comme le français dans les pays d'Afrique francophone. Ainsi, le français est considéré comme langue seconde (non maternelle) dans les pays où il est la seule langue officielle (de nombreux pays africains), où il est l'une des langues officielles (Belgique, Canada, Suisse, Luxembourg), ou encore dans des pays où il est utilisé sans être officiel (Algérie, Andorre, Liban, Maroc, Tunisie, etc.). (Prescod et Robert, 2014).

Le français est une langue d'enseignement de grande importance dans le monde. Là où le français a acquis le statut de langue officielle, de langue co-officielle ou de langue administrative, il est enseigné comme langue seconde.

2.4 Le français en Tunisie : une langue seconde?

Tout d'abord, la Tunisie est un ancien protectorat de la France, qui est un acte d'annexion politique. La France, puissance coloniale majeure en Afrique du Nord notamment, se trouve à la fin du XIXe siècle dans une logique d'extension et d'affirmation coloniales. Cependant, la pénétration et la diffusion du français en Tunisie serait dû à une histoire particulière (Manzano , 2020). Selon cet auteur, le français se serait installé en Tunisie du à quelques paramètres: la Tunisie de par son histoire a eu un contact riche avec les langues et les cultures. bien avant le protectorat, la langue française était considérée comme une langue de culture et d'ouverture déjà appréciée. Le français aurait alors été facilement légitimé

Lorsque que commença le protectorat, "la pénétration scolaire et culturelle du français s'était elle-même affirmée depuis deux ou trois décennies dans le monde ottoman" (Manzano , 2020).

Deuxième langue dans le pays, le français compte 6 321 000 locuteurs en Tunisie soit 51% de la population , selon l'Organisation internationale de la francophonie (OIF).

Langue obligatoire dès la troisième année du primaire, le français devient langue de disciplines non-linguistiques au lycée. En effet, dès la troisième année du primaire, le français est enseigné à hauteur de 6 à 8 heures par semaine.

Le français est désigné officiellement comme langue vivante étrangère à statut privilégié (Veltcheff, 2006).

Au regard de la masse horaire consacrée au français dans le système éducatif tunisien, le français peut être considéré comme une langue seconde en Tunisie.

2.5 Réseau des écoles françaises à l'étranger

2.5.1 AEFÉ

L'AEFE, l'agence pour l'enseignement français à l'étranger qui existe depuis 1990, est un opérateur public sous tutelle du ministère de l'Europe et des affaires étrangères.

C'est un réseau unique au monde de part son étendue et sa composition.

Les établissements d'enseignement français homologués par le ministère chargé de l'éducation forment un réseau mondial de 581 établissements dans 139 pays qui scolarisent plus de 392 000 élèves de la maternelle à la terminale dont environ 60 % sont étrangers et 40 % sont français.

C'est un réseau coordonné par l'AEFE. Trois types d'établissements existent:

- des écoles en gestion directe de l'Agence

- des écoles conventionnées avec l'Agence dont une convention a été signée entre les deux parties
- des établissements partenaires de l'Agence.

Des élèves de différentes nationalités se côtoient au quotidien étant une chance pour les personnels comme pour les élèves d'apprendre et de s'ouvrir aux autres et à la différence.

Enfin, les personnels qui travaillent dans ces établissements viennent de tous horizons dont des personnels détachés de l'Éducation nationale auprès de l'AEFE, personnels recrutés locaux aux profils variés tels que des enseignants diplômés dans d'autres pays...

Ce sont toutes des écoles privées qui fonctionnent principalement grâce aux frais de scolarité payés par les parents d'élèves.

Les écoles françaises à l'étranger sont pour la plupart homologuées, ce qui garantit la conformité de l'enseignement prodigué dans ces écoles aux programmes et valeurs du système éducatif français.

2.5.2 Mission Laïque Française: M.L.F.

La Mission Laïque française est une association à but non lucratif reconnue d'utilité publique; elle est à la tête d'un réseau de 108 établissements d'enseignement français à l'étranger scolarisant plus de 61 000 élèves dans 37 pays dont 71% sont étrangers. Il existe quatre types d'établissements:

- des établissements en pleine responsabilité
- des écoles d'entreprise
- des établissements partenaire
- des actions de coopération éducative

Ce sont également des établissements privés dans lesquels travaillent du personnel titulaire de l'éducation nationale ou du personnel recrutés localement.

2.5.3 Association franco-libanaise pour l'éducation et la culture : AFLEC

L'association franco-libanaise pour l'éducation et la culture, fondée en 2000, gère sept établissements français et homologués situés au Liban, à Dubaï, Abu Dhabi et en Tunisie.

L'objectif essentiel de l'AFLEC est de promouvoir la francophonie dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation et de la culture, et de former des femmes et des hommes plurilingues, capables de passer d'une culture à l'autre dans un environnement international.

2.6 Cas des professeurs dont le français n'est pas la langue maternelle

Travaillant dans des écoles françaises à l'étranger, de nombreux professeurs enseignent dans des écoles primaires sans pour autant que le français soit leur langue maternelle. Ce profil d'enseignant enseigne donc une langue qu'ils n'ont pas pratiquée dès leur naissance. Je m'interroge alors sur le rapport qu'ils entretiennent avec cette langue seconde et son influence sur leurs gestes professionnels notamment dans le domaine de l'enseignement de l'écriture. Les raisons de ce choix professionnel, soit enseigner dans le système français, sont tout aussi intéressantes car elles permettent de saisir l'influence du "déjà-là" de l'enseignant sur ses pratiques professionnelles.

Pour un enseignant tunisien, enseigner le français n'est pas toujours évident, car cette langue demeure liée à l'histoire coloniale du pays. Elle évoque une période de domination qui a profondément marqué l'identité nationale et les rapports à la langue. Son enseignement peut alors être vécu comme une tension entre la transmission d'un outil linguistique indispensable, le français étant une langue de communication internationale et d'accès au savoir, et le poids d'un héritage historique complexe. Certains enseignants peuvent ressentir un dilemme : valoriser le français comme langue d'opportunités et de réussite académique, tout en étant conscients qu'elle a été imposée dans un contexte de domination culturelle. Cette situation peut nourrir un sentiment d'ambivalence, notamment lorsque l'arabe est perçu comme la langue de l'identité nationale et du patrimoine culturel. Dans certains milieux, enseigner le français peut même être vu comme une forme d'adhésion implicite à un passé douloureux, voire comme un reniement de l'histoire tunisienne. Cependant, certains enseignants peuvent dépasser cette opposition en insistant sur le français comme un moyen d'ouverture et de dialogue, plutôt qu'un vestige colonial. Ils s'efforcent de faire de son apprentissage un levier d'émancipation, en mettant en avant son utilité dans un monde globalisé, tout en restant attentifs aux sensibilités liées à son passé. L'auteur Martine Derivry-Plard (2013) se questionne sur les enseignants natifs et non natifs de langue afin de savoir s'il s'agit de catégorisation linguistique ou construction sociale. Selon elle, depuis longtemps, on se demande : qui est le meilleur professeur, le natif ou le non-natif ? Cette question est devenue plus importante encore avec la libre circulation des personnes en Europe. Pourtant, cette opposition repose davantage sur des idées reçues que sur la réalité des compétences pédagogiques. En réalité, c'est une construction sociale qui entretient des stéréotypes et des injustices dans l'enseignement des langues.

3. La didactique clinique

3.1 Son histoire

La didactique clinique est née à Toulouse dans les années 2000 créée par Marie-France Carnus et André Terrisse.

La thèse de Marie-France Carnus en 2001 : « Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés » est un élément déclencheur.

Les chercheurs en didactique clinique ont montré une nouvelle façon de comprendre l'acte pédagogique ; l'enseignant étant sujet singulier, qu'il soit débutant ou chevronné, fait des choix dû à son rapport au savoir et à ses expériences personnelles propres dont il n'a pas forcément conscience (Carnus, Terrisse, 2013). Certains chercheurs (Cadiou, 2018) ont même utilisé la didactique clinique pour voir ce qu'il se passe chez l'élève.

La didactique clinique permet alors d'expliquer des gestes professionnels soumis à l'inconscient de l'enseignant. Elle permet alors de se situer au plus près du sujet.

Ce cadre théorique offre des perspectives sur la formation initiale et continue des enseignants. Le métier d'enseignant ne peut être réduit à une imitation de gestes professionnels ou grâce à l'acquisition de savoirs et savoir-faire (Carnus, Terrisse, 2013). Les enseignants doivent se confronter à eux-mêmes car l'acte d'enseigner est un acte subjectif. De nombreuses tensions internes, qui peuvent être visibles grâce au "déjà-là", lors de l'épreuve, rend l'acte d'enseignement unique à chaque enseignant.

La dimension personnelle du métier d'enseignant est mise en lumière grâce à ce cadre théorique et va me permettre de mieux comprendre les pratiques enseignantes soumises à l'inconscient.

3.2 Le sujet

3.2.1 Issu de la psychanalyse

Selon Freud (2013), certains processus psychologiques sont cachés à notre conscience et ont une influence déterminante sur notre personnalité et sur notre comportement.

L'inconscient est l'essence du psychisme humain. L'hypothèse de l'inconscient est "nécessaire et légitime" (Freud, 2013, p.46); elle est nécessaire car il existe des actes comme les lapsus, les rêves que seul l'inconscient peut en donner la cause.

Dans la première « topique », en 1915, Freud montre que l'appareil psychique est constitué de trois étages : l'inconscient (résultat du refoulement), le préconscient (ce qui n'est pas conscient) et le conscient. L'inconscient est dynamique contrairement au préconscient.

A partir de 1920, dans la deuxième "topique", le psychisme est constitué de trois instances interdépendantes : le ça, le moi et le surmoi. Le « ça » est l'instance pulsionnelle inconsciente, régie par le principe de plaisir. Le « moi » (la conscience) cherche à satisfaire les pulsions du « ça », mais il prend en compte un principe opposé au principe de plaisir, le principe de réalité. Le « surmoi » représente l'intériorisation inconsciente des interdits sociaux. Il incarne la loi, l'autorité du père, la morale. Le "moi" est un arbitre entre le "ça" et le "surmoi".

L'inconscient prend alors plus de place. Le sujet véritable, selon Freud, est celui de l'inconscient et par conséquent le moi perd de son importance, car ce n'est pas lui qui mène l'individu. (Cadiou, 2018).

Selon Freud (2013), l'inconscient englobe des actes latents qui sont temporairement inconscients et des processus refoulés. Si ces processus refoulés devenaient conscients, cela modifierait les autres processus conscients.

La didactique clinique, qui s'inscrit dans la deuxième "topique" de Freud, va alors essayer de comprendre les processus inconscients en jeu chez l'enseignant et l'élève qui permettront de mieux comprendre la situation d'enseignement-apprentissage. En effet, les actes conscients et inconscients peuvent être incohérents et incompréhensibles. Tout ce qui est visible : les paroles, les gestes, les silences, les situations choisies seront observés finement.

Freud (2013) précise que ce qui est présent dans l'inconscient est dû au processus de refoulement. Cependant, le refoulé est une partie de l'inconscient. Des actes conscients du quotidien peuvent être incohérents et incompréhensibles car l'homme ne connaît pas l'origine de toutes ses pensées.

Selon Lacan (1975), le sujet est divisé par le langage qui comble un manque, un trou de l'inconscient. Le langage n'est pas un simple outil de communication. Il le crée car il ne dit pas tout du langage, il ne dit pas tout de l'être humain, le sujet est divisé par le langage; le sujet contient un manque. Aussi, "Le sujet est déterminé par le signifiant. Cette thèse de Lacan pose d'une part un rapport de dépendance, le sujet est lié au signifiant, et d'autre part un rapport de prévalence, le signifiant est primaire et conditionne la constitution du sujet. Cette conception permet de formuler que le sujet trouve sa condition dans l'Autre du langage et implique que son entrée dans le langage détermine l'accès au symbolique." (Izcovich, 2008, p.35).

La chaîne des signifiants, concept qui vient de la linguistique et de la psychanalyse, désigne la suite de mots, sons ou signes qui se succèdent dans le langage. Ces signifiants s'enchaînent pour former des phrases et produire du sens. Chaque signifiant prend sa valeur par sa place dans la chaîne et par les relations qu'il entretient avec les autres. Cela montre que le sens n'est pas donné d'emblée, mais émerge des rapports entre les signifiants.

La didactique clinique va essayer de mettre à jour la logique personnelle inconsciente du sujet grâce à l'observation de données telles que la parole, le flot du discours, les hésitations, les lapsus...

Cette mise à jour d'une logique personnelle permettrait de mieux comprendre les raisons subjectives « cachées » des acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage (Carnus et Terrisse, 2013, p. 7).

3.2.2 Le sujet enseignant

D'après la didactique clinique, le sujet enseignant est un sujet singulier, assujetti et divisé. Cela suppose que l'intérêt central est porté sur le sujet enseignant dans sa propre singularité.

Il est singulier de par son histoire personnelle et intime, de par son histoire professionnelle d'enseignant de par sa conception du rôle du métier d'enseignant. Au-delà des contraintes institutionnelles et contextuelles, l'enseignant évolue dans son milieu professionnel influencé par un "déjà-là décisionnel".

Aussi, le sujet est assujetti à plusieurs institutions :

- celles qui l'ont construit en tant que sujet (famille, culture)
- l'institution scolaire (programme, inspection, direction, collègues ...)

Dans mon étude, l'enseignant peut être assujéti à différentes institutions scolaires de par sa culture et son vécu. Dans mon étude de cas, l'enseignante enseigne dans deux systèmes éducatifs différents: français et tunisien. Son assujéttissement à deux institutions rend son enseignement particulier. Cet assujéttissement joue un rôle dans le rapport sujet-enseignant et l'extérieur de soi (les autres, les activités).

Enfin, le sujet est aussi divisé. Une partie du moi du sujet échappe à sa conscience de par le clivage du sujet. La prise en compte de la dimension inconsciente du sujet-enseignant permet de mieux comprendre les gestes, paroles, décisions qui ne sont pas toujours rationnelles et montre que l'enseignant n'est pas maître de tout.

L'enseignant effectue donc des choix sans en avoir conscience car lors de temps d'enseignement-apprentissage, l'enseignant doit faire des choix face à l'imprévu. En tant que sujet, la pratique professionnelle de l'enseignante est jouée par son inconscient. Pour comprendre le sens des actes de l'enseignant, la connaissance de son histoire, de son vécu, de ses pensées et de sa personnalité peuvent permettre de donner du sens aux gestes professionnels de celui-ci. Je vais donc m'intéresser à relever les traces de l'inconscient dans le discours de l'enseignant.

3.3 Les concepts de la didactique clinique

3.3.1 Le "déjà-là"

Dans sa thèse en 2001, Marie-France Carnus définit le concept de « déjà-là » en didactique clinique.

Le "déjà-là" montre ce que l'enseignant porte en lui bien avant d'être en position d'enseigner. Il permet de mettre à jour sa partie cachée. Les gestes, les décisions, les choix des enseignants peuvent être explicables à partir de l'expérience individuelle. Connaître le "déjà-là" des enseignants apparaît comme incontournable pour mieux saisir ce qu'il se joue en classe.

Le "déjà-là" décisionnel est déjà existant chez l'enseignant avant toute intervention pédagogique. C'est un concept fondamental qui met l'accent sur la reconnaissance et la prise en compte des connaissances, compétences, expériences et préconceptions préalables de l'enseignant. Il va alors modeler les choix de l'enseignant.

Ces "déjà-là" "agissent comme des filtres de l'action pédagogique du sujet" (Loison, 2013, p.13), qui agissent plus ou moins consciemment.

“L’enseignant se crée un espace de liberté et évolue en combinant et coordonnant diverses actions pour atteindre le but qu’il s’est fixé. Ce but est intimement déterminé par ses “déjà-là conceptuel, intentionnel et expérientiel” que constitue son épistémologie personnelle du sujet” (Carnus, 2013, p.83). Selon ces auteurs, le sujet enseignant serait alors divisé entre la “sphère privée et sphère publique; entre raison et désir; entre conscient et inconscient”(p.83).

En amont de la décision de l’enseignant, il y a des conceptions qui vont agir.

Dans ma recherche, le sujet-enseignant est une enseignante franco-tunisienne qui enseigne dans le système éducatif français et tunisien dans une école française en Tunisie et fait face à des élèves majoritairement tunisiens qui ont un niveau en français parfois faible. L’enseignement de la production de cette enseignante sera alors compréhensible qu’au regard de la recherche de son déjà-là décisionnel.

Le déjà-là décisionnel se compose de trois “déjà-là”.

3.3.1.1 Le “déjà-là” expérientiel

Les expériences vécues dans la vie antérieure d’un enseignant telles qu’une rencontre, un événement particulier vécu intensément vont influencer les prises de décision des enseignants durant l’épreuve. Une influence s’exerce, à l’insu du sujet, sur le plan didactique. Des éléments de l’expérience sont transformés, inconsciemment par l’enseignant, en intention didactique.

3.3.1.2 Le “déjà-là” conceptuel

Il s’agit des conceptions, des croyances, des valeurs de l’enseignant et va créer des incidences sur les choix didactiques de l’enseignant dans sa classe. L’enseignant a une conception particulière des disciplines qu’il enseigne. L’origine de ce “déjà-là” se situe dans le passé du sujet. Ce filtre est également inconscient. Quel est le déjà-là conceptuel de mon sujet enseignant notamment sur l’écriture?

3.3.1.3 Le “déjà-là” intentionnel

Les intentions de l’enseignant en classe sont davantage conscientes contrairement aux deux premiers “déjà-là”. Elles peuvent être exprimées dès les premiers entretiens avant la séance observée.

L'expérience et les conceptions de l'enseignant vont influencer ses intentions didactiques. Ces dernières s'expriment dans le respect des programmes institutionnels en s'adaptant aux contraintes que l'institution impose (programmes, horaires...) (Loison, 2013).

Je vais donc me questionner sur le déjà-là de mon sujet-enseignant concernant ses intentions lors de l'enseignement de la production d'écrit.

Ces "déjà-là" interagissent et peuvent créer des tensions s'ils agissent de manière contradictoire. Connaître ces "trois déjà-là" est essentiel car ils agissent inconsciemment sur les décisions et les actions du sujet-enseignant. Autrement dit, ces "déjà-là" agissent comme un filtre particulier, singulier à chaque enseignant.

Chaque enseignant agit pédagogiquement à travers son histoire personnelle, ses conceptions et ses intentions.

3.3.2 Les Rapport à

L'enseignant met en scène, à son insu, son rapport au savoir lors de situations de classe issu d'une histoire personnelle avec ses propres douleurs, craintes, traumatismes.

L'enseignant n'est pas maître dans sa propre institution ; la conséquence de ce constat est de considérer "l'enseignant comme un sujet singulier, assujetti et divisé, au cœur du didactique" (Carnus, 2013, p. 24).

Les trois "rapport à" montre que le sujet est au "centre d'une ternarité recomposée par trois instances distinctes et interdépendantes, le savoir, l'institution et l'épreuve" (Carnus, 2013, p.30).

3.3.2.1 Rapport au savoir

Comme l'indique Jourdan (2013), ce n'est pas le savoir en tant que tel qui nous importe en didactique clinique mais plutôt "le rapport qu'entretiennent les formés à un savoir leur permettant d'acquérir tout à la fois un diplôme et les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier" (p.62).

Le sujet enseignant entretient avec le savoir un rapport unique en fonction de son expérience et de son inconscient. En observant un enseignant durant l'épreuve, ce rapport au savoir peut être mieux perçu.

Une cohérence est repérable entre le rapport personnel au savoir de l'enseignement et ses choix professionnels.

Selon Carnus et Terrisse (2013), le rapport aux savoirs est lié à l'identité de l'enseignant. Même si l'enseignant respecte les programmes officiels, il va les traiter avec des filtres qui lui sont propres.

Le poids de l'expérience personnelle pèse alors fortement dans la transmission de savoirs.

Aussi, la notion de rapport au savoir est indissociable d'une temporalité. "Pour tout sujet, il n'y a de présent qu'au regard d'un avant (les acquisitions, l'histoire, les expériences) et d'un après (la projection dans le futur) (Jourdan, 2013, p.63)." Le rapport au savoir du sujet enseignant évolue avec le temps; le "je professionnel" de l'enseignant (Jourdan, 2013) se construit à travers un avant et un après en se questionnant par qui il est et vers où il va. Avec l'expérience, le sujet enseignant se construit dans le temps et fait évoluer son rapport aux savoirs qui ne peut exclure la temporalité de l'histoire du sujet (Terrisse, 2000). La projection dans l'avenir des enseignants dans le but de se construire professionnellement inscrit le sujet dans une temporalité où le rapport au savoir va évoluer en fonction des expériences vécues.

3.3.2.2 Rapport à l'institution

Le professeur a une liberté pédagogique mais il est contraint par les programmes, le temps, les horaires... Un poids institutionnel pèse alors sur les épaules des enseignants.

Le sujet est assujéti à l'institution. L'institution peut être structurante, sécurisante, aliénante voire destructrice. Le rapport à l'institution est différent en fonction du sujet. D'après Carnus (2013), ce rapport permet de comprendre et d'expliquer le fonctionnement didactique. L'enseignant peut se soumettre à l'institution ou vouloir s'en émanciper, peut avoir besoin de reconnaissance de reconnaissance au sein de cette institution.

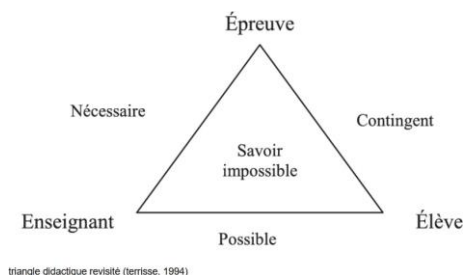
3.3.2.3 L'épreuve et le rapport à l'épreuve

Deuxième temps théorique de la didactique clinique, l'épreuve a été définie par André Terrisse en 1994.

L'épreuve est le moment où l'enseignant est confronté à ses élèves et aux savoirs en pleine situation d'enseignement-apprentissage. Ce temps est certes prévu par l'enseignant mais aussi imprévisible. L'épreuve est un moment crucial où l'enseignant fait face à des situations imprévues devant ses élèves durant lesquelles il devra prendre des décisions. C'est un moment de vérité qui a un caractère

anxiogène (Carnus, 2013). L'enseignant va donc prendre des décisions face à ces imprévus qui seront interprétées à travers le "déjà-là".

En revisitant le triangle didactique de Houssaye, André Terrisse déplace le savoir au centre du triangle.



Tous les choix des enseignants ne sont pas raisonnés sur le moment mais notre inconscient va jouer un rôle. Il y a beaucoup d'incertitudes en classe ; pris dans le triangle didactique, l'enseignant va modeler les savoirs à sa manière.

Dans l'épreuve de l'enseignement et celle de l'apprentissage, l'enseignant n'est jamais assuré du succès de la transmission du savoir et l'élève de son appropriation » (Carnus & Terrisse, 2013, p.142). Lors de l'épreuve, l'enseignant est face au réel de la situation avec son caractère imprévisible. Le professeur doit montrer sa qualité d'enseignant et ne pas en rendre compte cela reviendrait à ne pas être ce sujet supposé savoir.

"L'acte d'enseigner relève d'une confrontation réelle à soi-même et aux autres, tant du point de vue de l'enseignant lui-même- nécessairement singulier et divisé par son inconscient- que du point de vue du statut d'enseignant par rapport auquel il doit se situer" (p.95).

Observer les gestes professionnels de l'enseignant durant l'épreuve permet alors de comprendre la cohérence des choix de l'enseignant avec sa subjectivité relevée lors des entretiens avant et après l'épreuve.

Le rapport à l'épreuve, défini par Isabelle Jourdan, Emmanuelle Brossais et Florence Savournin (2013), permet de rendre compte de ce par quoi passe le sujet durant la traversée de l'épreuve. Il s'agit d'une façon de faire de l'enseignant à chaque fois avec l'épreuve comme un style une signature

Ces auteurs évoquent la complexité du métier d'enseignant due aux prises de décisions quotidiennes. En effet, l'enseignant se doit de faire des choix parmi un ensemble de possibles qui lui confèrent une certaine responsabilité. L'activité enseignante serait alors la source de tensions professionnelles qui pourraient provoquer des affects négatifs.

De plus, la fonction institutionnelle de l'enseignant est de transmettre des savoirs alors qu'ils ne sont pas entièrement transmissibles, en tout cas ne peut l'être de manière complètement objective.

Au travers des trois dimensions suivantes: “conversion didactique”, “Sujet supposé savoir” et l’ “impossible à supporter”, le concept de rapport à l’épreuve permet l’étude des gestes professionnels du sujet-enseignant durant l’épreuve. Il permet de rendre compte de la complexité du sujet enseignant dans sa dimension inconsciente; il permet d’étudier les pratiques des enseignants en prenant en compte les affects, l’expérience personnelle qui détermine l’activité professionnelle de l’enseignant et de la façon dont il se positionne en sujet-sachant.

Isabelle Jourdan, Emmanuelle Brossais et Florence Savournin (2013) ont observé des “modalités de transmission du savoir inédites et qui constitue une réponse singulière dans la tension que constitue l’épreuve de l’enseignement”(p.102).

3.3.3 Le “sujet supposé savoir”

Durant le temps de l’épreuve, l’enseignant va incarner la position de “sujet supposé savoir” (Lacan, 1968) et va influencer sur son rapport à l’épreuve.

C’est une structure tierce qui vient se poser sur l’analyste qui est face à son analysant. Dans un premier temps, le patient suppose chez le médecin, psychologue, psychanalyste un savoir sur lui, un savoir supposé sur ce dont il souffre. Dans un second temps, le patient se réapproprie ce travail qui crée en quelque sorte la chute du sujet-supposé-savoir.

Par analogie, en didactique clinique, l’enseignant occupe la position de celui qui sait. Le sujet-enseignant est assujetti à cette fonction symbolique et cette dernière s’investit de manière particulière chez chaque enseignant.

Comme le soulignent P. Pédèches et M.F. Carnus (2013), le sujet-enseignant est le sujet évaluateur ce qui le met en position de “sujet supposé savoir”. Les travaux de recherche de P. Pédèches ont montré de fortes réticences des sujets enseignants à dévoluer les activités évaluatives notamment lors d’évaluations sommatives car cela remettait en cause ce statut vis-à-vis des élèves.

Parfois, l’enseignant s’expose au regard de ses élèves en montrant le savoir à acquérir; c’est donc son corps qui montre le savoir; il est alors “le corps supposé savoir” (Jourdan, 2006).

La façon dont le sujet enseignant va incarner cette place de “sujet supposé savoir” va structurer son rapport à l’épreuve. Le chercheur va alors essayer d’identifier la façon dont l’enseignant va occuper cette position supposée intériorisée ou la fuir; il va identifier les “alignements et les décalages du sujet enseignant avec sa position symbolique” (Buznic, 2013).

3.3.4 L'impossible à supporter

L'impossible à supporter est empruntée à la psychanalyse ; il montre ce que l'enseignant ne peut s'empêcher de faire. Il y a un écart entre ce que l'enseignant sait ce qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire.

Pour Lacan, « l'impossible à supporter » renvoie à ce qui, dans la structure du sujet, échappe radicalement à la symbolisation par le langage. C'est une dimension de l'impossible qu'il situe dans le Réel, ce registre où le manque ne peut être comblé et où le langage rencontre ses limites absolues. Cet impossible se manifeste comme une expérience subjective insoutenable, un point où le sujet se heurte à ce qui n'a pas de sens ou ne peut pas s'inscrire dans les mots : c'est ce qui provoque l'angoisse et révèle la béance fondamentale du désir. Lacan l'évoque notamment dans son Séminaire XVII, *L'envers de la psychanalyse* (1969-1970), où il affirme cet impossible n'est pas un obstacle contingent, mais une structure fondamentale : ce que le langage ne peut ni saisir ni symboliser, et qui constitue le noyau insupportable de la jouissance.

En classe, l'enseignant doit faire face à de nombreux imprévus régulièrement exigeant des prises de décision dans l'urgence. Il peut être mis en difficulté dans ces situations n'ayant pas de solutions immédiates. Différents comportements didactiques peuvent être observés tels que des interruptions de séances, lorsque l'enseignante arrête la séance initialement prévue ; des ruptures du contrat didactique, voire même l'introduction de savoirs personnels que l'enseignant n'avait pas envisagés (Touboul, 2013).

3.3.5 La conversion didactique

Le concept de conversion didactique vient du concept de la transposition didactique de Chevallard (1985). La transposition didactique désigne le processus par lequel un savoir savant, produit dans un contexte scientifique ou de recherche, est transformé en savoir à enseigner, puis en savoir effectivement enseigné dans la classe. Cette transformation implique des choix, des simplifications, des exemples adaptés, et parfois des réorganisations du contenu, afin de le rendre accessible et pertinent pour les élèves.

La conversion didactique va plus loin en s'intéressant non seulement à la transformation du contenu, mais aussi aux ajustements opérés par l'enseignant en fonction des situations d'enseignement concrètes, des besoins des élèves, et de la dynamique de la classe. Elle désigne ainsi la manière dont le savoir enseigné se convertit en savoir appris, à travers des interactions

pédagogiques qui tiennent compte des obstacles, des représentations des élèves, et de leurs stratégies d'appropriation.

En ce sens, la conversion didactique souligne le caractère vivant et évolutif de l'enseignement, où le savoir n'est pas seulement transmis, mais co-construit avec les élèves dans l'action pédagogique.

D'après Buznic-Bourgeacq (2015), l'expérience personnelle du sujet joue un rôle dans cette transposition didactique. Il y a une influence des connaissances, expériences de l'enseignant et les activités pédagogiques en classe. L'enseignant convertit des objets de savoir, ce processus est donc propre à chacun. Cet auteur se questionne alors sur la comparaison entre l'objet de départ et l'objet converti : est-ce le même? un objet différent? ou le même objet mais différent?

Avoir conscience de cette conversion didactique éclaire alors la compréhension du geste professionnel d'un enseignant. L'enseignant transpose son savoir acquis durant son expérience personnelle en un savoir de référence. Claudine Blanchard-Laville (2013) va dans ce sens en indiquant que le rapport au savoir est ancré dans l'histoire personnelle du sujet, ce serait donc le sujet qui s'expose et non le savoir.

D'après Buznic-Bourgeacq (2015), la connaissance du sujet enseignant est à l'intersection de la didactique et de la psychanalyse ; le processus de conversion didactique, qui possède plusieurs formes, est inconscient. L'enseignant, en transmettant des savoirs, transmet aussi son propre rapport au savoir qui rend son enseignement singulier et personnel. La conversion didactique fait donc appel à la pratique personnelle des enseignants

Si je prends l'exemple de la compétence de production d'écrit, l'expérience de l'enseignant jouera certainement sur l'enseignement de cette compétence. La façon dont l'enseignant va convertir cette notion, en fonction par exemple de son expertise dans l'écriture, de son expérience d'élève en production d'écrit, va rendre singulier la façon dont il va développer les compétences chez ses élèves.

3.3.6 L'après-coup

Ce concept est fréquemment employé par Freud (1895) qui considère que ce remaniement des événements passés donne du sens aux actions passées. L'analyse de l'après-coup peut être éclairante. Comme le souligne Terrisse (2013), le sujet est le plus à même d'expliquer ses actes.

Lors de l'après-coup, le sujet-enseignant se livre de manière plus personnelle et intime sur le déroulé de l'épreuve. L'enseignant prend du recul sur ses actions pédagogiques durant l'épreuve et "accède à un autre niveau de compréhension" (Heuser, 2013, p.33).

Il se déroule souvent longtemps après l'observation en situation.

L'objectif de l'après-coup est de comprendre les gestes professionnels de l'enseignant en lui donnant librement la parole afin qu'il explique sa pratique. Cela permet d'accéder à l'implicite en laissant le sujet-enseignant analyser ses choix en classe.

L'après-coup est un moment clé pour mieux comprendre l'épreuve et mieux saisir le déjà-là du sujet.

Selon Terrisse (2013), le chercheur propose à l'enseignant une confirmation de la construction du chercheur. Le sujet enseignant peut refuser ou accepter cette construction.

3.4 Les enjeux de la didactique clinique

Le cadre de la didactique clinique va me permettre de comprendre les gestes professionnels des enseignants en fonction de ce qui se joue chez eux de manière inconsciente, mieux saisir ce qui leur échappe.

Étant trop souvent dans l'action et pas assez dans la réflexion de ce qu'il se joue chez l'enseignant, ce dernier ne contrôle pas tout dans sa classe.

En prenant du recul sur son rapport aux autres, aux savoirs notamment la production d'écrit, l'enseignant peut réguler son enseignement. Saisir le "déjà-là" du sujet permettrait de mieux comprendre ses gestes, ses actions et faciliterait leur correction et leur ajustement.

PARTIE 2: PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

1. Problématique

Dans le cadre de la didactique clinique, je vais chercher à comprendre l'enseignement de la production d'écrit chez un enseignant dont le français n'est pas l'unique langue maternelle et qui enseigne dans une école française en Tunisie. Je vais chercher à comprendre l'influence du "déjà-là" du professeur sur son enseignement de la production d'écrits littéraires avec des élèves dont le français n'est pas leur langue maternelle en classe de 5ème composé d'élèves qui sont majoritairement de nationalité tunisienne et pour qui le français n'est pas leur langue maternelle. Ces observations permettront de comprendre ce qu'il se joue dans l'inconscient de l'enseignant lors de séances de production d'écrit et en quoi cela impacte l'enseignement de cet enseignant.

2. Questions de recherche

Deux questions de recherche se dégagent :

1. Quelles sont les pratiques pédagogiques en production d'écrit d'un enseignant dont le français n'est pas l'unique langue maternelle travaillant dans une école française en Tunisie ?
2. Dans quelle mesure le déjà-là de l'enseignant peut rendre compte de sa pratique pédagogique et didactique de l'enseignant ?

PARTIE 3: MÉTHODE DE RECHERCHE

1. La posture du chercheur

1.1 La prise en compte du sujet

L'activité enseignante est singulière et n'est comparable à aucune autre (Buznic et al, 2008), elle est très dépendante de la façon dont l'enseignant a construit sa subjectivité à travers son histoire particulière.

Il s'agit donc « de considérer l'enseignant comme un sujet à part entière et non comme une variable expérimentale ou d'ajustement » (Terrisse, 2013, p.127) et d'adopter une posture d'empathie et d'écoute. Le sujet détient sa propre vérité, le chercheur pourra interpréter à travers ses questions de recherche. Le chercheur n'est donc pas là pour juger et doit considérer que le sujet a toujours ses raisons, qui lui appartiennent, pour agir d'une certaine manière.

Cette prise en compte du sujet est une posture clinique que Carnus et Terrisse (2013, p.136) définissent comme « respectueuse du sujet, non évaluatrice, à la fois proche et distanciée, répondant à des enjeux éthiques et déontologiques » et ils indiquent que cette posture clinique du chercheur ne va pas de soi car celui-ci possède sa propre singularité et subjectivité.

1.2 Prise en compte de la subjectivité du chercheur

Il conviendra donc aussi lors de mon étude de prendre en compte ma propre subjectivité qui a incontestablement déterminé le choix de mon sujet, mes questions, ma problématique et le choix de mon cadre théorique et qui interviendra à mon insu dans mes observations et dans mes entretiens avec le sujet observé.

Carnus nous dit qu'il s'agit d'« objectiver la subjectivité du chercheur » (Carnus, 2007, p. 1) dans la construction de l'objet de recherche, subjectivité empreinte de l'histoire particulière du chercheur.

Le chercheur s'expose donc par son objet d'étude et doit s'interroger sur le sens et l'enjeu de sa recherche : « Quel bénéfice en retire-t-il au regard de sa problématique personnelle ? » (Terrisse, 2013, p. 133).

Cette objectivation par le chercheur de sa subjectivité peut lui permettre de se mettre un peu « à distance » pour mieux appréhender l'objet de recherche et la problématique. Il ne s'agira pas de nier ma subjectivité, mais de la réintroduire dans le dispositif de recherche.

« Une science du comportement authentique existera quand ceux qui la pratiquent se rendront compte qu'une science réaliste de l'humanité ne peut être créée que par les hommes qui sont le plus conscients de leur propre humanité, précisément lorsqu'ils la mettent le plus totalement à l'œuvre dans leur travail scientifique » (Devereux, 1967, p. 21). La subjectivité du chercheur ne doit pas être perçue comme un frein, mais plutôt comme une ressource essentielle pour conduire son travail d'investigation et d'interprétation.

Cette nécessité m'incite à revisiter mon propre parcours afin de comprendre comment mon "déjà-là" peut éclairer le choix de mon objet de recherche, le cadre théorique adopté, ainsi que mon engagement dans l'élaboration de ce mémoire.

1.3 Mon déjà-là décisionnel

Il me semble important d'évoquer mon propre déjà-décisionnel, car en tant que sujet enseignant, un transfert et contre-transfert peut s'opérer entre mon sujet enseignant et moi-même. Prendre du recul par rapport à mon propre vécu, en l'écrivant dans ce mémoire, me permet de limiter les effets du contre-transfert. Le contre-transfert désigne « l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci » (Laplanche et Pontalis, 2007). Dans ma recherche, ce serait donc mes réactions inconscientes à mon sujet enseignant qui pourrait influencer la façon dont je vais analyser ce cas.

Je suis professeur des écoles depuis 12 ans, un métier que j'ai toujours rêvé d'exercer depuis mon enfance. Dans ma famille, seule ma tante, la sœur de mon père, était enseignante, et ma mère a entrepris des études à 40 ans pour devenir éducatrice de jeunes enfants. Pourtant, les raisons précises qui m'ont conduite à choisir cette voie restent floues. Peut-être s'expliquent-elles par une nostalgie persistante de l'enfance, que je considère comme une période magique de la vie. J'ai toujours aimé être en contact avec les enfants et je crois également que la position d'autorité, que j'associe à une bienveillance parfois excessive, me correspond.

Malgré cela, je n'ai jamais été pleinement à l'aise avec la production d'écrits. Durant ma scolarité, j'étais davantage attirée par les mathématiques et moins performante dans les disciplines littéraires. J'ai souvent eu l'impression de ne pas avoir réellement appris à écrire. Jusqu'au lycée, mes productions écrites étaient d'un niveau moyen, ce qui m'a poussé, dès mes débuts dans

l'enseignement, à faire de ce domaine une priorité. Le hasard a bien fait les choses : durant mon année de stage en 2012/2013, la maître-formatrice qui m'accompagnait était une experte en littérature et production d'écrits. Grâce à elle, j'ai entrepris dès le début de ma carrière de progresser dans ce domaine.

Par ailleurs, avant de valider un master en sciences de l'éducation, j'avais obtenu une licence de psychologie. Comprendre l'autre a toujours été une de mes aspirations profondes, et cette formation initiale me semble aujourd'hui très utile dans mon métier d'enseignante.

Ce mémoire de recherche, en mobilisant à la fois les compétences acquises au cours de mes études supérieures et de mon expérience professionnelle, constitue pour moi une formidable opportunité d'évolution. Il me permet non seulement d'approfondir ma pratique, mais également de contribuer à la formation de mes collègues enseignants, ce qui me procure une grande satisfaction.

Cela fait maintenant neuf ans que je vis à l'étranger : d'abord au Sénégal, ensuite en Tunisie, deux pays où le français est largement parlé. L'an prochain, je m'installerai au Congo, un autre pays francophone. Je n'avais pas prévu de rester aussi longtemps à l'étranger ; au départ, je pensais partir pour un ou deux ans seulement. Jamais je n'aurais imaginé que cette expérience durerait autant. Depuis l'adolescence, j'ai toujours été attirée par l'ailleurs, en particulier par le continent africain, sans vraiment pouvoir expliquer pourquoi. J'ai fait le choix de m'établir dans des pays francophones en raison de mon niveau limité en langues étrangères. Quoi qu'il en soit, je me sens chez moi dans chacun de ces pays.

2. Recueil des données

2.1 Terrain de recherche

2.1.1 Établissement

Louis Pasteur Gammarth est un établissement français situé à La Marsa, ville balnéaire à 17 km de Tunis, en Tunisie. Il a ouvert ses portes en 2022 et a été homologué par le ministère de l'éducation nationale française en 2024 de la classe de CP à la 3^{ème}. Une demande d'extension d'homologation a été déposée pour les classes de grande section et de seconde.

A la rentrée 2024, 109 élèves sont scolarisés de la GS au CM2 et 150 élèves de la 6^{ème} à la seconde. 90% des élèves de l'établissement sont tunisiens, 10% sont français ou de nationalité tierce.

La majorité des professeurs sont tunisiens.

Les familles sont majoritairement issues de milieux plutôt favorisés, certains parents sont médecins, chefs d'entreprise, professeurs d'université ou fonctionnaires. Les frais de scolarité sont à la charge des familles, ils sont d'environ 10 000 dinars par an soit 3500 euros.

Les élèves sont obligés de parler le français dans la classe; cependant, en dehors de la classe, les élèves parlent plutôt le dialecte tunisien, lors des récréations et de la pause méridienne.

2.1.2 Classe

L'observation se passe en classe de cinquième au mois de décembre. La classe est composée de 11 filles et de 9 garçons. Tous les élèves sont tunisiens dont la langue maternelle est le tunisien. Le niveau global de cette classe est d'après les premiers résultats de l'année est plutôt bon. 5 élèves ont un excellent niveau avec plus de 16 de moyenne générale; 7 élèves ont plus de 14 de moyenne générale et 8 ont entre 11.5 et 14. La moyenne en français de cette classe au premier trimestre est de 12.68.

2.1.3 Présentation de la séquence

La séquence est tirée du manuel de français: Jardins des lettres chez Magnard 2016.

La séquence s'intitule *Poursuivre un récit d'aventures* et a pour objectif de travailler le récit d'aventures suite à la lecture de l'histoire de Robinson Crusoe. J'ai observé l'avant-dernière séance de cette séquence.

La première étape est la lecture et l'analyse du texte à poursuivre qui est *L'enfant et la rivière* d'Henri Bosco puis une analyse du texte sur les personnages, le lieu et le moment de la scène et les actions principales. La deuxième étape est la rédaction d'une première version du récit au brouillon en imaginant trois péripéties de l'aventure, un élément de résolution et la situation finale. Durant la séance observée, la plupart des élèves en étaient à cette étape.

La troisième étape vise à enrichir le récit avec des descriptions à l'aide notamment de verbes de perception, de compléments circonstanciels de lieu.

La quatrième étape est la rédaction du récit complet au brouillon. Enfin, la dernière étape vise à recopier le brouillon en se servant d'une grille d'autocorrection.

2.2 Choix et profil du collaborateur

Trouver un collaborateur n'a pas été facile car étant depuis peu en Tunisie je n'avais pas assez de contacts dans les écoles françaises pour trouver rapidement un collaborateur.

J'ai donc proposé à la professeure de français du collège de l'établissement où je travaille de participer à ma recherche qui a accepté immédiatement. Je précise que je n'ai pas de lien de hiérarchie avec elle; que je la connais peu car nous travaillons sur la même cité scolaire mais dans deux établissements distincts.

Emma est enseignante de français au collège Louis Pasteur Gammarth depuis deux ans soit depuis l'ouverture de l'établissement mais depuis plus de 20 ans dans le groupe Bouebdelli, propriétaire de LPG.

2.3 Le matériel de recherche

De Ketele et Roegiers (1996) caractérisent quatre principales méthodes de recueil d'informations qui déterminent le caractère des données produites soit invoquées, c'est-à-dire indépendantes du chercheur, soit suscitées, celles produites dans les situations d'interaction entre le sujet observé et le chercheur, soit provoquées, celles-ci étant produites par une procédure choisie par le chercheur :

- données invoquées : l'étude de documents (de nature diverse : scientifique, institutionnel, professionnel)
- données provoquées : l'observation en salle de classe (vidéo, présence du chercheur)

- données suscitées : les entretiens (le 14 novembre 2024, le 17 avril 2025)

Dans le cadre de mon étude, les données seront recueillies au cours de l'observation d'une séance de production d'écrits, au cours d'entretiens avec le sujet observé et par la récolte de documents fournis par l'enseignante (fiches de préparation, documents de travail), données qu'il faudra mettre en relation pour les interpréter.

Cherchant à interférer le moins possible dans le matériel que j'aurai à analyser, j'ai choisi de situer ma recherche dans l'analyse de pratiques effectives d'un enseignant (données provoquées) : aucune situation imposée par le chercheur, mais une observation de pratique ordinaire d'un enseignant lors d'une séance de production d'écrit.

Mon étude enfin s'appuiera sur le dispositif méthodologique de mon cadre théorique, celui de la didactique clinique. Celle-ci est une recherche qui s'intéresse in situ à l'individu donc « au cas par cas ». L'étude de cas est une étude approfondie d'un cas particulier pour lequel le chercheur utilise une méthode de recherche qualitative.

La mise en place de ce dispositif méthodologique, me permettra de croiser le discours du sujet et ses mises en œuvre pour identifier « le sens de l'acte » (Astolfi, 1993) à la fois interne et externe au sujet observé.

2.4 Critères généraux d'observation

Ces critères guideront mon observation : ils serviront de fondement à mes entretiens et orienteront mon analyse tout au long de l'épreuve. Ils dirigeront également mon travail lors de l'étape de traitement des données collectées. Mon objectif sera d'utiliser les concepts théoriques issus de la didactique clinique et de la psychanalyse pour tenter d'explorer les causes et les effets internes de l'action didactique.

- le déjà-là décisionnel, principalement exploré lors de l'entretien préalable mais aussi au cours des deux autres phases méthodologiques, constituera un levier essentiel pour comprendre la relation singulière de l'enseignante observée au savoir, ainsi que le choix des contenus et des méthodes d'enseignement employées. Il me permettra également de rendre

compte des écarts observés entre ses conceptions, ses intentions didactiques et sa pratique réelle

- le rapport à: notamment au savoir, la langue française; je vais m'interroger sur le lien qu'entretient le sujet enseignant avec la langue française qui n'est pas sa seule langue maternelle ayant appris le dialecte tunisien dès la naissance
- la rapport à l'institution: je vais tenter de repérer quel rapport elle entretient avec l'institution scolaire notamment le système français. Il pourra être mis en perspective avec son rapport avec l'Institution tunisienne
- impossible à supporter
- place du sujet supposé savoir
- le sujet divisé: je vais essayer de comprendre les traces de l'inconscient de cette enseignante dans son discours et ses gestes

2.5 Dispositif d'enregistrement

L'entretien du déjà-là a été effectué à l'aide du dictaphone de mon téléphone. Je n'ai donc pas eu accès aux attitudes de l'enseignante. Durant l'entretien, j'ai donc pris des notes concernant la gestuelle de la professeure.

La séance a été filmée avec mon ordinateur portable qui était placé au fond de la classe. J'ai également enregistré les propos de l'enseignante à l'aide de mon téléphone portable qui était dans la poche du manteau de l'enseignante.

J'ai souhaité être présente durant l'épreuve afin de prendre des notes sur ce que j'observais; afin d'observer des éléments qui peuvent être difficile à capter à l'aide de la vidéo.

Je suis cependant complètement restée en retrait assise à côté de la caméra pour interférer le moins possible dans la séance.

L'enseignante est peu venue me voir durant la séance même si ma présence a possiblement eu un impact sur sa posture.

Cependant, en tant que directrice du primaire, ma présence dans cette classe de collègue a certainement influencé le comportement des élèves. En effet, plusieurs d'entre eux me connaissent depuis leur passage à l'école primaire, période durant laquelle j'étais leur directrice. Cette familiarité, associée à la perception d'une figure d'autorité extérieure à leur environnement habituel, a pu modifier leur attitude, les amenant peut-être à se montrer plus réservés, attentifs ou, au contraire, à manifester une certaine nervosité. Il est donc important de prendre en compte cet effet possible dans l'analyse de mes observations, car il pourrait biaiser la spontanéité des interactions et la dynamique habituelle de la classe.

2.6 Matériel invoqué

L'enseignante m'a donné la fiche de préparation qui est tirée du manuel de français utilisé par l'enseignante. La séance de production d'écrit clôture la séquence sur le travail du roman d'aventure en classe de 5ème.

2.7 Temporalité de la recherche

La recherche en didactique clinique se déroule en trois temps permettant le recueil et l'analyse des données. Ces différents temps permettront de construire le cas du sujet observé, ces temps seront enregistrés et intégralement retranscrits.

Ma recherche a duré sur l'année scolaire 2024-2025 dont voici la programmation des trois temps:

	1er temps	2ème temps	3ème temps
Didactique clinique	Déjà-là	Epreuve	Après-coup
Périodes	Novembre 2024	Décembre 2024	mars 2025

2.7.1 L'entretien du déjà-là

Le premier temps consiste à établir le déjà-là décisionnel de l'enseignant (Carnus, 2015) au travers de ses trois composantes : le déjà-là expérientiel, le déjà-là conceptuel et le déjà-là intentionnel de l'enseignant. D'après Carnus et Terrisse, c'est « le premier temps de la méthodologie de la Didactique Clinique, celui où le chercheur va extraire des données prélevées (la plupart du temps par des entretiens) des éléments conceptuels, intentionnels et expérientiels [...] permettant d'accéder à d'autres réseaux de signification au moment de la lecture et de l'interprétation de la rencontre sujet-savoir » (2013, p.141).

Il est recueilli grâce à un entretien ante semi-directif visant à recueillir des informations portant sur son histoire personnelle, ses croyances et ses convictions. Le sujet pourra se livrer notamment sur ses conceptions de son métier de professeur et sur l'enseignement de la production d'écrit. Il pourra également évoquer son expérience personnelle et professionnelle. Ce sera le moment où il pourra indiquer ses intentions dans l'acte d'enseignement.

Le sujet peut aussi effectuer des digressions dans son propos qui sont tout autant intéressantes.

L'entretien semi-directif est une technique de collecte de données suscitées réalisée lors d'un entretien entre le chercheur et le sujet qui comporte des questions permettant de faire surgir le déjà là du sujet. Les questions ont été préparées, cependant, lors de l'entretien, j'ai ajouté des questions en rebondissant sur les propos de l'enseignante.

Les données du déjà-là expérientiel seront les informations données sur la formation initiale de l'enseignante, son parcours professionnel, son rapport et sa pratique de la production d'écrits.

Les données du déjà-là intentionnel seront les connaissances des textes officiels de l'enseignante, les intentions didactiques et pédagogiques de l'enseignant.

Les données du déjà-là conceptuel seront les conceptions de l'enseignant à propos de la production de l'écrit et de son enseignement.

Cet entretien, point de départ du recueil des données, a duré environ 45 minutes et permet de comprendre l'histoire personnelle du sujet enseignant (expérience, conception, intentions).

Les connaissances acquises sur le sujet durant cet entretien seront à mettre en lien avec les observations effectuées durant l'épreuve. Durant cet entretien, afin de limiter "l'effet chercheur" (Carnus, 2007), les questions ne doivent pas être trop suggestives ou trop fermées; l'objectif est de laisser le sujet s'exprimer le plus librement possible.

Le chercheur est lui-même un sujet aussi divisé; il est donc important de prendre conscience de cet assujettissement afin de limiter la subjectivité du chercheur.

Le chercheur doit alors faire preuve d'écoute, ses interventions doivent être des relances ou des reformulations pour permettre au sujet d'approfondir son propos et pour permettre de vérifier la compréhension du discours.

L'entretien a été entièrement enregistré et retranscrit.

2.7.2 Le temps de l'épreuve

Le second temps est celui de l'épreuve. « D'un point de vue méthodologique, l' « épreuve » constitue le second temps de la méthodologie de la Didactique Clinique. Elle correspond à la rencontre entre sujet enseignant, élève(s) et savoir » (Carnus et Terrisse, 2013, p.142).

Elle correspond à la rencontre entre le chercheur et l'enseignant en situation d'enseignement. C'est une situation où l'enseignant est confronté au réel; situation où des écarts peuvent être observés entre ce qui était prévu et ce qui se réalise finalement.

Le recueil consiste à enregistrer la totalité de la séance d'enseignement. Un enregistrement audiovisuel des séances est ainsi effectué (pendant lequel je placerais la vidéo sur l'ensemble de la

classe et sur les interactions de l'enseignant avec les élèves) la vidéo permettant également d'étudier les gestes et les déplacements du sujet.

La séance observée de production d'écrit date du jeudi 19 décembre en milieu d'après-midi.

Dans le cadre de ma recherche, il s'agit d'observer l'enseignant durant la mise en œuvre d'une situation d'enseignement de production d'écrit en classe de 5ème. Les données de l'épreuve résultent de l'enregistrement d'une vidéo d'une séance de production d'écrits en classe de 5ème durant laquelle les élèves devaient poursuivre l'écriture d'un récit d'aventures suite à la lecture du livre de Robinson Crusoé. Les élèves travaillaient individuellement sur les ordinateurs en salle informatique. L'enseignante circulait parmi eux pour vérifier leur travail et formulait des remarques afin de les accompagner dans la finalisation de leur texte.

2.7.3 L'entretien de l'après-coup

Le dernier temps est celui de l'après-coup: « le troisième temps de la méthodologie de la Didactique Clinique au cours duquel les chercheurs reviennent sur les observations réalisées en classe et les entretiens ante et post-séance, même si ces entretiens sont réalisés longtemps après les enregistrements vidéo, ce qui est un gage de fiabilité (Terrisse, 2009). » (Carnus & Terrisse, 2013, p.141). Le chercheur revient sur les observations réalisées en classe et sur l'entretien d'accès au déjà-là. Il reconstruit avec le sujet le sens de ses actes. Le sujet va revenir sur son expérience qui n'est jamais objective car elle est reconstruite par le sujet. Il permet de valider ou non les hypothèses du chercheur suite à une triangulation des données récoltées lors de l'entretien du déjà-là et lors de l'épreuve.

Une reconfiguration du sens s'opère, celui-ci n'émerge qu'après-coup, révélant une signification plus profonde.

Grâce à un entretien semi-dirigé qui a lieu plusieurs mois après le temps de l'épreuve, il permet de recueillir des données et de revenir sur ce qui a été vécu par l'enseignant durant l'épreuve et d'établir les écarts entre ce qu'il avait prévu et ce qu'il a réalisé. Cette temporalité permet de questionner les interprétations effectuées par le chercheur suite au recueil de données lors de l'entretien du déjà-là et durant l'épreuve. Lors de cet entretien, on revient sur des propos du sujet enseignant pour mieux les comprendre.

Il convient donc de prendre en considération ce que Freud met en évidence concernant l'ambiguïté de la réponse du sujet, qu'elle soit positive ou négative. En effet, le patient peut « continuer à dissimuler la vérité non révélée » (Freud, 1937, p.275), une attitude qui illustre sa division intérieure. Freud précise également l'existence de « modes indirects de confirmation » (tels que les

hésitations, lapsus, réponses ambiguës...), auxquels il est crucial de prêter une attention particulière. L'objectif sera donc d'extraire les éléments échappant à la conscience, appartenant à l'inconscient

Cet entretien est prévu au mois de mars 2025, une fois que j'aurai terminé l'analyse de l'entretien du déjà-là et de l'observation et que j'aurai croisé les données recueillies.

2.8 Limites du recueil des données

Les données sont collectées dans un cadre temporel et contextuel limité, ce qui confère à leur validité un caractère « local et contextuel » (Van der Maren, 2004, p.53). Il est également nécessaire de prendre en compte les différentes perturbations liées aux méthodes de collecte des données, ainsi que le regard inévitablement subjectif du chercheur. Il convient aussi de considérer les phénomènes transférentiels et contre-transférentiels qui influent sur la relation intersubjective entre le chercheur et l'observé. Le transfert désigne la tendance à réagir envers une personne comme si elle représentait une figure de référence de notre histoire personnelle, tandis que le contre-transfert se réfère « à la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient ; ces déformations consistent en ce que l'analyste répond à son patient comme si celui-ci représentait une imago primitif et se comporte dans la situation analytique en fonction de ses propres besoins, désirs et fantasmes inconscients, généralement infantiles » (Devereux, 1967, p.75). Ces deux processus partagent « des sources et des structures identiques » (Devereux, 1967, p.75), la différence résidant dans le fait que le premier concerne les réactions de l'analysé ou du sujet observé, tandis que le second porte sur celles de l'analyste ou de l'observateur dans les sciences du comportement.

3. Traitement des données

3.1 La transcription

L'analyse de cas sera faite à partir des transcriptions intégrales des interactions verbales (verbatim), d'une part entre les élèves et l'enseignante durant la séance, d'autre part entre l'enseignante et moi-même durant les divers entretiens. Il s'agit d'une étape longue et délicate en ce sens qu'il est difficile de rendre compte du flux de la parole et des différents phénomènes oraux. Je propose en annexe une synthèse des règles que j'ai adoptées pour cette transcription. Comme le précise Terrisse (2013), la méthode clinique exige une rigueur du chercheur pour extraire et décrire les données même si toute transcription est déjà une interprétation. "A L'instar de la résolution d'un problème de mathématiques, le chercheur se doit choisir et d'articuler les données qu'il retient pour en construire une cohérence imparable [...], de telle sorte qu'il en montre l'articulation logique, en même temps qu'il en démontre la validité dans le cas présenté" (Terrisse, 2013, p.131).

3.2 Les pseudonymes

La recherche utilise des pseudonymes pour les personnes concernées afin de préserver leur anonymat. Il s'agit donc d'un nom fictif. Le sujet collaborateur de ma recherche s'appellera Emma qui est son deuxième prénom, choisi par elle-même . "Au lieu de nous éloigner du sujet, le pseudonyme nous en rapproche et c'est un des intérêts scientifiques du pseudonyme choisi par le sujet" (Cadiou, 2018).

3.3 Les analyseurs

Le cadre de la didactique clinique va m'amener à porter mon attention essentiellement sur l'analyse du discours du sujet et sur des chaînes de signifiants qui me permettront de révéler la singularité du sujet observé.

Les analyseurs dans le cadre de la didactique clinique sont donc les concepts de la didactique clinique soit le déjà-là, la conversion didactique, les rapports à, la place du sujet supposé savoir, l'impossible à supporter.

3.3.1 Lecture flottante

Après la retranscription des données en verbatim, je vais procéder à une lecture flottante qui demande de relire plusieurs fois les verbatims afin de repérer ce qui semble faire symptôme et de repérer les traces de l'inconscient dans le discours du sujet. Il s'agit de mettre en lien ces données tirées du corpus pour identifier des analogies avec les concepts du cadre de la didactique clinique.

3.3.2 Lecture filtrante

La lecture filtrante va me permettre d'analyser plus finement les données recueillies à travers mes critères généraux d'analyse. En me focalisant sur un critère d'analyse, je vais essayer de comprendre le fonctionnement du sujet enseignant à partir de ses paroles, de ses gestes professionnels et en décelant tout ce qui relève de l'inconscient.

3.3.4 Triangulation des données

Le croisement des différents types de données (temporelles, méthodologiques), ou triangulation, doit permettre « d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune » (Van der Maren, 2004, p.114). Mon travail a privilégié une approche clinique d'orientation psychanalytique a tout de même nécessité de trianguler les données des entretiens, de la vidéo, des documents de préparation de l'enseignante et des recherches scientifiques. Je m'appliquerai aussi à une mise en réseau des significations à partir du flux du discours du sujet comme chaîne de signifiants partant du principe que ce flux n'est pas sans laisser des traces de vérité de l'inconscient du sujet.

3.4 Construction du cas

Présentée par Terrisse, notamment dans son chapitre « La construction du cas : un enjeu scientifique en Didactique Clinique de l'EPS » (Carnus & Terrisse, 2013), l'étude de cas se compose de trois éléments : sa description, l'après-coup et sa formule constitutive.

L'étude de cas est un moyen "d'accéder de rendre compte de l'intelligibilité des pratiques" (Terrisse, 2013, p.125). L'intérêt de l'étude de cas est donc un moyen de recueil et d'interprétation de données. Cependant, cette modalité de recherche n'est pas sans difficultés.

“La méthode clinique, plus que tout autre, exige une rigueur du chercheur pour extraire et décrire les données”(Terrisse, 2013, p.131). Selon cet auteur, le chercheur doit choisir et articuler les données afin de créer une cohérence. Pour construire un cas, il faut utiliser les analyseurs qui dépendent du cadre théorique utilisé qui est en cohérence avec la méthode de recueil des données.

La construction du cas repose d’abord sur une description précise qui doit rendre compte d’une singularité tout en s’attachant « au suivi temporel de l’histoire dont [elle] est le produit »(Terrisse, 2013, p. 126).Je m’attacherai donc à suivre le récit de mon sujet, et « sachant que toute transcription est déjà en partie une interprétation » (Terrisse, 2013, p. 131), je tenterai de structurer cette description grâce à mes analyseurs. L’après-coup doit permettre de revenir sur les observations réalisées lors de l’épreuve et des entretiens ante et post-séance et de les expliciter. Ces nouveaux éléments vont permettre de valider, ou pas, et d’affiner ce que j’aurai produit comme construction. Il permet également d’intégrer une dimension éthique à ma recherche, en accueillant la participation du sujet à mon travail d’analyse qui peut confirmer ou rejeter la construction que je lui proposerai : « Il semble être de la moindre déontologie de l’en informer, voire de prendre en compte ce qu’il en dit, pour éventuellement l’intégrer, à posteriori, à la construction du cas, ce qui a souvent l’avantage de l’enrichir » (Terrisse, 2013, p. 132).

3.5 Limites: subjectivité du chercheur

Cette étude est une construction de cas, elle relève donc du point de vue du chercheur, à un moment donné, qui regarde avec sa propre conscience, mais aussi son inconscient et ainsi « déforme » son matériel de recherche : « La personnalité du savant intéresse la science en ce qu’elle explique la déformation du matériau, imputable à son manque, intra-psychiquement déterminé, d’objectivité» (Devereux, 1967, p. 76).

PARTIE 4: RESULTATS ET ANALYSE

1. Le déjà-là

1.1 Déjà-là expérientiel

Emma est une femme tunisienne qui est enseignante de français depuis environ 30 ans. Elle a deux enfants en bas âge. Née d'une mère française et d'un père tunisien, Emma a appris le français et le dialecte tunisien dès sa naissance grâce à sa nourrice qui l'a gardée dès sa naissance.

Emma a toujours voulu faire le métier d'enseignante depuis qu'elle était toute petite, avant le CP environ. Elle se faisait punir par sa mère car elle écrivait sur les murs. Elle précise "j'avais de la craie et j'écrivais tout le temps sur les murs."(1.60)

Emma a fait des études de langue et de lettres en Tunisie. Emma a fait ses études dans le système éducatif français à l'école en gestion directe de Tunis Pierre Mendes France, elle a obtenu son baccalauréat français puis a validé un DEUG

Emma est enseignante depuis 1995. Elle répète à deux reprises: "Je travaille depuis 1995" (1.14 et 1.22). Emma a uniquement travaillé au sein du groupe Bouebdelli. Elle a d'abord commencé son parcours en primaire pendant dix ans mais également au collège en parallèle. Elle a donc commencé à enseigner dans le système éducatif tunisien. Emma a aussi travaillé dans une école des sœurs (1. 213).

Son expérience principale est dans le groupe Bouebdelli qui est une famille franco-tunisienne qui a ouvert différentes écoles primaires, collèges, lycées et université tunisienne.

Actuellement, elle travaille à l'école française Louis Pasteur Gammarth dans les classes de 5ème et 4ème à hauteur de 18 heures par semaine et complète ses heures en enseignant à la fondation Bouebdelli à Tunis, qui est une école du même groupe mais à programme tunisien.

Le fait d'enseigner dans deux systèmes scolaires différents en même temps peut interroger sur les pratiques d'Emma. Est-ce que ces choix pédagogiques sont les mêmes ou différents dans les deux établissements où elle travaille? Est-ce que le fait d'avoir fait ses études dans le système français influe sur ses pratiques professionnelles. Une réflexion s'impose sur la construction de l'identité professionnelle d'Emma qui est franco-tunisienne, qui a un parcours scolaire d'élève dans le système français mais qui a commencé à enseigner dans le système tunisien et qui actuellement travaille dans les deux systèmes scolaires. Je m'interroge sur sa capacité à enseigner dans deux

systèmes éducatifs qui sont différents et qui n'ont pas les mêmes exigences.

1.2 Déjà-là conceptuel

1.2.1 Le métier d'enseignant

Emma considère que l'enseignement en primaire est “une très bonne expérience” (l. 26) mais “compliquée” (l.27). Selon Emma, en primaire, les élèves doivent apprendre les bases ce qui rend l'enseignement plus difficile. Ce qui lui paraît le plus agréable dans son métier est le fait d'avoir des nouveaux élèves chaque année et donc cela évite l'ennui. Ce qui lui paraît le plus désagréable est le côté fatigant du métier dû à la correction des copies. Emma est une enseignante qui évalue beaucoup pour faire travailler les élèves ce qui interroge le fait qu'elle se plaigne de fatigue à cause de la correction. Elle impose des évaluations aux élèves très régulièrement alors qu'elle manque de temps dans sa vie personnelle à cause des corrections que cela provoque. Je me questionne alors à ce sujet: considère -t-elle l'enseignant comme un évaluateur régulier? Évalue -t-elle les élèves pour vérifier leurs compétences mais en même temps s'assurer de l'efficacité de son enseignement? Évalue -t-elle souvent pour se surcharger de travail et être dans cette situation d'enseignant surchargé de travail?

1.2.2 La production d'écrit

Emma considère la production d'écrit comme “un aboutissement” (l.231) ou “un exercice de synthèse” (l.305). En effet, tout au long de l'entretien, beaucoup de propos portent sur l'étude de la langue notamment le lexique. L'écriture serait un moyen de réinvestir les compétences acquises en étude de la langue. Elle donne l'exemple de la description de l'île en rapport avec l'œuvre de Robinson Crusoe. En production d'écrit, les élèves vont réinvestir ce qu'ils ont appris tels que “l'expansion du nom, l'épithète, le complément du nom, la relative pour enrichir ma description.”(l. 243-244).

Selon Emma, ces compétences acquises en étude de la langue nourrissent l'écriture mais la réciproque n'est pas évoquée. Au niveau didactique, Emma enseigne plutôt dans une logique du lire vers l'écrire et non l'inverse. Or, actuellement, il est préconisé didactiquement, un lien entre lecture et écriture qui va dans les deux sens.

Une grande importance est donnée au lexique: “Est-ce qu'il va savoir utiliser, enrichir le lexique,

par exemple, une petite ile, tout le temps, grande ile, un portrait, un petit nez, un grand nez. Jusqu'en troisième, on a ça. Quand même. Il faut. En sixième, à la rigueur, on accepterait un petit nez, un grand nez. En cinquième, moi je l'accepte plus. Franchement, je l'entoure. Il y a plein d'autres adjectifs qui qualifient un nez ou qui qualifient une ile ou un arbre. Ils doivent lire pour pouvoir enrichir ce lexique. Il n'y a pas de secret.”(1.310 à 316)

“je suis sur la nouvelle fantastique en quatrième, donc c'est un peu comme la nouvelle réaliste. Mais il faut le lexique du fantastique. Mais ils vont écrire un récit, donc il va falloir développer le champ lexical de la peur. Il faut travailler beaucoup sur le lexique.” (1.352 à 355)

Emma considère que la lecture nourrit les compétences en production d'écrit: “On ne voit plus d'enfants qui lisent. Et d'ailleurs, on le voit, il y a des répercussions en rédaction. Il n'y a pas de richesse.”(l. 280-281).

Emma différencie “des petites activités d'écriture” (l. 256) des “sujets complets” (l. 255).

Selon Emma, la production d'écrit serait une façon de réinvestir ce qui a été appris en amont en lecture et en étude de la langue, et permettrait à l'enseignant d'évaluer les élèves. Emma voudrait se retrouver un peu dans les travaux de ses élèves; si ce n'est pas le cas, cela semble la toucher, comme si son narcissisme en était affecté.

1.2.3 Des élèves

Emma trouve les élèves différents de ceux d'avant. Elle parle régulièrement de leur manque de mémoire, de concentration voire même de “problèmes familiaux” (1.102). Elle considère que leur niveau a baissé par rapport à avant. Elle considère que “c'est catastrophique” de voir que des élèves de cinquième qui ne savent pas ce que sont les types de phrase (1.116). Elle considère que cela est dû principalement aux écrans. Sur ce sujet, elle utilise des phrases à la forme interrogative: “Qu'est-ce qui a changé par rapport à 1995, 1996, les années 2000 ? Pourquoi les élèves d'avant, ils étaient aussi concentrés en classe, ils respectaient le prof, ils écoutaient ? Pourquoi les enfants d'aujourd'hui, on les voit même en classe, ils ont des yeux ailleurs ?” (1.130) C'est comme si elle se posait encore la question à ce sujet et restait encore dans l'incompréhension de ce constat.

Emma différencie également la “bonne classe” (1.142) de la classe “où il y a des élèves en grande difficulté” (1.146). Selon elle, les élèves d'aujourd'hui “ne travaillent plus du tout.” (1.97). Elle trouve aussi qu'avant les élèves travaillaient plus vite et cela nécessitait des explications plus rapides pour l'enseignant.

Enfin, elle déplore “le manque de concentration” des élèves (1.121) et soulève des problèmes de mémoire notamment après les vacances d'été.

De manière générale, Emma regrette les compétences des élèves d'autrefois et déplore les capacités des élèves actuels.

Elle catégorise les élèves en deux groupes: les francophones et les non-francophones. Concernant les élèves de la deuxième catégorie, elle considère que ce sont des élèves qui “ne parlent pas du tout français chez eux”. Elle utilise le terme “handicap” (l.172) quand on leur demande d'écrire en français car “ils ne peuvent pas structurer de phrase en français du tout” (l. 173). L'utilisation de ce terme est fort et laisse supposer qu'elle considère les élèves non-francophones comme des élèves en situation de handicap. La notion d'inclusion pour Emma apparaît alors très abstraite; cela suppose qu'Emma n'a pas été formée à l'inclusion scolaire. L'inclusion est très peu présente dans le système tunisien; Emma se positionne alors davantage dans cette dynamique.

Enfin, Emma déplore que l'on ne fasse pas passer de test d'entrée à l'oral avant d'intégrer l'établissement. Je suppose qu'elle considère que des élèves qui ont réussi les tests écrits n'auraient pas dû intégrer l'école car leur niveau de français est insuffisant à l'oral. Cela suppose une vision élitiste de l'enseignement soit prendre les élèves ayant des très bons résultats scolaires pour les faire évoluer le plus possible. Cette vision rejoint le système tunisien et entre en contradiction avec le système français.

1.2.4 Le système éducatif français

Durant l'entretien, d'après ces propos: “ Il y en a beaucoup. Ils choisissent le système français parce que, dans leur tête, je ne dois pas rester en Tunisie, je dois partir ailleurs plus tard, je dois aller dans un système français.” (l.178) Emma explique la raison de l'entrée des élèves dans le système français comme un échappatoire de la Tunisie. Avec le baccalauréat français, les élèves auraient ainsi la possibilité de poursuivre leurs études à l'étranger.

Je me questionne alors sur la vision d'Emma concernant le système éducatif français. Le voit-elle également comme un échappatoire qui permettrait uniquement aux élèves de faire leurs études à l'étranger? Voit-elle ce système différent du système tunisien et si c'est le cas en quoi il est différent?

1.2.5 L'évaluation

Emma pense que l'on dit que c'est une enseignante qui évalue beaucoup : “on me reproche tout le temps de faire beaucoup d'évaluations, de tests.” (l.93-94)

En même temps, elle dit manquer de temps pour lire car elle a beaucoup de corrections.

Elle dit aussi évaluer pour que les élèves travaillent. Seule l'évaluation sommative a sa place dans

le discours d'Emma au détriment de l'évaluation formative.

C'est comme si l'évaluation est un levier, une force du côté de l'enseignant qui va pousser les élèves à travailler. Implicitement, je pense qu'elle considère que l'évaluation ne permet pas forcément de valider les compétences acquises des élèves mais plutôt de les forcer à travailler. Cela rejoint le point suivant: Emma ne fait pas forcément confiance aux élèves de l'époque actuelle qui travaillent moins bien qu'avant.

Aussi, Emma indique qu'elle propose davantage d'évaluations aux classes en difficulté. Cela peut paraître étonnant de vouloir faire travailler davantage des élèves qui ont des difficultés en français. J'en conclus qu'Emma considère que travailler plus permet d'apprendre davantage. L'évaluation serait pour Emma un moyen de différenciation.

Cette vision de l'évaluation se rapproche davantage du système scolaire tunisien qui propose des semaines d'évaluations à différents moments de l'année. Seule l'évaluation sommative a sa place pour faire réviser les élèves les notions apprises au cours de l'année.

1.2.6 Le temps

Dans son discours, Emma montre un rapport au temps particulier: nostalgique du passé et du futur tout en regrettant l'état du temps actuel.

Elle regrette le travail des élèves d'antan : "Qu'est-ce qui a changé par rapport à 1995, 1996, les années 2000 ? Pourquoi les élèves d'avant, ils étaient aussi concentrés en classe, ils respectaient le prof, ils écoutaient ?"(l.130-132). C'est comme si les élèves d'avant étaient mieux car plus concentrés, plus intéressés par le travail en classe. Emma critique le comportement des élèves actuels qui ne lisent plus, qui ne concentrent plus, qui n'ont plus la mémoire des choses.

Aussi, elle a l'air d'idéaliser le futur en espérant avoir le temps de lire et d'écrire "c'est mon projet à la retraite."(l.545) Je relève une certaine tristesse dans le discours comme si c'était mieux avant et ce sera mieux plus tard. Emma affirme tout de même aimer son métier car elle ne s'ennuie pas.

1.3 Déjà-là intentionnel

En enseignant la production d'écrit, Emma donne une méthodologie aux élèves en établissant "un plan collectif" (l.145). Pour les élèves en difficulté, elle dit donner "une boîte à outils" (l.150) composé d'un lexique: " des verbes, des noms, des adjectifs, des expressions" (l. 153).

Emma indique utiliser des nouvelles technologies en enseignant la production d'écrit en introduisant une image ou un film. Cependant, elle indique qu'elle est "encore beaucoup dans le papier"(l. 219-220). Ne se sent-elle pas obligée d'utiliser les nouvelles technologies car appréciées des élèves mais tiraillée par l'envie d'utiliser des supports papier comme elle le faisait au début de sa carrière?

Emma procède par "chantier, c'est-à-dire, que cinq, six séances, des chantiers où on va faire le début, puis l'élément perturbateur, puis les péripéties, la résolution, la situation finale sous forme de chantier, différentes séances, différents moments." (l. 231-234).

L'intention majeure d'Emma est de donner un plan et du lexique à ses élèves en situation de production d'écrit.

Emma indique qu'on lui "reproche tout le temps de faire beaucoup d'évaluations, de tests" (l.93-94). Elle dit souvent évaluer pour que "l'élève travaille" (l. 92) et "je suis obligée de le faire pour pousser l'élève à travailler." (l.95-96) Son intention quand elle évalue les élèves n'est pas uniquement de vérifier les acquisitions des élèves mais de les inciter à travailler. Je suppose qu'elle considère que les élèves ne travailleraient pas sans évaluation. L'évaluation formative n'a pas sa place dans la pratique d'Emma. Comme les travaux de P. Pédèches (2010) l'ont montré, la façon dont Emma utilise l'évaluation, montre la façon dont elle endosse le statut de sujet supposé savoir.

1.4 Sujet supposé savoir

Emma compare le professeur à un "chef d'orchestre" (l.503), une image significative qui n'est pas choisie au hasard. Cette métaphore met en lumière la vision du professeur comme celui qui donne les directives, tandis que les élèves se trouvent dans le rôle d'exécutants. Cela souligne l'importance du rôle de pilotage dans sa conception de l'enseignement. La position de "sujet supposé savoir" occupe une place centrale dans la pratique de cette enseignante.

Le propos d'Emma "c'est à l'enseignant de faire tous les efforts en classe" (l.98) montre un rôle

primordial dans la dynamique de la classe. Selon elle, ce serait par les efforts de l'enseignant que les apprentissages des élèves pourraient se réaliser.

Dans la continuité de sa vision de l'enseignant en "sujet supposé savoir" tout-puissant face aux élèves, elle exprime à plusieurs reprises son regret face au manque d'efforts de ces derniers : "les élèves ne font plus d'efforts" (1.98) et "l'élève d'aujourd'hui ne travaille plus du tout" (1.97). Elle critique également le profil des élèves actuels : "Il n'y a plus de concentration, il n'y a pas de continuité dans les idées. On a l'impression que l'élève, quand il termine son année scolaire, il y a une coupure. Il n'y a plus rien dans la tête." (1.121-123). Ce constat personnel sur la baisse du niveau des élèves vient renforcer sa perception de l'enseignant comme un tout-sachant, exerçant une influence prédominante sur ses élèves.

Aussi, la conception d'Emma d'une production écrite réussie met à nouveau en lumière l'importance qu'elle accorde aux apports de l'enseignant : "Pour moi, une séance de production écrite réussie, c'est lorsque vous retrouvez dans les copies d'élèves un petit peu de ce que vous leur avez donné." (1.339). Cette déclaration suggère qu'Emma considère que les élèves ne devraient produire un écrit qu'en s'appuyant sur les apports du professeur. Tout au long de l'entretien, l'idée d'une création personnelle de la part des élèves semble absente de sa vision.

Lorsqu'Emma déclare : "Ils vont faire la rédaction, mais elle va être vide, il n'y a rien, c'est très superficiel." (1.157-158); cela laisse entendre que grâce aux outils donnés par l'enseignant, les productions des élèves seront de plus grande qualité.

Pourtant, Emma nuance voire contredit ses propos dans ce passage : "Mais le prof, c'est lui qui doit tout faire. C'est-à-dire tout faire dans quel sens ? Avec l'élève. L'élève doit... Les profs doivent savoir, aujourd'hui, avant non, c'était le prof qui donnait tout. Maintenant, le prof doit savoir soutirer les informations de l'élève. C'est-à-dire poser des questions, les bonnes questions, pour que l'élève donne. Lui, il y répond. C'est l'élève, en fin de compte, qui va tout donner. Lui, il est le chef d'orchestre parce qu'il va guider l'élève. Mais en fin de compte, c'est l'élève qui va tout donner. Parce que quand on le guide, il sait répondre." (1.506 à 1.513)

D'un côté, elle présente l'enseignant comme le "sujet supposé savoir", chargé de rappeler les connaissances aux élèves. Mais en même temps, elle le décrit comme un guide, permettant aux élèves de mobiliser et structurer leurs savoirs. Elle reconnaît que les élèves possèdent des connaissances, mais uniquement lorsqu'ils sont accompagnés: "Quand il est seul, il ne sait pas. Ça, je ne peux pas l'expliquer. Je ne sais pas pourquoi. C'est-à-dire quand ils sont seuls, ils ne savent pas répondre." (1.513 à 515).

Aussi, Emma considère une séance de production d'écrit réussie lorsque les élèves réinvestissent ce qui a travaillé précédemment: "ils m'ont, je n'ai pas envie d'utiliser le mot recraché, mais ils se sont beaucoup inspirés de ce qu'on a fait"(1.327-328). Emma se satisfait du travail de ses élèves s'ils utilisent les apports du professeur.

Les propos d'Emma révèlent une certaine contradiction, ce qui amène à s'interroger sur sa perception des élèves et de leurs savoirs. Considère-t-elle que les élèves possèdent des connaissances préalables à approfondir, faisant du professeur un guide, ou bien adopte-t-elle une posture de "sujet supposé savoir" dominant, estimant que l'enseignant doit transmettre l'intégralité des connaissances aux élèves ?

1.5 Le rapport à

1.5.1 Rapport au savoir: la langue maternelle

Emma a appris le français dès sa naissance car sa mère est française; elle la considère comme sa langue maternelle: "Ma langue maternelle, c'est le français" (1.194). Une nourrice s'est occupée d'elle dès sa naissance et ne parlait que le dialecte tunisien. Emma a donc appris le tunisien également dès sa naissance. Cependant, Emma parle uniquement du français comme sa langue maternelle et non le dialecte tunisien même si elle a appris les deux langues dès son plus jeune âge.

Cela me questionne sur la différence de valeur qu'elle donne aux deux langues. Considère-t-elle le français comme la langue à privilégier? la langue de l'élite? une langue pour les personnes cultivées?

1.5.2 Rapport à l'institution

Le rapport à l'institution chez Emma est perceptible lorsqu'elle justifie l'intérêt de la production d'écrit par les sujets des épreuves nationales: "Alors, bien sûr qu'il y a des examens nationaux. Il y a un DNB, fin de troisième, où vous devez rédiger pendant 1h30 un sujet d'imagination, un sujet de réflexion. On est obligé d'apprendre aux enfants à rédiger. Il y a un DNB, il y a l'EAF, les épreuves anticipées. Alors là, c'est pire. Ils vont devoir rédiger un commentaire par rapport à un texte." (1.286)

Elle va même plus loin en considérant le travail en étude de la langue comme dérisoire par rapport à la lecture et l'écriture: "Moi, je trouve, moi, personnellement, si je pouvais ne pas faire les outils de la langue, je ne les aurais pas fait" (1.275)

Emma se sent obligée d'enseigner la production d'écrit pour que les élèves réussissent leurs épreuves du brevet et du baccalauréat: "La production d'écrit, on est obligé. Puisqu'on a des examens nationaux, il faut l'enseigner. Si on n'avait pas d'examens nationaux, on l'aurait fait comme ça. On l'aurait fait, oui, non, en fonction de ta classe. Mais, vu que tu as un examen national, un DNB et un EAF à passer, tu es obligé d'enseigner la production d'écrit." (1.296)

Elle choisit les types d'écrit à produire par ses élèves en fonction du DNB : "Dans la globalité, on a toujours l'objectif, c'est le DNB pour l'instant. Le DNB est un sujet d'imagination. Qu'est-ce que c'est un sujet d'imagination ? C'est un récit." (1.365)

Emma a l'air d'être guidée par les épreuves nationales dans ses choix pédagogiques. Elle se justifie souvent en fonction des contenus de ses évaluations nationales sans donner de valeur à l'activité d'écriture en tant que telle. Emma se soumet donc aux programmes en enseignant les compétences appartenant au domaine de l'étude de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, lexique) sans leur attribuer une valeur pédagogique et sans en saisir leur rôle dans l'acte d'écriture.

J'en conclus qu'Emma a donc un rapport de soumission à l'institution.

1.6 L'impossible à supporter

Je fais une hypothèse concernant son probable impossible à supporter qui sera à vérifier durant l'épreuve.

Emma a un ton plus hésitant lorsque je lui demande si elle différencie ou si elle apporte des aides particulières à des élèves. Emma n'a pas l'air d'avoir l'habitude d'aider ses élèves: "par exemple, quand je rends un sujet, qu'est-ce que je fais ? Si c'est un sujet de devoir, je ne vais pas faire le plan. Le devoir, il n'y a pas de plan. Je leur donne le sujet, c'est tout. Si vraiment je trouve que le sujet est très corsé, je leur donne une boîte à outils pour les aider un peu. Mais sinon, non." (1.406)
Elle dit aider ses élèves une fois l'évaluation terminée.

Finalement, Emma ne répond pas vraiment à ma question car en lui demandant les aides particulières qu'elle propose aux élèves lors de séance de production d'écrit, elle me parle d'évaluation. Je me questionne : soit elle n'aide jamais les élèves car elle ne sait pas faire, soit elle considère qu'elle ne doit pas les aider en tant qu'enseignante. Aussi, elle considère l'aide comme un travail supplémentaire et n'a pas l'air de connaître d'autres pistes didactiques.

Emma utilise la forme interrogative et le conditionnel à ce sujet comme si elle s'interrogeait elle-même en parlant: "Après, pour les élèves qui ont des difficultés, qu'est-ce qu'il faut faire ? Il

faudrait les aider en leur donnant des exercices en plus. Après, il faut qu'ils les fassent. Il y en a qui les font, il y en a qui ne les font pas.” (1.410).

Se sentant en difficulté, Emma se positionne sur la défensive en déclarant la relation unilatérale entre l'enseignant et ses élèves: “On fait des efforts avec eux, mais on n'a pas de retour. Le problème, c'est qu'en ce moment, ces dernières années, ça va en sens unique. Il n'y a plus de réciprocité de travail. Quand on donne un petit peu de travail à la maison, parce qu'on estime qu'il faut que cet élève là travaille, il ne vous rend pas ce travail, il ne le fait pas. Donc, c'est un problème, ça. On est face à un problème.” (1.416)

L'utilisation du pronom “on” peut laisser penser qu'elle s'intègre au groupe des enseignants qui ont les mêmes difficultés qu'elle. Je sens Emma démunie sur le sujet de la différenciation pédagogique.

Le ton se durcit lorsque que j'aborde le sujet des élèves allophones: “J'ai un problème d'orientation. Ce n'est pas mon problème, ça. Le fait qu'ils ne parlent pas français. Ils ont choisi un système français. Je ne sais pas, moi. Il faut qu'ils trouvent une solution pour parler français, s'inscrire dans des cours audiovisuels, dans des centres de langue, en plus de l'école, pour pouvoir oublier toutes les lacunes.”(1.568) Emma ne sent pas du tout responsable des progrès des élèves qui parlent peu le français en justifiant un problème d'orientation.

Au vu de tous ces éléments dans le discours de cette enseignante, son impossible à supporter serait alors la gestion de la difficulté chez les élèves au sein de sa classe; le fait de différencier lui apparaît impossible.

1.7 Syndrome de l'imposteur

Emma dit qu'elle ne lit pas et n'écrit pas par manque de temps. Elle projette de le faire à la retraite. Je me questionne sur le fait qu'elle ait déjà écrit durant sa carrière car elle ne le mentionne pas. Étonnamment, elle donne beaucoup d'importance à la lecture “Non, moi j'aime beaucoup la lecture, franchement, l'explication des textes. Parce que c'est ce qui permet à l'élève de s'enrichir réellement.” (1.271) et déplorent le fait que les élèves ne lisent pas “surtout aujourd'hui, les enfants ne lisent presque plus, très peu d'élèves lisent” (1.272). Cette passion pour la lecture qu'elle ne peut faire à cause des corrections de copies d'élèves et de la préparation des cours: “On n'a plus le temps. Surtout, moi, j'ai un peu de temps très chargé. Je rentre le soir, je dois corriger les copies, je dois corriger les travaux, je dois préparer les cours, je dois préparer telle chose. Tous les jours, il y a des préparations à faire.” (1.557) ne crée -t-il pas une frustration pour Emma. Cela pourrait développer

le syndrome de l'imposteur chez cette enseignante qui regrette que ses élèves ne lisent pas et qui se sent débordée par son travail qui ne lui permet pas de s'adonner à sa passion: la lecture.

Le syndrome de l'imposteur se manifeste par un sentiment de doute persistant quant à sa légitimité, ses compétences ou ses réussites, accompagné de la peur d'être « démasqué » comme incompetent, même quand on est objectivement compétent. Chez Emma, plusieurs éléments favorisent ce sentiment. Tout d'abord, Emma accorde une grande importance à la lecture, qu'elle considère comme essentielle pour l'enrichissement de l'élève. Or, elle déplore ne pas pouvoir lire elle-même, par manque de temps. Ce décalage entre son idéal professionnel (transmettre le goût de la lecture) et sa pratique personnelle (absence de lecture) peut engendrer un sentiment d'illégitimité. Aussi, le fait qu'elle ne lise pas, alors qu'elle enseigne le français et encourage ses élèves à le faire, peut nourrir chez elle l'impression de ne pas être à la hauteur de son rôle d'enseignante de lettres. Cela correspond typiquement à la logique du syndrome de l'imposteur : se sentir en décalage avec les attentes liées à son métier. De surcroît, Emma décrit une charge de travail très lourde (corrections, préparations) qui l'empêche de se consacrer à ce qu'elle aime. Cette impossibilité à pratiquer ce qu'elle valorise pour elle-même et pour ses élèves alimente la frustration et peut renforcer la conviction qu'elle n'est pas « une bonne professeure », bien qu'elle s'investisse pleinement. Enfin, son constat amer sur la baisse de lecture chez les élèves (« très peu d'élèves lisent ») peut être intériorisé comme un échec personnel, comme si c'était à elle seule de « sauver » le goût de la lecture, ce qui est typique du syndrome de l'imposteur : se sentir seul responsable de résultats qui dépendent de nombreux facteurs extérieurs.

En somme, l'impossibilité pour Emma de concilier sa passion pour la lecture et les exigences de son métier, combinée à la conviction que cette pratique personnelle est indispensable pour être légitime en tant que professeure de français, crée un terrain propice au développement du syndrome de l'imposteur. Elle peut alors éprouver le sentiment de ne pas être assez compétente, malgré son engagement professionnel réel.

Pour conclure, je m'interroge sur la capacité d'un professeur de français de transmettre le goût de la lecture sans la pratiquer quotidiennement.

2. L'épreuve

2.1 Présentation de la séance d'analyse

La séance observée date du jeudi 19 décembre 2024 de 14h30 à 15h30. Les élèves devaient poursuivre leur production d'écrit en salle informatique. L'activité de production d'écrit clôture la séquence sur la lecture de Robinson Crusoé. Une fois le livre lu, les élèves doivent écrire un récit d'aventures en utilisant le lexique appris précédemment, il faut utiliser le passé simple et l'imparfait.

Durant la séance, chaque élève est face à son ordinateur et reprend le travail de la séance précédente. L'enseignante rappelle la consigne au début de la séance et circule dans la salle pour aider les élèves dans la tâche.

La majorité des élèves sont à l'étape 2 qui consiste à écrire le récit en imaginant trois péripéties de l'aventure, un élément de résolution et une situation finale. Quelques élèves sont à l'étape 3 qui consiste à enrichir le récit à l'aide de descriptions.

2.2 Gestes professionnels durant l'épreuve (lien entre le déjà-là et l'épreuve)

2.2.1 Objectifs pédagogiques et didactiques

L'objectif d'Emma est que les élèves écrivent un récit d'aventures afin de réinvestir le travail effectué lors de la lecture de Robinson Crusoé. Les élèves doivent ainsi réinvestir des notions en étude de la langue notamment le lexique et le temps du passé simple et de l'imparfait.

Cet objectif est en cohérence avec le discours d'Emma lors de l'entretien du déjà-là; en effet, cette activité de production d'écrit clôture la séquence sur le récit d'aventures. Suite à la lecture d'une œuvre, les élèves réinvestissent ce qu'ils ont appris en écrivant. La production d'écrit est un donc "un aboutissement" (1.231) comme le considérait Emma lors de l'entretien du déjà-là.

Les objectifs de cette séance sont en cohérence avec le discours d'Emma qui souhaite fournir à ses élèves une méthodologie leur permettant de réinvestir leurs apprentissages en lecture et en étude de la langue à travers l'écriture de leur texte.

2.2.2 Ton autoritaire

Emma adopte un ton très autoritaire, tant par ses paroles que par la tonalité de sa voix. Cependant, cette fermeté s'atténue progressivement au fil de la séance. “Tu t'assoies toi et tu arrêtes de faire le pitre là”(1.23). Elle utilise souvent le temps de l'impératif : “va t'asseoir” (1.5), “travaille” (1.29; 1.102)), “montre-moi” (1.77).

Lorsqu'elle aide un élève en difficulté en français et qu'elle lui dicte les corrections à effectuer dans le texte, le ton est presque agressif (l. 291 à 1.311).

Le ton utilisé par Emma pendant l'épreuve confirme mon hypothèse initiale, selon laquelle elle assume un rôle de sujet supposé savoir dominant. Emma fait preuve d'autoritarisme dans sa classe, elle prend beaucoup la parole, les élèves parlent peu et tous les élèves n'osent s'adresser à elle. Ceux qui le font, adoptent un ton de voix très doux presque craintif comme s'ils redoutaient la réaction de leur enseignante.

2.2.3 Étayage dirigiste

Emma guide fortement l'écriture des élèves. Elle suit les étapes de la séquence en demandant aux élèves s'ils sont à l'étape 2 ou 3 comme par exemple lorsqu'elle dit: “tu écris le titre de ce que tu vas résumer... tu réponds à ces questions-là” (1.18-1.19); “tu as terminé l'étape numéro 1?” (1.33); “tu as commencé l'étape 2? (1.288); “l'étape numéro 1, qui ne l'a pas terminée”(1. 35).

Une grande partie de ses feed-back concerne l'avancée dans le travail d'écriture afin qu'il termine toutes les étapes avant le départ en vacances. Le travail d'écriture est très cadré par les étapes d'écriture préconisée par la séquence mais aussi par Emma qui rythme l'avancée du travail d'écriture des élèves. Cet étayage n'est pas une surprise au vu du discours d'Emma lors de l'entretien du déjà-là.

Parfois, suite à des demandes d'élèves, Emma doit expliquer les étapes d'un récit: “la résolution c'est la solution de l'élément perturbateur et la situation finale c'est la fin de ton histoire”(1.82). Elle réexplique l'élément de résolution plus tard dans la séance: “je viens d'expliquer à tes camarades l'élément de résolution si par exemple tu as rencontré des indigènes et que tu avais peur il va falloir une solution c'est à dire si les indigènes ouvrent ton couloir qu'est-ce que tu vas faire? tu vas t'enfuir? tu vas faire fuir les indigènes? c'est la solution à l'élément perturbateur”(1.150 à 153).

Enfin, Emma, pour débloquer l'imaginaire des élèves et les faire avancer dans l'écriture, utilise des phrases interrogatives: “tu l'as fait rencontrer quoi? des animaux sauvages ou des dieux effrayants ou des hommes hostiles?” (1.87); “c'est-à-dire il va trouver des géants sur l'île?” (1.170); “qu'est-ce

qu'il va se passer? il faut trouver une solution à cet indigène. est-ce qu'ils vont devenir amis? est-ce que l'indigène va s'enfuir? est-ce qu'il va le frapper? est-ce qu'il va le faire fuir? ”(1.321 à 323)

2.2.4 L'orthographe

Durant l'épreuve, Emma porte souvent son attention sur l'orthographe des écrits des élèves. Elle corrige régulièrement les erreurs des élèves: “alors les a avec accent, tous les a que tu as mis avec accent à chercher, à manger, à boire mets bien les accents des cannibales affamés s prêts s” (1.255-256); “je me précipitai a i, passé simple oui a i” (1.259);

Cette attention particulière aux erreurs d'orthographe (accord, conjugaison) entre en contradiction avec le discours d'Emma lors de l'entretien du déjà-là lorsqu'elle indique que si elle avait choix, elle n'enseignerait pas l'étude de la langue.

Je me questionne alors sur cette différence entre le discours d'Emma et ses gestes professionnels. Est-ce que le fait de corriger les erreurs des élèves pendant l'épreuve serait lié à une incapacité d'Emma à supporter la présence d'erreurs en langue française ? Je me demande aussi si, inconsciemment, elle ne cherche pas à éviter d'aider les élèves à progresser en français, pensant que cela doit venir d'eux seuls. Selon Emma, apprendre le français pourrait être perçu comme un processus qui se mérite et nécessite des efforts, peut-être en raison de son propre vécu d'élève.

2.2.5 La gestion du temps

Emma pousse souvent les élèves à écrire en leur demandant régulièrement de se dépêcher.: “Vous êtes en retard”(1.69), “pressez-vous pressez-vous” (1.79), “vous êtes loin ce soir il va falloir avancer un peu chez vous pour qu'on puisse terminer demain sinon on ne va pas pouvoir finir”(1.97-98), “presse-toi” (1.101), “Voilà il pose des questions il perd du temps c'est pas possible (1.113), “tu es encore loin” (1.159, 1.193), “Avance vous êtes très en retard (1.209), “Vous avez eu 3h30 de travail c'est beaucoup” (1.111).

Ce rapport au temps est prégnant chez Emma; cet empressement laisse peu de place au plaisir de l'écriture pour les élèves et même pour Emma. Durant cette séance de travail, peu de feed-back d'Emma montrent de la satisfaction d'Emma à lire le travail d'écriture des élèves. Ses feed-back servent principalement à accélérer les élèves dans la tâche pour terminer leur production d'écrit afin de les évaluer par la suite. Cela entre en concordance avec le discours d'Emma lors de l'entretien du déjà-là qui montre un rapport au temps singulier: nostalgique du temps révolu et du temps futur mais un temps présent peu satisfaisant: “Ils ne sont pas avec vous. Tous les enfants, l'enseignant, ils

souffrent. Aujourd'hui, comparé à 1995, 1996, 1997, les années passées, moi, la vérité, je vois une énorme différence" (l.103-105). D'ailleurs, pendant l'épreuve, je n'ai pas perçu de plaisir chez Emma à enseigner, mais plutôt une angoisse liée au manque de temps et à la crainte que les élèves ne terminent pas leur travail.

Si je considère le temps comme une institution, le rapport au temps d'Emma montre sa soumission à l'institution. Voulant être une bonne enseignante, elle souhaite être la garante du temps des apprentissages de ses élèves.

2.2.6 Outils utilisés

Lors de l'entretien du déjà-là, Emma indique donner des boîtes à outils, du lexique pour aider les élèves dans la tâche d'écriture. Or, durant l'épreuve, les élèves n'utilisent pas de support de ce type donc l'ont-ils déjà eu ou travaillé en amont? Les élèves ont sous les yeux le manuel pour suivre les étapes. Le manuel, outil institutionnel, est peut-être pour Emma, l'outil qu'elle privilégie en le mettant à disposition de ses élèves.

Aussi, les élèves écrivent seuls sur l'ordinateur. Cela m'amène à m'interroger sur l'usage du numérique dans cette séance. En l'occurrence, cet outil ne favorise pas le travail collaboratif entre les élèves. Cependant, lors de l'entretien du déjà-là, Emma n'envisage pas particulièrement le numérique comme un outil favorisant la collaboration et elle n'envisage pas l'écriture comme une activité collaborative. Son utilisation semble avant tout destinée à faciliter l'évaluation.

Enfin, Emma, au niveau didactique, travaille du lire vers l'écrire car le travail de production d'écrit fait suite à un travail de lecture. Cependant, lors de l'écriture, les élèves n'utilisent pas forcément des textes lus précédemment. D'ailleurs, durant l'épreuve, plusieurs élèves manifestent encore des difficultés à identifier et à structurer les différentes étapes narratives, notamment l'élément de résolution et la situation finale. Ces interrogations témoignent d'une compréhension partielle des schémas narratifs et suggèrent la nécessité d'un accompagnement plus explicite, notamment en travaillant de manière plus approfondie sur la construction de la trame d'un récit et sur l'articulation des événements pour donner du sens et de la cohérence à l'histoire.

2.2.7 L'évaluation

Pour Emma, l'évaluation joue un rôle crucial et oriente son enseignement. Elle presse les élèves pour qu'ils avancent dans l'écriture et que leur travail soit terminé avant les vacances afin qu'elle

puisse les évaluer. Cette focalisation sur l'échéance évaluative traduit une approche où l'évaluation devient un moteur, mais aussi une contrainte, orientant les activités et la gestion du temps en classe. Cette pratique n'est pas sans rappeler celles observées chez de nombreux enseignants en Tunisie, où l'évaluation est souvent omniprésente et perçue comme un indicateur principal de réussite, tant pour les élèves que pour l'enseignant lui-même.

Lors de la séance, Emma s'adresse à un élève qui n'a pas l'air de travailler comme elle le souhaiterait et lui dit: "Tu sais moi demain soir si je n'ai pas le travail je te mets un zéro" (l. 135).

Lors de l'entretien du déjà-là, Emma a montré son intérêt pour l'évaluation afin de faire travailler les élèves surtout les plus en difficulté. Cette menace de mettre un zéro apparaît comme une stimulation pour l'élève afin qu'il se mette au travail au plus vite. L'évaluation sommative a toute sa place dans les pratiques d'Emma contrairement à l'évaluation formative.

D'ailleurs, dans la séquence du manuel, l'étape 5 consiste à recopier le texte proprement en utilisant une grille d'autocorrection. Je doute qu'Emma ait prévu de la faire utiliser par ses élèves; d'ailleurs je pense lui poser la question durant l'entretien de l'après-coup.

Pour rappel, d'après Mothes & Carnus, M. (2016), l'évaluation des productions des élèves donne à voir de la qualité de l'enseignement. Je me demande si, en cherchant à lire des productions écrites réussies selon ces critères, Emma ne recherche pas à valider la qualité de son enseignement. Un processus inconscient pourrait être en jeu chez Emma, entraînant une pression sur cette enseignante, qui craint l'échec de ses élèves, redoutant que cela ne révèle une possible incompétence de sa part ou que cela remette en cause sa place de sujet supposé savoir dominant. Emma, de par sa place d'enseignante de français, assure une place surplombante voire même phallique sur ces élèves.

Emma demande même aux élèves d'écrire peu: "n'écrivez pas beaucoup parce que vous allez intégrer les descriptions"(l.210). Cette remarque laisse penser que l'évaluation pilote ses gestes professionnels: ne fait-elle pas cette remarque pour éviter d'avoir trop de corrections?

2.3 Composantes du rapport à l'épreuve

2.3.1 Le statut du sujet supposé savoir

Lors de l'entretien sur le déjà-là, Emma adoptait déjà une posture de sujet supposé savoir dominant, comme en témoignaient ses propos sur le rôle de l'enseignant. Cette tendance se confirme pleinement lors de l'épreuve, où elle exerce un contrôle strict sur ce que les élèves écrivent et sur la gestion du temps. Son approche de l'évaluation traduit une forme d'autorité absolue sur ses élèves, illustrée notamment lorsqu'elle menace l'un d'eux de lui attribuer un zéro.

Par ailleurs, les interactions entre élèves sont rares : chacun travaille de son côté, sans partager ses écrits avec ses camarades. Lorsqu'ils s'adressent à l'enseignante, ils semblent fébriles et mal à l'aise, comme s'ils redoutaient sa réaction en sollicitant de l'aide ou des explications.

Pendant l'épreuve, Emma circule dans la classe pour vérifier l'avancement des élèves. Toutefois, son autorité semble s'atténuer au fil de la séance. Au début, elle paraît tendue, cherchant à imposer un cadre strict pour engager les élèves dans la tâche. Une fois ceux-ci plongés dans leur travail, son ton devient plus calme et elle se montre plus disponible pour les aider. Il y a une adaptation de la posture d'Emma une fois les élèves au travail. En revanche, une certaine pression refait surface en fin de séance lorsqu'elle prend conscience du temps restant. Un parallèle me saute aux yeux car Emma indique travailler beaucoup lors de l'entretien du déjà-là : "Franchement, je corrige tout le temps. Puis j'ai des petits-enfants, donc je suis obligée de corriger leurs cahiers, corriger leurs travaux et tout ça. Je n'ai pas le temps d'écrire." (1.549-551) et d'un autre côté elle a l'air de se sentir sous pression durant l'épreuve lorsque ses élèves ne travaillent pas. Emma n'aurait-elle pas un rapport au travail particulier comme s'il fallait travailler beaucoup au quotidien? Cela pourrait venir de la transmission familiale qu'elle reproduit en tant qu'enseignante.

2.3.2 L'impossible à supporter

L'impossible à supporter d'Emma est clairement révélé durant l'épreuve: elle ne supporte pas les erreurs de ses élèves.

Vers la fin de la séance, Emma va voir l'élève qui est le plus en difficulté dans la classe en français.

Le ton devient beaucoup plus autoritaire, elle lui dicte les corrections à faire. Elle s'agace et prend la place de l'élève pour corriger elle-même les erreurs. Ce comportement est un révélateur de la toute puissance symbolique d'Emma. Lors de l'entretien du déjà-là, j'avais émis l'hypothèse que son impossible à supporter était les difficultés des élèves ou la différenciation pédagogique. Au vu de ce passage à l'acte, il apparaît clairement qu'Emma ne supporte pas les erreurs des élèves. Cependant, je m'interroge sur la raison de ce passage à l'acte. Est-il dû à son vécu d'élève, son rapport à la langue française, son rapport à l'institution? Est-il dû à la perte de sa place symbolique de sujet supposé savoir lorsqu'elle ne sait pas expliquer à l'élève ce qu'elle attend de lui? Est-il dû à la perte de sa toute puissance symbolique car l'élève ne travaille pas dans le sens qu'elle souhaite?

Le fait qu'Emma ne se rende pas auprès de cet élève en difficulté dès le début de la séance soulève des questions. Elle ne semble pas adopter une démarche inclusive, pourtant recommandée par le système éducatif français. Cet élève, qui rencontre manifestement des difficultés en français, ne bénéficie d'aucun aménagement particulier par rapport à ses camarades. De plus, Emma n'anticipe pas l'accompagnement dont il pourrait avoir besoin pour éviter qu'il se retrouve en difficulté lors de l'écriture. J'y vois, chez Emma, une forme de refus de penser et de prévoir les obstacles auxquels les élèves pourraient être confrontés. Puis, une fois face à ces difficultés durant l'épreuve, elle semble perdre en maîtrise de la situation. Cette attitude contraste avec ses propos lors de l'entretien sur le déjà-là, où elle affirmait qu'elle ne souhaiterait pas enseigner l'étude de la langue si elle en avait le choix.

Je me demande si elle ne différencie pas car elle ne sait pas comment faire ou si cela tient à sa conception de l'enseignement, qui pourrait être liée à une conversion didactique similaire dans les deux systèmes éducatifs.

2.3.3 La conversion didactique

Je me questionne sur la manière dont Emma adapte son enseignement. En effet, elle exerce dans les systèmes éducatifs français et tunisien. Je me demande dans quelle mesure la conversion didactique qu'elle effectue varie en fonction des attentes propres à chaque institution. Lors de l'entretien, elle exprime une préférence pour le système français, notamment en raison de sa conception de l'apprentissage de la lecture. Cependant, son attitude autoritaire et dirigiste lors de l'épreuve me laisse penser qu'elle ne modifie pas réellement sa posture selon le contexte d'enseignement.

Le concept du sujet divisé me paraît majeur dans le cas d'Emma dans ce qu'elle doit transmettre de la culture française et tunisienne en fonction des attentes différentes entre l'institution française et

tunisienne d'un enseignant. Comment Emma arrive à se positionner face à sa propre double culture, française par sa mère et tunisienne par son père. Finalement, sa position professionnelle actuelle reflète sa position personnelle de cette double culture. Emma se trouve peut-être dans une situation de conflit de loyauté liée à cette double ancrage culturel.

Au vu du statut du sujet supposé savoir dominant d'Emma, de son manque d'intérêt pour l'inclusion, de sa centration sur les savoirs et non la construction du sujet scripteur et sa vision élitiste de l'enseignement, j'en conclus que la conversation didactique d'Emma se fait davantage selon les critères du système éducatif tunisien. Est-ce dû à ce conflit de loyauté vis-à-vis de ses parents dont le père était tunisien? Je m'interroge sur la manière dont Emma s'est identifiée à sa mère et sa culture française et à son père à culture tunisienne et comment cela a influencé sa construction de sa professionnalité.

2.3.4 Rapport à l'écrit

Comme le suppose Tauveron (2007), l'écriture est "un travail de séduction de l'autre"(2007, p.75). Cette idée prend tout son sens lors de l'épreuve, où je me demande si, en répondant aux attentes d'Emma, les élèves ne cherchent pas à la séduire en réinvestissant les apprentissages acquis au cours de la séquence. Éprouvent-ils du plaisir à écrire ? Il ne me semble pas qu'Emma cherche à cultiver ce plaisir chez eux, étant davantage préoccupée par la gestion du temps et l'achèvement des productions écrites en vue de leur évaluation.

La séance est structurée selon des étapes d'écriture qui rappellent le modèle d'Hayes et Flower (1980), laissant peu de place à l'expression personnelle et à l'imaginaire des élèves. Cela m'amène à m'interroger sur ce qu'Emma souhaite réellement leur transmettre. Pour Emma, le français est une culture dominante qui n'a pas besoin de séduction. Ecrire en français serait alors un acte formel et non un acte de séduction. Ce constat entre en cohérence avec le soumission d'Emma à l'institution dans son rapport au temps et à l'évaluation.

2.4 Bilan de l'épreuve

Les hypothèses que j'ai posées après l'entretien du déjà-là se confirment durant l'épreuve. Suite à cette analyse de l'épreuve, je vais proposer des hypothèses explicatives sur le sujet enseignant Emma.

Le profil personnel d'Emma reflète étroitement son profil professionnel, illustrant sa double culture franco-tunisienne à plusieurs niveaux. Cela se manifeste d'abord à travers son éducation (Emma étant franco-tunisienne), son parcours scolaire (ayant suivi le système éducatif français) et son parcours professionnel (ayant enseigné dans les systèmes éducatifs français et tunisien). Cette dualité plonge Emma dans un paradoxe qui se reflète dans sa pratique professionnelle.

À la lumière de plusieurs observations et hypothèses, je pense que la conversion didactique d'Emma s'est principalement opérée dans le système éducatif tunisien.

Premièrement, Emma occupe plutôt un statut de "sujet supposé savoir" dominant, appréciant retrouver dans les écrits des élèves les savoirs qu'elle leur transmet.

Deuxièmement, l'inclusion occupe peu de place dans son discours et ses pratiques, ce qui est en décalage avec les valeurs actuelles du système éducatif français. Par ailleurs, elle a une intolérance marquée envers les erreurs des élèves, ce qui contraste avec l'approche du système français où l'erreur est de plus en plus perçue comme une étape importante dans le processus d'apprentissage.

Le passage à l'acte d'Emma durant l'épreuve résonne avec ses propos tenus lors de l'entretien, lorsqu'elle déclare : "J'ai un problème d'orientation. Ce n'est pas mon problème, ça. Le fait qu'ils ne parlent pas français. Ils ont choisi un système français. Je ne sais pas, moi. Il faut qu'ils trouvent une solution pour parler français, s'inscrire dans des cours audiovisuels, dans des centres de langue, en plus de l'école, pour pouvoir oublier toutes les lacunes." (1.568). Emma exprime ici une forme de contradiction : elle indique qu'elle a elle-même un problème d'orientation, tout en affirmant que ce n'est pas son problème, alors qu'en tant qu'enseignante, sa responsabilité est d'accompagner tous les élèves vers la réussite. Elle semble externaliser sa responsabilité concernant les élèves en difficulté avec le français, comme si cela faisait ressortir son propre manque de compétences en matière de différenciation pédagogique.

Troisièmement, sur le plan pédagogique, Emma adopte une approche d'enseignement principalement transmissive et peu innovante, semblable à celle des enseignants du système éducatif tunisien. Selon elle, la production écrite est avant tout un moyen d'évaluer les élèves. Elle

ne met pas en valeur la singularité du sujet scripteur dans ses discours et pratiques. De plus, les interactions restent limitées entre elle et ses élèves, avec peu d'échanges entre ces derniers. Ils ne lisent pas les travaux des autres, et le plaisir semble presque absent dans son approche pédagogique.

Quatrièmement, Emma présente une vision élitiste de l'enseignement, estimant que les élèves en difficulté n'ont pas leur place dans son école et qu'ils doivent se débrouiller seuls.

Cette orientation didactique, qui semble s'inspirer du système tunisien, pourrait-elle être le résultat d'un conflit de loyauté vis-à-vis de son père tunisien ? Il est probable qu'un phénomène d'identification à la figure paternelle ait joué un rôle dans la construction professionnelle d'Emma.

Emma semble en grande partie soumise à l'institution car l'évaluation occupe une place centrale dans ses pratiques professionnelles. Cette observation corrobore l'hypothèse précédente, selon laquelle la conversion didactique d'Emma tend vers le système tunisien, où l'évaluation joue un rôle prépondérant. Elle évalue fréquemment ses élèves, non seulement pour les faire travailler, mais aussi pour démontrer qu'elle est une enseignante qui pousse ses élèves à l'effort. Il est probable qu'elle recherche avant tout la reconnaissance de la direction générale, avec laquelle elle travaille depuis plus de vingt ans, plutôt que celle de la direction pédagogique. Son rapport au temps témoigne également d'une angoisse sous-jacente : celle de maintenir ses élèves constamment en activité afin de respecter et terminer le programme.

Le rapport d'Emma à l'épreuve laisse peu de place au plaisir, malgré son expérience dans l'enseignement. Son attitude vis-à-vis du temps, de l'évaluation et son rôle de sujet supposé savoir autoritaire, semblent générer du stress et de l'angoisse. Son objectif principal n'est pas d'offrir du plaisir à ses élèves pendant la séance d'écriture ; d'ailleurs, elle ne semble pas non plus en éprouver lors de cette activité. Face à ses élèves, Emma semble plus préoccupée par le respect des délais pour terminer le travail que par l'accompagnement pédagogique visant à améliorer les productions écrites de ses élèves. Ce rapport à l'épreuve, manifestement contraignant pour Emma, pourrait être lié à son rapport au savoir.

Le rapport au savoir soit la langue française apparaît comme privilégiée par Emma de par sa double culture. Emma a l'air de considérer le français comme une langue d'avenir et de réussite pour le futur des élèves. Le fait de ne pas vouloir aider les élèves en difficulté reflète sa conception de la réussite scolaire. Elle considère que l'échec des élèves est une conséquence de leur manque d'efforts, efforts qu'elle a peut-être elle-même dû produire en tant qu'élève.

En tant qu'enseignante franco-tunisienne, elle pourrait vivre une tension entre ses racines tunisiennes et son lien à la langue française, héritée du colonialisme. Ce conflit pourrait influencer sur sa manière d'enseigner. Si elle ressent une forme de rejet de la langue française, elle pourrait inconsciemment négliger de soutenir les élèves qui ont des difficultés, estimant qu'ils doivent "s'adapter" à cette langue sans aide particulière, voire qu'ils doivent se débrouiller seuls face à une langue imposée par l'histoire coloniale.

Emma a aussi une vision élitiste du français, langue associée à l'élite intellectuelle et culturelle, et peut être perçue comme un outil d'émancipation sociale et professionnelle. Toutefois, cette vision peut aussi véhiculer l'idée que ceux qui maîtrisent la langue ont droit au succès, tandis que ceux qui échouent sont moins méritants. Emma pourrait ainsi avoir une attitude élitiste envers les élèves en difficulté, considérant que ces derniers doivent faire des efforts supplémentaires sans aide, ou qu'ils ne méritent pas une attention particulière, en raison de la noblesse de la langue.

Emma peut aussi considérer que si ces élèves n'ont pas un niveau suffisant en français au collège, c'est par leur manque d'identification à la langue. Leurs difficultés tardives montreraient qu'il ne mérite pas de progresser n'ayant pas donné assez d'importance à la langue auparavant.

En raison de l'héritage colonial, le français peut être perçu par Emma comme une langue supérieure, tandis que les autres langues, comme l'arabe tunisien, sont vues comme inférieures ou moins importantes dans un contexte scolaire. Elle néglige les difficultés des élèves en français, estimant que ceux-ci doivent se conformer à une norme linguistique qu'elle considère comme imposée par le système éducatif, sans pour autant chercher à les soutenir de manière individuelle ou adaptée.

En résumé, le rapport à la langue française d'Emma peut être le reflet de tensions profondes entre son rôle d'enseignante et l'histoire coloniale de la langue française en Tunisie. Elle pourrait être influencée par un héritage de résistance à cette langue, par un sentiment de hiérarchie entre les langues et par un conflit interne quant à la manière d'enseigner une langue qu'elle associe à l'oppression coloniale.

Enfin, l'expression d'Emma "j'ai un problème d'orientation" (l.568) me semble être un lapsus révélateur. En réalité, ce n'est pas Emma qui rencontre un problème d'orientation, mais plutôt ses élèves, qui, selon elle, n'ont pas un niveau suffisant en français. Toutefois, ce lapsus laisse entendre qu'Emma se sent prise au piège du système français, dont les valeurs ne lui semblent pas pertinentes. Son attitude peu enthousiaste durant l'épreuve renforce cette impression. Si elle perçoit un certain prestige à enseigner dans ce système éducatif, qu'elle considère comme porteur d'avenir pour les élèves tunisiens, son rapport élitiste à la langue française l'empêche d'adopter une approche professionnelle pleinement adaptée au système français. En fin de compte, bien qu'elle évolue dans le système éducatif français en raison de sa double culture et de son parcours, ses

pratiques pédagogiques semblent davantage correspondre à celles d'un enseignant du système tunisien.

3. Après-coup

Je m'interroge sur sa conversion didactique en tant qu'enseignante dans deux systèmes éducatifs différents. Est-ce qu'Emma enseigne de la même manière dans les deux systèmes? Son statut de sujet supposé savoir dominant ne pourrait-il pas découler du fait qu'elle a adopté le rôle de l'enseignant plus traditionnel, souvent associé au système tunisien ? Je me demande même s'il est possible pour un enseignant d'adopter deux méthodes d'enseignement distinctes.

3.1 Le déjà-là

3.1.1 Déjà-là expérientiel

Emma, lors de l'entretien d'après-coup, s'est davantage épanchée sur son enfance notamment sur ses parents: “ mon père il était tapissier-décorateur et ma mère elle était secrétaire de direction” (1.5). Sa mère a également donné des cours de français à des élèves en difficulté auxquels Emma a déjà assisté: “elle allait à un petit endroit où elle venait appeler des enfants, des enfants qui avaient des problèmes en français ou qui ne savaient pas s'exprimer. Elle faisait toujours des dictées, des élèves qui avaient des difficultés. C'est elle qui les prenait en charge” (1.9 à 11). Emma affirme qu'elle était très proche de sa mère et réciproquement. Elle confie que sa mère s'est davantage occupée d'elle étant enfant: “c'est elle qui s'est occupée de moi, plus que ma sœur et mes deux frères” (1.16); “elle était très prise dans son travail donc, elle laissait un peu tomber mes frères et sœurs et mes deux frères” (19-20). Emma justifie cela car elle était l'ainée. Actuellement, Emma indique aussi que sa mère, atteinte de la maladie d'Alzheimer vit chez elle: “ j'étais très proche de ma mère... Jusqu'à aujourd'hui d'ailleurs, ma mère a Alzheimer elle est chez moi pourtant en France elle a tous les droits mes frères viennent et ils la font traiter là-bas mais elle vit ici. Même avec Alzheimer elle est là. C'est toujours [Emma], c'est toujours ça. Plus que les autres, pourtant mes autres frères et sœurs, ils veulent bien la prendre et tout mais elle préfère rester avec moi. Je ne sais pas pourquoi. C'est peut-être l'ainé. C'est peut-être particulier, l'ainé” (1.87-93).

À la lumière de ces éléments, je comprends davantage certaines attitudes d'Emma : elle enseigne le français d'une manière similaire à celle dont sa mère donnait ses cours. Son rapport particulier au temps pourrait également être lié à la maladie de sa mère, dont elle semble redouter l'issue: “on dit que les personnes les plus atteintes d'Alzheimer ce sont les enseignants donc j'ai vraiment peur de ça vu que ma maman, la pire je peux pas dire la pire mais ça c'est grave et en plus moi qu'est-ce que je vais faire je vais rester à la maison non je préfère travailler” (1.381-384) Aussi, elle indique n'avoir pas de temps pour ses propres enfants comme sa mère en avait peu pour elle et ses frères et

sœurs.

La relation avec son père était conflictuelle de par leur caractère respectif et le fait qu'elle considère avoir été abandonnée par lui: "Mon père est parti, je n'ai pas eu de contact avec lui. Il y avait une grande distance. Je pense que lui, je ne sais pas. Je ne me rappelle pas. Je n'ai pas eu de contact beaucoup avec mon père. Il est parti en France, oui, mais on ne communiquait pas beaucoup. Moi, j'ai un caractère assez dur et lui aussi et le courant ne passait pas. Et puis, il était... Je reproche toujours à ce qu'il avait fait à ma mère, le fait qu'il l'ait laissé tomber. J'ai gardé ça, voilà. Donc, je ne voulais pas trop lui parler" (l.95 à 101). Son père est parti de la maison lorsqu'elle avait 10 ans et elle ne l'a pas revu pendant 10 ans. Ses frères et sœurs n'ont pas réagi de la même manière car ils ont gardé le contact avec leur père.

Aussi, Emma est franco-tunisienne de naissance et par mariage. Elle est née en Tunisie et a la nationalité française de par ses deux parents français. Elle s'est mariée à un homme tunisien. Je n'avais pas compris cela lors de l'entretien du déjà-là. Sa mère a demandé et obtenu la nationalité tunisienne, concernant son père c'est plus flou.

Emma considère qu'elle a eu une éducation tunisienne : "moi, j'ai eu une éducation tunisienne parce que moi, maman c'est vrai qu'elle travaillait. Mais il y avait une personne qui s'occupait de nous, une nounou à l'époque, ce n'était pas nounou, c'était des femmes de ménage. Des femmes de service qui étaient tunisiennes. C'est ce qui a fait que moi, j'ai appris la langue arabe. Je parle bien l'arabe, je n'écris pas bien du tout. Au niveau écriture, vraiment, c'est niveau 1. Mais le langage, oui, j'ai appris parce que quand j'étais petite, ma maman s'occupait de moi. Alors oui, mais cette dame aussi. Donc nous, on a appris l'arabe, le langage grâce à cette dame. Voilà et puis après, je me suis mariée à un Tunisien, ça s'est perfectionné, disons" (l.47 -54).

Emma confirme que le français est sa langue maternelle et ne souvient pas des premiers mots dits en arabe: "Je me rappelle pas, la dame qui s'occupait de moi parlait en arabe donc on parlait en arabe avec un accent ...pas très, très bon accent. Mais après, ça s'est perfectionné avec le temps, vu l'entourage. Donc, on parle en arabe donc, on apprend. On apprend comme ci ou comme ça" (l.66-69).

Sa mère n'avait visiblement pas beaucoup de temps pour ses enfants d'où le fait d'avoir une nounou. Emma a repris contact avec sa première nounou et a toujours gardé contact avec la deuxième: "Je l'ai cherchée, je l'ai retrouvée il y a une dizaine d'années et après j'ai perdu le contact. Par contre la deuxième nounou celle qui s'occupait de mes frères, on est toujours en contact avec elle elle n'habite pas très loin. Mais la première non. J'ai cherché à la retrouver je l'ai retrouvée mais après je l'ai plus retrouvée c'est à dire c'est fini je l'ai perdue de vue" (l. 80-83).

Cela montre l'importance de ses personnes dans la vie d'Emma.

Concernant la lecture, Emma se souvient peu de moments où sa mère lui lisait des histoires mais elle se souvient d'une photo : "j'ai une photo où il y a maman qui me lisait, qui me faisait la lecture d'un manuel qui s'appelait Daniel et Valérie. Ça, je m'en rappelle"(l.130-132). Emma indique ne pas avoir le temps de lire à ses enfants.

Une contradiction est à souligner chez Emma qui donne beaucoup d'importance à la lecture pour ses élèves mais qui ne lit pas à ses propres enfants car elle n'a pas le temps comme sa mère.

En tant qu'élève, Emma se considérait comme une littéraire ; elle indique qu'elle travaillait et faisait ses devoirs à la maison; elle se définit comme une élève sérieuse: "J'étais sérieuse quoi" (l. 155). En même temps, elle précise que sa mère devait l'encadrer notamment en lecture. Cependant, Emma a redoublé la classe de troisième: "Moi, j'ai malheureusement refait la troisième. Parce que je n'ai pas travaillé. Parce que j'ai été entraînée par des camarades, dérapé. Je n'ai pas travaillé cette année. J'ai perdu une année bêtement. Parce que je n'ai pas du tout travaillé. J'ai refait l'année. La troisième, je l'ai refaite. Et après, ça a marché" (l.195-198). Elle a extrêmement mal vécu cet événement: "il y avait des escaliers à PMF très hauts comme ça. Je voulais me lancer par les escaliers. C'était horrible" (l.204-205).

3.1.2 Déjà-là conceptuel

3.1.2.1 Le système français

Emma a suivi sa scolarité dans le système français, un choix fait par sa mère: "elle voulait le système français depuis petite" (l.163) et a mis ses enfants dans le système français : "j'en ai un en quatrième et j'ai deux petits, un CM1 et un CE2 (l.138) ; "Ils sont à Robert Desnos et le grand à PMF" (l.140).

Au vu de ses propos, je pense qu'Emma y voit comme une ouverture sur le monde et la possibilité à ses enfants de quitter la Tunisie.

A mon sens, Emma a des connaissances partielles du système éducatif français car elle utilise des termes qui ont du sens dans le système éducatif français mais finalement n'en comprend pas l'intérêt.

Par exemple, Emma, en tant que grande évaluatrice, me parle d'évaluation formative : "mais il y a des évaluations formatives. On les appelle formatives parce que c'est pour voir. C'est comme des tests. On les appelle des tests. Je fais une évaluation pour voir qui a compris et qui n'a pas compris"

(1.537-539). Elle comprend que l'évaluation formative permet de voir où en sont les élèves au niveau des apprentissages. Cependant, elle n'en fait pas un usage pertinent, car l'élève, qui devrait être acteur de ses apprentissages, n'utilise pas ces évaluations formatives comme un outil de progression, celles-ci étant prises en compte dans le bulletin scolaire: "Si, je compte tout. Ils me disent, Madame, s'il vous plait, mettez ça en facultatif. Je ne comprends pas du tout. C'est quoi ça, facultatif ? C'est-à-dire, je fais le test. Je prépare l'évaluation. Je la note. Et après, facultatif, ça veut dire qu'elle ne compte pas. Non, je ne suis pas d'accord. On s'amuse comme ça. Il n'y a plus de rigueur. Pour moi, une évaluation est notée. Ils sont notés" (1.543 à 1.547). Elle n'arrive pas à concevoir qu'une évaluation ne soit pas prise en compte comme si cela était une perte de temps. Elle ne perçoit pas l'importance, pour l'élève, de suivre l'évolution de ses connaissances afin d'ajuster ses apprentissages.

Autre exemple, Emma considère que si elle compte les erreurs d'orthographe dans une production d'écrit, cela risque de faire baisser la note. Elle a des réflexions et des gestes professionnels en cohérence avec le système français cependant je la sens mal à l'aise dans ses prises de décision: "Je me dis que c'est dommage parce que les idées sont là, mais la feuille est tellement pleine de fautes, il y a tellement de fautes que soit je fais pas attention aux fautes. Dans ce cas, je lis la rédaction, je note le contenu. Si je vais noter en fonction des fautes orthographiques, la note va baisser soudainement. Tout à coup, elle va baisser" (1.440-443). Elle utilise le mot "soit" qui me laisse penser qu'elle ne le fait pas forcément même si elle en émet la possibilité.

Emma développe des réflexions cohérentes par rapport au système éducatif français, mais il me semble qu'elles restent théoriques et ne se traduisent pas dans sa pratique.

3.1.2.2 La différenciation

Dans la même logique, Emma a l'air en difficulté dans la gestion de la différenciation. Emma fait un constat sur les difficultés de certains élèves voire même de troubles. Un point m'alerte lorsqu'elle parle de son fils: "J'en ai un qui est dyslexique, épileptique, tout ce que vous voulez" (1.174-175). Le fait qu'elle mette au même plan les troubles de type dys et l'épilepsie montre sa méconnaissance des troubles existants chez les élèves. Aussi, Emma se sent complètement démunie face à des élèves en difficulté. Face à l'élève en grande difficulté en français, elle dit avoir tout essayé et ne sait plus quoi faire: "Franchement, je n'ai pas trouvé de solution. Je ne sais pas quelle solution il faut adapter. Je ne vois pas. C'est à sa maman de faire des dictées quotidiennes je ne sais pas moi il faut qu'il y écrive tout le temps, mais tout le temps, quand on lui dit, je lui dis, il faut faire des dictées quotidiennes, il faut recopier" (1.445-448). Ce constat a déjà été fait lors de l'entretien du déjà-là et durant l'épreuve. Elle tend à attribuer la responsabilité des difficultés des

élèves aux parents, comme pour s'alléger du poids ressenti face à des situations qu'elle ne sait plus comment gérer.

Je peine à déterminer si Emma stigmatise la difficulté scolaire parce que la maîtrise du français lui semble si naturelle qu'elle a du mal à concevoir les obstacles rencontrés par les élèves, ou si elle estime que l'aide ne doit pas venir d'elle, considérant que les efforts doivent provenir des élèves eux-mêmes. Lorsqu'Emma parle des difficultés de son propre fils qui a des difficultés en orthographe, elle apparaît démunie: " il est nul en orthographe. Même si je n'aime pas utiliser ce mot. C'est peut-être la mémoire visuelle. Je ne sais pas, je ne sais pas. Ça doit être un problème quelque part. Parce que pour faire autant de fautes d'orthographe, c'est qu'il y a un problème quelque part. Ce n'est pas possible" (1.451-454).

J'en conclus que même si pour son fils elle ne comprend les spécificités du trouble de la famille des dys, elle ne dispose pas de connaissances suffisantes pour accompagner efficacement les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

3.1.3 Déjà-là intentionnel

En tant qu'enseignante, Emma n'accorde de sens qu'à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Emma confirme durant l'entretien de l'après-coup qu'elle considère l'étude de la langue comme "un casse-tête" (1.364). Elle considère même que l'étude de la langue ne devrait être enseignée qu'aux élèves littéraires: "Je me dis, ça sert à quoi, alors ? Ces subordonnées, nature, fonction, nature, fonction, ça sert à quoi ? Ça sert à quoi ? Ça ne sert à rien. Je vous assure, je vous assure ce sont des connaissances pour les littéraires. Ceux qui vont faire des études plus tard de littérature, de langue, du français, oui. Mais sinon, il faut se limiter à la lecture-compréhension et à l'écriture. Là obligé, lecture-compréhension, ça sert dans toutes les matières. Même lire un document en histoire géo, en SVT, comprendre le français, et rédiger. En SVT, ils ont besoin de rédiger, en histoire géo on rédige, mais les subordonnés, tout ça, exemple, nature des mots et fonction des mots, à quoi ça peut bien servir ? Non mais vraiment je ne sais pas si je dis n'importe quoi, mais je trouve à quoi ça peut servir ? Un élève qui va faire plus tard des études scientifiques, ça sert à un élève qui va suivre les lettres françaises. Mais quelqu'un qui va faire les maths et les sciences, vous allez me dire il sait, lui, en troisième, il ne sait pas" (1.658 à 668).

Comme elle ne voit pas d'effet direct sur les élèves "Et quand on lui fait une dictée, il va faire faux. Moi, ça me démoralise" (1.657), elle a l'impression qu'enseigner les outils de la langue ne sert à rien car les élèves n'arrivent pas à le réinvestir en situation de dictée.

En tant qu'enseignante de français, elle ne perçoit pas didactiquement l'intérêt de comprendre le fonctionnement d'une langue pour lire et écrire.

3.2 Le rapport à

3.2.1 Rapport à la langue française

Emma parle le français et considère le français comme sa langue maternelle. Emma indique avoir voulu que ses enfants parlent absolument le français dès leur plus jeune âge: "Par contre, moi, pour mes enfants, j'ai lutté pour qu'ils parlent français petit. Parce que tout l'environnement était... Tous les gens, tous les gens qui étaient autour de nous parlaient en arabe, y compris les nounous. Et j'avais peur qu'ils n'apprennent pas que ce ne soit pas leur langue maternelle, qu'ils n'apprennent pas bien le français. Donc, je me disputais tout le temps. Même avec mon mari, je lui dis qu'il parle français absolument. Je lui dis parce qu'après, l'arabe, il va l'apprendre. Mais le français, s'il n'apprend pas tout petit, c'est fini. Ils ne pourront plus apprendre convenablement la langue française" (l.167-173); "Il faut parler français parce qu'après, vous n'allez plus pouvoir avoir le bon accent" (l.221-222). Ce discours révèle une certaine ambivalence entre le parcours d'Emma et celui de ses enfants : bien qu'elle ait acquis un excellent niveau en français tout en apprenant l'arabe dès son plus jeune âge, elle a choisi de ne pas reproduire ce schéma pour ses propres enfants.

Le discours d'Emma concernant la langue française est plus difficile à comprendre. Elle la trouve facile car c'est sa langue maternelle mais se rend compte qu'elle contient certaines complexités: "Le français, je ne sais pas. Moi, je trouve que c'est une langue facile. Même si la grammaire et la conjugaison sont complexes. Si on se limite à la langue, si on va rentrer dans les détails de la grammaire, conjugaison, tout ça, je vais vous dire que c'est compliqué. Oui, c'est dur" (l.265-1.267).

Aussi, lorsque je lui demande si elle préfère parler français ou tunisien, Emma ne répond pas vraiment et m'indique: "Moi, je parle français. Mais je parle tunisien avec mon mari"(l. 228). Elle ne se positionne pas entre ces deux langues.

3.2.2 Rapport à la langue arabe

Emma a appris à parler le dialecte tunisien dès petite. Sa mère n'y voyait pas d'inconvénient : "Elle ne m'a jamais fait de remarques" (l. 166). Emma se sent en difficulté en arabe littéraire car elle a un très mauvais niveau en arabe littéraire, elle connaît seulement quelques lettres mais ne sait pas

déchiffrer un texte. D'ailleurs, elle indique que l'arabe littéraire est une langue difficile à apprendre contrairement à la langue française: "moi, je trouve que la langue arabe est très difficile au niveau de l'écriture" (1.248); "Les lettres, la combinaison des lettres, c'est très compliqué. Je pense que la langue arabe est beaucoup plus difficile. Écrire en arabe est beaucoup plus difficile qu'écrire en français (1.250-251); "l'arabe littéraire, c'est impossible" (1.253-254).

3.2.3 La production d'écrit

Lorsque je demande à Emma si les élèves prennent plaisir à écrire, elle m'indique que pour eux la rédaction est une corvée et elle reparle très rapidement de la lecture: "Ils aiment pas. Quand on leur dit rédaction, écriture ou expression écrite. La lecture, j'insiste beaucoup. La réponse au texte, aux questions de compréhension, parce que c'est important. Moi, je trouve que c'est très important. Et j'insiste beaucoup. Ils répondent difficilement. Ils sont très fainéants. Les enfants d'aujourd'hui sont très fainéants" (1.612 à 615). Elle revient sur la lecture car en voit l'intérêt majeur.

Elle dit pourtant avoir aimé écrire et dit écrire actuellement des corrections-type. Même ces écrits servent à l'évaluation. Emma n'est pas dans l'écrire plaisir.

3.2.4 Rapport à l'institution

Emma enseigne dans deux systèmes éducatifs différents mais étonnamment cela n'a pas l'air de lui poser problème. Quand je lui pose la question, j'ai l'impression qu'elle ne voit où peut se situer la difficulté d'enseigner dans deux systèmes différents. J'en reviens à supposer qu'elle adopte la même position mais modifie seulement les sujets abordés: "Dans le système public, on centre plus les cours sur des thématiques, des thèmes. Pas des procédés d'écrit, pas des types d'écrit. Par exemple, on a des thèmes. Le thème de la nature, le thème de la musique. C'est plutôt centré sur le lexique. La grammaire aussi, mais tout est relié au thème. On a le thème des métiers. On va tout faire autour des métiers. La langue, la grammaire, la conjugaison, le lexique, les textes, les types d'écrit. Tout sera centré sur ce thème. Par contre, ici, ce n'est plus vraiment des thèmes. C'est des types d'écrit, par exemple. Des genres. Le théâtre, la poésie, la nouvelle réaliste, la nouvelle fantastique. Vous voyez, ce n'est pas la même chose. C'est aussi centré, tout est centré sur ça, mais l'approche est différente. À la mission, c'est plus la littérature, plus que la langue, la langue c'est un outil. Des outils de la langue pour l'expression écrite" (1.292-301).

Emma modifie ses outils mais pas forcément sa pédagogie.

Lorsque je lui demande quelles sont les différences d'attentes entre l'institution tunisienne et le système français pour les professeurs, Emma évoque les évaluations de type examen: "Dans le

système tunisien, par exemple, ils ont un brevet à passer en fin quatrième. L'équivalent de la quatrième, ils passent un examen. Quelles sont les attentes ? Les attentes, c'est qu'un élève puisse 1. Comprendre un texte, répondre à des questions de compréhension en justifiant des réponses. 2. Donner un avis en le justifiant. Pour la grammaire-conjugaison, il suffit de réviser. C'est-à-dire, c'est des notions de base. C'est des exercices de manipulation très simples. En rédaction, être capable de rédiger un texte qui respecte le sujet en français correct. C'est tout. C'est ça, les attentes. C'est un peu la même chose ici. Mais ici, il y a des critères peut-être un peu plus spécifiques, selon le sujet donné. Là-bas, c'est plutôt le niveau de l'élève. C'est un peu comme le FLE. C'est un peu le français langue étrangère. Le même système" (l.309-318).

J'ai toujours cette impression qu'Emma n'arrive pas à différencier les deux systèmes mis à part la façon d'aborder les types d'écrits soit par thème par type d'écrit. Elle y trouve son compte car selon elle "ça anime un peu. Ça change. Ce n'est pas la routine" (l.328-329).

Enfin, elle préfère tout de même le système français comme durant l'entretien de l'après-coup mais n'arrive pas vraiment à dire pourquoi.

Cette année, Emma a eu accès à trois formations; elle se souvient principalement de celle qui lui a particulièrement plu sur la correction des épreuves du baccalauréat. L'importance des épreuves institutionnelles ressort à nouveau dans le propos d'Emma; cela guide ses gestes professionnels et son ambition première en tant qu'enseignante. Ce qui me frappe est le fait qu'elle ne se souvienne pas des autres "j'ai fait une formation sur, je vous ai dit, les épreuves du bac. Et j'en ai fait une deuxième sur... J'ai oublié cette deuxième. C'est quoi ? J'en ai fait une. J'ai assisté juste un jour. Je n'arrive pas à me rappeler. Je n'ai pas assisté à la formation complètement. Mais je sais que j'ai assisté à la formation TICE. Et j'ai assisté à celle des corrections, des épreuves. Et une sur l'oral. Voilà, l'oral. Celle-là, celle-là, c'est difficile. L'oral et les oraux. La différence, oral, oraux, c'est compliqué. D'ailleurs, je n'ai pas assisté les deux jours. J'ai assisté juste à une seule séance. La deuxième, non" (l.695-701). De plus, elle ne les a pas considérées comme intéressantes: "Moi, je vais vous dire la vérité j'ai oublié un petit peu. Je voulais assister, elles étaient pas vraiment fameuses" (l.720-721). Il en ressort qu'Emma n'attend pas particulièrement d'apprentissages de l'institution, ni ne formule d'attentes spécifiques à son égard. Par ailleurs, elle a peu apprécié la manière dont les formations ont été conduites : plutôt que d'adopter une approche transmissive, les formateurs ont privilégié une méthode participative, incitant les enseignants à collaborer pour faire évoluer leurs pratiques — une démarche qui n'a pas convenu à Emma : "c'était des ateliers de travail. C'est-à-dire qu'en fin de compte, c'est nous qui travaillons. On ne nous apprend rien. Donc, nous, on travaille. Mais moi, j'ai besoin que quelqu'un m'apprenne. Il y a des détails que j'ignore, mais qu'il m'apprenne. En fin de compte, ce n'était pas ça. C'était des ateliers, et on travaillait tous"(l.722-725).

3.2.5 Le rapport à l'épreuve

Lorsque je reviens sur deux faits majeurs passés durant l'épreuve, Emma ne nie pas ni ne contredit. Concernant la menace de mettre un zéro à un élève s'il ne travaille pas, elle considère cela comme une "petite menace" (1.557). Elle confirme qu'elle ne mettra pas zéro en production d'écrit mais en dictée ce sera le cas. Cette menace permet seulement de faire travailler les élèves: "Donc, un 0, c'est une sorte de menace pour qu'ils travaillent. Il faut trouver une solution pour qu'ils travaillent." (1.567-569) mais aussi de faire réagir les parents: "Et là, je mets le 0. Alors, c'est là que les parents se manifestent. Ils m'envoient des mails sur Pronote. Ah, 0, c'est quoi ce 0 ? Qu'est-ce que c'est le 0 ? J'ai plein de problèmes avec ce genre. C'est peut-être ça. Il m'énerve franchement Les parents, ils ne se manifestent pas. Ils ne travaillent pas du tout. Ils ne guident pas leurs enfants" (1.563-567).

Lorsque je lui reparle du passage à l'acte lorsqu'elle prend la place de l'élève pour le corriger, elle n'explique pas vraiment son geste mais ne le nie pas non plus. Elle le justifie par le fait que cet élève fait beaucoup trop d'erreurs: "Ça dépend de moi, comment je corrige. Est-ce que c'est une évaluation ? Est-ce que c'est un exercice ? On ne peut pas le faire systématiquement. Par exemple, cet élève-là, Charrad, il lui faut un prof pour lui. Si on doit corriger ses fautes, il lui faut un prof à côté de lui qui corrige toutes ses fautes. Il fait tout.. tous les mots sont faux. Tous les mots qu'il écrit sont faux. Il y a un grand problème dans le programme. Je n'arrive pas à remédier. J'ai tout fait toute l'année" (1.432-437).

3.3 L'impossible à supporter

Lors de l'entretien du déjà-là et lors de l'épreuve, j'ai supposé que l'impossible à supporter d'Emma était les erreurs des élèves notamment les erreurs en orthographe et en conjugaison. Lors de l'entretien d'après-coup, je reviens sur ce sujet afin de savoir le ressenti d'Emma. Le ton d'Emma est beaucoup plus tempéré car durant l'épreuve Emma est très agacée par les erreurs des élèves. Lors de l'entretien, je sens que les erreurs des élèves posent problème à Emma car elle ne sait pas comment y remédier: "C'est un gros problème. Je ne sais pas quelle est la solution. Franchement, je n'ai pas trouvé de solution. Je ne sais pas quelle solution il faut adapter. Je ne vois pas" (1.444-445). Son discours est plus tempéré durant cet entretien que durant le premier dans lequel Emma parlait de problème d'orientation pour les élèves les plus en difficulté. Cet impossible à supporter est tellement important qu'elle reporte la responsabilité sur les parents: "C'est à sa maman de faire des dictées quotidiennes"(1.446-447).

À l'inverse, Emma ne semble pas éprouver le besoin d'approfondir ses connaissances sur les difficultés ou les troubles, que ce soit chez ses élèves ou chez son propre enfant. Cela peut s'expliquer soit par un manque d'intérêt pour ces questions, soit par une perception selon laquelle il ne serait pas possible d'être en difficulté en français, langue qu'elle considère comme facile à apprendre.

3.4 La conversion didactique

Lors des deux entretiens, je n'ai pas réussi à discerner de différence dans la position d'Emma en tant qu'enseignante, que ce soit dans le système français ou tunisien. Elle en parle comme d'une alternance entre deux établissements différents sans en percevoir les différences au niveau des demandes institutionnelles: "Oui. Je n'ai pas du tout de difficulté. C'est-à-dire que c'est deux mondes un peu différents. Mais moi, j'arrive à m'adapter parce que j'ai déjà vécu ça. Et je revis ça encore une fois. J'ai déjà travaillé à cheval entre les deux systèmes. Et là, je peux recommencer. Par exemple, tout à l'heure, j'ai un cours. Je vais arriver à un autre système complètement. Je vais travailler sur la lettre. Comment écrire une lettre administrative ? Ou une lettre privée, personnelle, les caractéristiques de la lettre. Je leur donne des exercices où ils doivent replacer les éléments de la lettre à leur place. Et ici, c'est autre chose. Je travaille sur la poésie. Clément Marot, Ronsard, c'est rien à voir. Moi, j'aime bien. Ça anime un peu. Ça change. Ce n'est pas la routine" (l 321 à 329). J'ai l'impression qu'elle enseigne de la même manière, seul les sujets de cours. J'en conclus qu'elle adopte le même positionnement en tant que sujet supposé savoir.

4. Synthèse du cas : “j’ai un problème d’orientation”

J’ai choisi de retenir la formule signifiante “j’ai un problème d’orientation” (l. 568), propos d’Emma dans l’entretien du déjà-là car elle représente toute l’ambivalence d’Emma tant au niveau de sa position d’enseignante que de son impossible à supporter qui est les erreurs des élèves.

À travers cette formulation, je perçois une certaine confusion : en utilisant le pronom « je », elle semble s’approprier le problème d’orientation de ses élèves. Je me demande toutefois s’il ne s’agit pas d’un lapsus révélateur : ne serait-elle pas elle-même en proie à un questionnement sur son propre projet d’orientation, à l’image de certains de ses élèves en difficulté ?

Pour répondre à ma question de recherche, j’en conclus, à partir de l’analyse des éléments recueillis sur le déjà-là d’Emma, que celui-ci éclaire de manière significative sa posture pédagogique et didactique en tant qu’enseignante de français.

Emma, franco-tunisienne, exerce dans les systèmes éducatifs tunisien et français, ce qui influence fortement ses pratiques. Sa conversion didactique semble s’être principalement construite dans le cadre du système tunisien, où elle occupe une position de sujet supposé savoir dominant. Elle n’adopte pas une approche qui fait de l’élève un acteur de ses apprentissages, et elle perçoit peu de différences notables entre les deux systèmes éducatifs, ce qui me conduit à penser qu’elle adopte une posture d’enseignement relativement similaire dans les deux contextes.

Par ailleurs, Emma entretient un rapport particulier au temps, que je relie à une dimension personnelle marquée par la maladie de sa mère (atteinte d’Alzheimer), ainsi qu’à une forme de nostalgie du passé et d’idéalisations du futur, au détriment d’un présent perçu comme peu épanouissant, tant sur le plan professionnel que familial. Cette tension semble la laisser démunie face aux difficultés scolaires actuelles des élèves, qu’elle perçoit comme récentes.

L’évaluation joue un rôle central dans son enseignement, au point d’en structurer ses pratiques. Ce pilotage par l’évaluation est proche du fonctionnement du système éducatif tunisien, auquel Emma semble davantage soumise, alors qu’elle se montre plus distanciée, voire plus libre, vis-à-vis du système français, bien qu’elle affirme lui accorder sa préférence. Cette valorisation de l’évaluation pourrait trouver racine dans son propre parcours scolaire, notamment l’échec marquant de son redoublement en classe de troisième, vécu comme une conséquence de son manque de travail.

Malgré cela, Emma semble s'épanouir dans sa double appartenance institutionnelle, qu'elle considère comme une richesse plutôt que comme une contradiction, en raison de la faible différenciation qu'elle opère entre les deux systèmes.

Enfin, son absence d'intérêt pour l'enseignement explicite des outils de la langue interroge. Il semble que son déjà-là expérientiel, en tant qu'enfant de parents français, née en Tunisie, l'amène à percevoir le français comme une langue d'élite, tournée vers l'avenir, dont l'acquisition ne devrait pas s'accompagner de difficulté. L'existence même de difficultés en français serait pour elle difficilement acceptable, presque sacrilège, tant pour des raisons identitaires que symboliques. Sa vision de la langue française apparaît alors ambivalente : elle la considère à la fois comme facile (surtout par comparaison avec l'arabe), et complexe au niveau des outils linguistiques, tout en niant la nécessité d'en expliciter l'apprentissage. Cette contradiction reflète une tension profonde dans son rapport à la langue et à son enseignement.

5. Discussion

5.1 Limites

L'étude de cas dit quelque chose de la logique interne du sujet et des forces à l'œuvre et ça on peut le généraliser.

L'étude de cas, en tant que méthode de recherche qualitative, présente des atouts indéniables : elle permet une exploration approfondie d'une situation singulière, en tenant compte de la complexité du sujet et des subjectivités qui sont en jeu. L'étude de cas révèle la logique interne du sujet ainsi que les forces à l'œuvre, ce qui peut être généralisable.

La subjectivité du chercheur, inhérente à cette approche, influence l'analyse et l'interprétation des données. De plus, la validité externe; c'est-à-dire la capacité à transposer les résultats à d'autres contextes; n'est pas envisageable. Le chercheur s'inscrit dans une démarche compréhensive plus que prédictive.

Ainsi, les résultats issus d'une étude de cas doivent être considérés avec prudence. Ils éclairent une réalité locale et contextualisée, mais ne peuvent en aucun cas prétendre à une représentativité statistique. Cette méthode produit un savoir situé qui interroge mais ne cherche pas à imposer des conclusions universelles.

Une des limites réside dans ma position personnelle et professionnelle : en tant que professeure et directrice française, vivant à l'étranger depuis plusieurs années principalement dans des pays francophones, mon regard est inévitablement influencé par ma culture, ma formation et mes expériences antérieures.

5.2 Mes questions de recherche

Je propose dans cette partie une rapide synthèse des réponses apportées à mes questions de recherche:

1. Quelles sont les pratiques pédagogiques en production d'écrit d'un enseignant dont le français n'est pas la langue maternelle travaillant dans une école française en Tunisie ?

À partir de l'analyse du cas d'Emma, enseignante en école française en Tunisie, je constate que les pratiques pédagogiques en production d'écrit d'un enseignant dont le français n'est pas la seule langue maternelle sont marquées par plusieurs tensions et contradictions. Bien qu'Emma affirme que le français est sa langue maternelle, son parcours montre qu'elle a été fortement influencée par l'environnement tunisien tant au niveau personnel que professionnel.

Ses pratiques pédagogiques en production d'écrit s'en trouvent affectées : elle accorde une grande importance à la rédaction, mais conçoit l'écriture comme un exercice scolaire contraint, rarement porteur de plaisir ou de créativité, ni pour elle, ni pour ses élèves. L'évaluation y tient une place centrale, souvent au détriment de l'accompagnement progressif des élèves. Elle se focalise sur la correction orthographique et grammaticale, sans toujours pouvoir proposer de démarches différenciées ou de dispositifs d'étayage adaptés. Elle semble aussi peu outillée pour prendre en compte les difficultés d'apprentissage spécifiques, qu'elle attribue souvent aux familles plutôt qu'à des causes pédagogiques.

Ainsi, les pratiques d'un enseignant comme Emma, dans ce contexte, sont marquées par :

- une approche prescriptive et normative de l'écrit,
- une difficulté à penser l'écriture comme processus,
- un rapport instrumental au texte et à l'évaluation,
- une posture de sujet supposé savoir dominant peu ouverte à la construction du sujet scripteur

2. Dans quelle mesure le déjà-là de l'enseignant peut rendre compte de sa pratique pédagogique et didactique de l'enseignant ?

Le déjà-là de l'enseignant, c'est-à-dire son vécu, ses expériences, ses valeurs, joue un rôle central dans la construction de sa posture pédagogique et didactique. Dans le cas d'Emma, son histoire personnelle, notamment la figure de sa mère enseignante, son rapport à la langue française perçue comme naturelle, et sa double culture franco-tunisienne, influence fortement sa pratique. Ces éléments façonnent sa vision de l'enseignement, souvent teintée de références implicites à des modèles traditionnels, en particulier celui du système éducatif tunisien. Ainsi, même si elle enseigne dans deux systèmes différents, son déjà-là l'amène à conserver une posture relativement stable, marquée par une conception descendante du savoir, celle du sujet supposé savoir.

Cette posture explique la faible variation observée dans sa pratique entre les deux systèmes. Emma adapte les contenus aux exigences institutionnelles, mais conserve une même manière d'enseigner, issue de ses représentations et expériences passées. Son déjà-là est au cœur de la conversion didactique, car il agit comme un filtre à travers lequel elle interprète les attentes institutionnelles et les besoins des élèves. En ce sens, le déjà-là n'explique pas seulement sa manière d'enseigner, il constitue le socle de sa posture professionnelle, à la fois ressource et obstacle à l'évolution de ses pratiques.

5.3 Perspectives

5.3.1 Perspectives institutionnelles

Cette recherche ouvre des perspectives intéressantes quant à la formation des enseignants au sein du réseau des écoles françaises à l'étranger. En effet, la politique actuelle de l'AEFE met de plus en plus l'accent sur la formation du personnel local, issu du pays hôte des établissements. Ce vivier d'enseignants présente une grande diversité de parcours et de cultures éducatives, ce qui rend inadaptée une approche uniforme de la formation à l'échelle mondiale.

Dans ce contexte, il apparaît essentiel de sensibiliser les formateurs français intervenant auprès de ces enseignants à la didactique clinique. Comprendre la personne formée dans sa globalité, son parcours, son rapport au savoir, à l'institution scolaire, ainsi que le cadre éducatif dans lequel elle a évolué, est une condition fondamentale pour accompagner efficacement la reconversion professionnelle de ces personnels.

Mon étude de cas met en évidence la difficulté qu'il y a à modifier les pratiques professionnelles d'un enseignant issu d'un système éducatif culturellement et structurellement éloigné du modèle français. Cela soulève plusieurs interrogations : un enseignant peut-il vivre plusieurs conversions didactiques au cours de sa carrière ? Si oui, comment accompagner au mieux un professionnel déjà porteur de convictions pédagogiques forgées dans un autre système éducatif ?

Le rôle du formateur est ici central. Il lui incombe de s'approprier les logiques du système éducatif local et d'identifier les mécanismes, parfois inconscients, à l'œuvre chez les enseignants en reconversion. Cette compréhension fine du déjà-là du formé permet d'éviter une formation déconnectée de ses représentations et de ses pratiques antérieures. Elle favorise ainsi une évolution professionnelle plus harmonieuse et rend possible l'émergence d'une nouvelle conversion didactique, construite en dialogue avec les exigences du système éducatif français.

5.3.2 Perspectives professionnelles

Cette recherche m'a permis de prendre conscience de l'importance de considérer le déjà-là de l'enseignant, c'est-à-dire son parcours, ses représentations et ses expériences antérieures, dans l'enseignement de la production d'écrit. Cette composante du travail scolaire, souvent peu visible dans les pratiques de classe, mérite pourtant une attention particulière. Il me semble essentiel que les enseignants s'interrogent sur leur propre rapport à l'écrit et à l'acte d'écrire, afin de prendre de la distance vis-à-vis de leur vécu personnel et professionnel.

En rédigeant ce mémoire, j'ai réalisé que mon intérêt constant pour la production écrite, depuis le début de ma carrière, était étroitement lié à ma propre histoire d'élève puis d'enseignante peu à l'aise avec l'écriture. Ce cheminement introspectif a mis en lumière la manière dont mes difficultés initiales ont influencé mon regard et mes pratiques. Or, apprendre à écrire constitue l'un des objectifs prioritaires de l'Éducation nationale. Pourtant, j'ai le sentiment que, encore aujourd'hui, certains obstacles, qu'ils soient personnels, institutionnels ou pédagogiques, freinent l'investissement des enseignants dans l'enseignement explicite et structuré de la production d'écrit.

5.3.3 Perspectives personnelles

5.3.3.1 Après-coup du chercheur

Curieusement, je n'ai pas rencontré de réelles difficultés à me positionner en tant que chercheuse, peut-être parce que, dès le départ, je ne savais pas ce que j'allais découvrir. Cette incertitude a été, paradoxalement, libératrice. J'ai accepté de me laisser guider par mes deux directrices de recherche, en qui j'ai eu toute confiance. Le seul moment de doute significatif a surgi lors du choix de mon sujet : j'éprouvais des difficultés à le définir, car mon attention était focalisée sur la formation des enseignants, sans parvenir à circonscrire une problématique suffisamment claire.

Une autre difficulté majeure a été l'analyse de mon étude de cas. Je me suis souvent sentie en manque de confiance, peu assurée dans ma maîtrise des outils et des méthodes de la didactique clinique. Cette incertitude a généré chez moi une insatisfaction face à une analyse que je jugeais, à tort ou à raison, trop superficielle.

L'écriture de ce mémoire a également réveillé plusieurs divisions internes. En premier lieu, un manque de confiance en mes capacités rédactionnelles. Comme le souligne Sandra Cadiou dans sa thèse sur l'apprentissage de l'écriture de fiction, l'écriture implique un investissement personnel et psychique profond, révélateur de la division du sujet et de son « manque à être », moteur du désir (Cadiou, 2018, p. 331). Ce processus m'a confronté à moi-même, à mes limites, à mes résistances. Il ne s'agissait pas seulement de savoir écrire, mais bien de faire émerger un désir d'écriture, une voix singulière. Et c'est peut-être là que réside l'échec ressenti : dans l'impossibilité d'atteindre une écriture pleinement habitée, pleinement assumée. Comme le rappelle encore Cadiou, « le savoir-écrire est en lien avec le manque à être et la division » (p. 345). En ce sens, ce mémoire a aussi été un apprentissage de la limite, de la finitude, de ce que l'écriture révèle de soi au-delà du discours conscient.

Par ailleurs, au cours du recueil de données, j'ai vécu un moment de transfert personnel envers ma collaboratrice. J'ai projeté sur elle certaines de mes propres fragilités, notamment en ce qui concerne le syndrome de l'imposteur. Cette expérience m'a permis de prendre conscience des dynamiques de transfert et de contre-transfert à l'œuvre dans la relation entre le chercheur et le sujet observé, et de leur impact sur la production de données.

À la fin de cette recherche, je ne me considère toujours pas comme une chercheuse à part entière, peut-être en raison de la singularité de ma démarche, centrée sur une étude de cas. Le sentiment d'imposture, que je ressens parfois dans ma posture d'enseignante ou de directrice d'école, persiste

ici. Mon analyse, entièrement subjective, me semble éloignée des canons d'une recherche quantitative ou plus objectivée. Pourtant, c'est précisément cette subjectivité qui a nourri mon intérêt : l'approche clinique, voire psychanalytique, a trouvé un écho profond avec mon parcours universitaire et mon désir de mieux comprendre l'humain. Réconcilier cette approche avec ma pratique professionnelle d'enseignante m'a procuré un réel plaisir intellectuel et personnel.

Sur le plan personnel, ce mémoire a aussi représenté un défi d'organisation. Il m'a fallu concilier ma vie de mère de trois enfants, mes responsabilités professionnelles, et l'exigence du travail universitaire. C'est pourquoi, aujourd'hui, à l'issue de ce parcours, je ressens une grande fierté et une profonde satisfaction d'avoir mené ce master à son terme.

5.3.3.2 Au niveau professionnel

La réalisation de ce master a constitué un véritable levier dans l'évolution de ma carrière, en me permettant d'accéder à un nouveau poste de direction au sein d'une école française du réseau à l'étranger. Il s'agit d'un poste de directrice à temps plein, qui représente une étape importante dans mon parcours professionnel.

Ce travail de recherche m'a offert l'opportunité d'approfondir ma compréhension du métier d'enseignant sous un angle plus analytique et réflexif. Il nourrit aujourd'hui ma pratique de directrice, notamment dans l'accompagnement et la formation de nouveaux personnels. J'ai appris à aborder avec rigueur des concepts pédagogiques et didactiques essentiels, qui me permettent désormais de mieux appréhender les interactions entre enseignant, élève et savoir, telles que modélisées dans le triangle didactique.

Au-delà des savoirs théoriques, ce master m'a confortée dans mon projet professionnel : devenir formatrice d'enseignants. Accompagner autrui dans sa progression professionnelle, chercher à le comprendre pour mieux l'orienter, sont des démarches qui me stimulent profondément. Je ressens avoir développé des compétences à la fois professionnelles et personnelles, essentielles pour envisager sereinement la préparation du CAFIPEMF à mon retour en France.

CONCLUSION

Cette recherche s'est appuyée sur une double interrogation : en quoi la singularité de l'enseignant influe-t-elle sur ses gestes professionnels dans l'enseignement de la production d'écrit ? Quelles sont les pratiques pédagogiques en production d'écrit d'un enseignant dont le français n'est pas la seule langue maternelle, travaillant dans une école française en Tunisie ? L'étude de cas menée auprès d'Emma, enseignante du réseau AEFÉ, a permis de mettre en lumière la complexité de ces deux questions, à la croisée du parcours personnel, du rapport au savoir, de la langue d'enseignement et des exigences institutionnelles.

Le cadre théorique de la didactique clinique a joué un rôle fondamental dans l'analyse, en permettant de révéler les tensions inconscientes qui traversent la pratique enseignante. Chez Emma, les entretiens ont mis en évidence un rapport ambivalent à l'écriture : à la fois valorisée comme compétence essentielle, mais aussi source d'anxiété, perçue comme difficile à transmettre et marquée par un vécu scolaire où l'écriture était peu investie de plaisir ou de sens personnel. Cette ambivalence n'est pas sans rappeler mon propre parcours, et c'est probablement dans cette résonance entre vécu personnel et posture professionnelle que se trouve l'un des nœuds majeurs du sujet.

L'analyse du cas d'Emma a montré que les gestes professionnels en production d'écrit sont influencés par un ensemble de facteurs imbriqués : sa propre trajectoire d'apprentissage du français, son rapport à la langue française en tant que locutrice plurilingue, son histoire scolaire et son positionnement institutionnel dans un établissement français en contexte tunisien. Le fait de ne pas être totalement construite dans un cadre francophone natif, bien que le français ait été sa langue de scolarisation, engendre chez elle une forme de distanciation par rapport à la langue : elle la maîtrise, mais l'enseigne comme un système normatif, souvent figé, davantage que comme un espace d'expression ou de construction de pensée.

Ses pratiques pédagogiques en production d'écrit s'en trouvent marquées : importance donnée à la correction, à l'évaluation, aux attendus formels, au détriment parfois de la progression accompagnée, de la réécriture, du plaisir de créer. L'écriture est perçue comme un savoir stable à transmettre plutôt que comme une compétence à construire avec les élèves, dans un processus qui engage leur subjectivité. Ce positionnement révèle combien le déjà-là de l'enseignant, ses représentations, ses blessures scolaires, ses références implicites, structure ses pratiques, souvent à son insu.

Plus largement, cette étude souligne combien l'enseignement de la production d'écrit est un acte professionnel et personnel profondément complexe. Il exige de l'enseignant une posture réflexive sur son propre rapport à l'écriture et à la langue, ainsi qu'une capacité à accompagner les élèves dans une tâche qui engage leur identité. Lorsqu'un enseignant exerce dans un contexte plurilingue, comme en Tunisie, cette complexité s'accroît : il lui faut naviguer entre différentes représentations de la langue française, différentes normes, et différentes attentes sociales.

Cette recherche a renforcé ma conviction que l'écriture ne s'enseigne pas uniquement à travers des outils didactiques ou des dispositifs techniques. Elle s'enseigne à travers une posture, une confiance dans le processus, une capacité à reconnaître l'élève comme sujet écrivant. Elle suppose également que l'enseignant accepte de revisiter ses propres expériences, ses fragilités, et de construire un rapport apaisé à l'écrit. Dans cette perspective, la formation des enseignants devrait intégrer une dimension introspective plus forte, permettant à chacun de mieux comprendre les influences de son parcours personnel sur ses gestes professionnels.

Enfin, cette étude m'a permis de mieux comprendre les tensions que je peux moi-même ressentir en tant qu'enseignante, et d'ouvrir un espace de réflexion sur mes pratiques, dans une volonté constante d'ajuster mes gestes pour soutenir au mieux les apprentissages de mes élèves. Car enseigner l'écriture, c'est aussi, et peut-être surtout, transmettre la possibilité d'exister dans la langue.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M., Bru, M. & Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation. Dans : Marguerite Altet éd., *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 9-26). Paris: L'Harmattan. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/har.cifal.2012.01.0009>

Alvarez, D., Cadiou S., Mothes P. (2022), Quand l'enseignant "bricole": une adaptation entre inconscience et rationalité. *Education et socialisation* (66)

Aubry, L. (éd.). (2018). *Écriture et psychose. Lire l'illisible* (1-). Presses universitaires de Perpignan. <https://doi.org/10.4000/books.pupvd.38587>

Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique* (1938)

Baptiste L. (2005) Apprendre à écrire dans les programmes de 2002 de l'école élémentaire: le recours à la littérature. *Les sciences de l'éducation*.

Bautier, É., & Bucheton, D. (1995). L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? *Le français aujourd'hui*, (111), 26-35.

Beaugrand C., Lecocq B. (2018) Écrire en FLS et FLSCO Apprendre à écrire en français aux élèves allophones. *Canopé Éditions*.

Bianco, M. et Bressoux, P. (2009) . Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? Dans Dumay, X. et Dupriez, V. (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement Promesses et zones d'ombre*. (p. 35 -54). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.dumay.2009.01.0035>.

Blanchard-Laville, C. (2002). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Presses Universitaires de France.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner: Pour une clinique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lavil.2013.01>

Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 3, 123-154. <https://doi.org/10.3917/jpe.005.0123>

Brossais, E., Jourdan, I., Savournin, F. (2013). L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve. In CARNUS, M.F. & TERISSE, A. (dir.). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question* (pp.93-102). PARIS : Edition EP&S.

Bucheton, D. & Dezutter, O. (2008). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation. *De Boeck Supérieur*. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.buche.2008.01>

Bucheton, D., & Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3-3, 29-48. doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/educationdidactique.543

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture: Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. RETZ.

Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. (2013). Le sujet en position d'enseignant : Pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue française de pédagogie*, n°184, 15-28 [en ligne]. <https://doi.org/10.4000/rfp.4209>

Buznic-Bourgeacq P. (2015) La conversion didactique: de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant... *TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes*.

Cadiou, S. (2018). *Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Toulouse 2. [En ligne] : < tel-01899979v2 > (consulté le 15 décembre 2024).

Carnus, M.F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée. Toulouse : Université Paul Sabatier.

Carnus, M-F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Revue EPS (éds.) Paris.

Césaire, A. (1950). *Discours sur le colonialisme*.

Charlot Bernard. (1990) Enseigner, former : Logique des discours constitués et logique des pratiques. In: *Recherche & Formation*, N°8. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 5-17. DOI : <https://doi.org/10.3406/refor.1990.1020>

Chassangre, K., & Callahan, S. (2017). J'ai réussi, j'ai de la chance. . . je serai démasqué. *Pratiques Psychologiques*, 23(2), 97–110. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.01.001>

Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247.

Clauzard P. (2019). Comprendre le travail enseignant : conférence de Pierre Pastré avec le point de vue de la didactique professionnelle. UNIV & PERSO - Blog de Philippe Clauzard.<https://www.philippeclauzard.fr/2019/03/conf.de-pierre-pastre-sur-l-enseignement-et-la-didactique-professionnelle.html>

Cnesco (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Colognesi, S. & Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, 2, 193-215. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/enf1.162.0193>

Crinon, J., Marin, B. & Bautier, É. (2008). Chapitre 2. Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant. Dans : Dominique Bucheton éd., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 123-147). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.buche.2008.01.0123>

De Ketele, J.M., Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'information*. Bruxelles :De Boëck

De Ketele, J. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>

De Lajonquière, L. (2016). La relation maître-élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49, 63-81. <https://doi.org/10.3917/lsdle.492.0063>

Desbuissons G. et Vilacèque N. (2023) *Rapport de l'IGÉSR sur l'enseignement de la production d'écrits : état des lieux et besoins*

Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (trad : H. Sinaceur, 1980). Paris: Flammarion, « Champs Essais » (2012).

Fayol, M. (2020). *L'Acquisition de l'écrit*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/puf.fayol.2020.01>

Freud, S. (1895). *La naissance de la psychanalyse* (trad. A. Berman). Paris : PUF (1969).

Freinet, C. (1947). Le texte libre. Brochure d'Education Nouvelle populaire, 25. Consulté à l'adresse

<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11154>

Freud, S. (1937). *Construction dans l'analyse* (trad. E. R. Hawelka, U. Huber & J. Laplanche). In Résultats, idées, problèmes II (1921 - 1938), (pp.269-283). Paris : PUF (1985)

Freud, S., Mannoni, O., & Renaud, D. (2013). *L'inconscient* (Petite Bibliothèque Payot psychanalyse 935).

Hagège, C. (2006). Chapitre 1. Rayonnement passé et présent de la langue et de la culture françaises. *Combat pour le français : Au nom de la diversité des langues et des cultures* (p. 15-38). Odile Jacob. <https://shs.cairn.info/combat-pour-le-francais--9782738116925-page-15?lang=fr>.

Hayes , J.R., Flower , L.S. (1980) : « Identifying the organization of writing processes », in L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, N.J. : L.E.A., pp. 3-30.

Hervé, G. (2010). Claudine Blanchard-Laville et Patrick Geffard (dir.). Processus inconscients et pratiques enseignantes. *Cliopsy*, 3, 109-111. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cliop.003.0109>

Heuser, F., Carnus, M. & Terrisse, A. (2014). La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS. *Cliopsy*, 12, 53-66. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cliop.012.0053>

Izcovich, L. (2008). L'être de jouissance. *L'en-je lacanien*, 11(2), 35-46. <https://doi.org/10.3917/enje.011.0035>.

Jourdan, I. (2005, juin). L'évolution du rapport au savoir comme « révélateur » de la logique de professionnalisation : six études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées. (Thèse de doctorat non publiée, Paul Sabatier, Toulouse).

Kahn, S. & Rey, B. (2016). La notion de compétence : une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, 44(2), 4–18. <https://doi.org/10.7202/1039019ar>

Lacan, J. (1975). *Conférence au Massachusetts Institute of Technology (02/12/1975)*. Scilicet, 1975, n° 6-7, pp. 53-63 [en ligne]. <http://aejcpp.free.fr/lacan/1975-12-02.htm> (consulté le 18 novembre 2024).

Laplanche et Pontalis (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. PUF

Manzano, F. (2020) Le français en Tunisie, enracinement, forces et fragilités systémiques : rappels historiques, sociolinguistiques, et brefs éléments de prospective. *International Journal of the Sociology of Language*, 2011. [ffhal-02501361f](https://doi.org/10.1075/ijsl.2011.0011f)

Meunier, D., Lambotte, F., & Choukah, S. (2013). Du bricolage au rhizome: Comment rendre compte de l'hétérogénéité de la pratique de recherche scientifique en sciences sociales ? *Questions de communication*, 23, 345–366.

Mothes, P. & Carnus, M. (2016). Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49, 43-61. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lsdle.492.0043>

Neveu, F. (2012). *Atelier d'écriture ? : le tour de la question en 90 points essai*. Paris: l'Harmattan.

De M'Uzan M., (1977). Aperçus sur le processus de création littéraire » (1964), dans *De l'art à la mort*, Paris, Gallimard.

Perrier, Didier, "L'écriture des élèves à l'école," *Bibliothèque numérique Paris 8*, consulté le 14 avril 2024, <https://octaviana.fr/document/130553530>.

Point C. (2019) Sortir de l'imposture à l'université, questionner l'institution, devenir un bâtard. <https://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/textes-des-communications.html>

Prescod, P. et Robert, J. (2014) . La langue seconde à la croisée des chemins. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 174(2), 139-146. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0139>.

Reuter Yves.(1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°61. Ateliers d'écriture. pp. 68-90.DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.1989.1503>

Tauveron C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français d'aujourd'hui*.

Van Der Maren J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Veltcheff, C (2006). Le français en Tunisie : une langue vivante ou une langue morte ? *Le français aujourd'hui*, 2006/3 n° 154. pp. 83-92. <https://doi.org/10.3917/lfa.154.0083>.

Villeneuve-Lapointe, M., Blaser, C., Lépine, M. & Lavoie, C. (2023). Le concept de « rapport à » en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 1–9. <https://doi.org/10.7202/1108183ar>

Textes institutionnels

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Programmes consolidés (avec modifications apparentes) [en ligne]. Cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/pid34150/cycle-3-ecole-elementaire-college.htm>

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports - Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation - Bulletin officiel du 25 juillet 2013 https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) (2022).

<https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

Sitographie

<https://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>

<https://eduscol.education.fr/918/le-reseau-des-ecoles-et-des-etablissements-d-enseignement-francais-l-etranger>

<https://aeфе.gouv.fr/>

<https://www.mlfmonde.org/qui-est-la-mission-laique-francaise/>

<https://www.francophonie.org/tunisie-989>

TRANSCRIPTION DU PREMIER ENTRETIEN DE DÉJÀ-LA

Verbatim du premier entretien effectué par téléphone le 14 novembre 2024

1 Je démarre l'enregistrement. Déjà, je vous remercie de participer à ma recherche. Je
2 ne suis pas là en tant que directrice, pas là en tant qu'enseignante, je suis vraiment là en
3 tant que chercheuse.

4 Moi, je suis inscrite en Master 2, j'ai fini mon Master 1 l'an dernier et je fais mon
5 mémoire sur la production d'écrit, du moins l'enseignement de la production d'écrit et
6 surtout le rapport entre la personnalité un peu de l'enseignant, toute son expérience,
7 son rapport à l'enseignement de la production d'écrit. Je vous remercie. Je vais vous
8 poser quelques questions, mais il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je
9 suis juste là pour vous écouter, un peu connaître qui vous êtes, votre parcours,
10 comment vous enseignez la production d'écrit. Voilà. Déjà, je vous laisse vous
11 présenter.

12 (0:46)

13 **Ben moi, je m'appelle B S.**

14 **J'ai toujours travaillé à la Fondation Bouebdelli. Je travaille depuis 1995. J'ai**
15 **commencé mon parcours en primaire. J'ai eu pendant à peu près une dizaine**
16 **d'années des classes du CE2 et du CM1. Puis au collège, en parallèle, puisqu'on**
17 **travaille comme ça, en parallèle primaire-collège, des sixièmes, l'équivalent, dans**
18 **le système tunisien, de la sixième, cinquième, quatrième. J'ai travaillé aussi au**
19 **fur et à mesure, c'est-à-dire j'ai travaillé à Louis Pasteur Tunis.**

20 **J'ai eu des classes de sixième, cinquième, troisième. Et là, j'ai intégré le lycée**
21 **Louis Pasteur en classe de sixième, cinquième, quatrième. Jusque-là, je n'ai pas**
22 **eu d'autres niveaux. Voilà, ça c'est à peu près mon parcours. Je travaille depuis**
23 **1995.**

24 (1:44) Comment vous avez basculé du primaire au secondaire ?

25 **À la base, ça se passe comme ça. On vous donne, pour commencer, le primaire.**
26 **C'est pour une très bonne expérience, c'est vrai. Le primaire est une très bonne**
27 **expérience, parce que c'est très compliqué. Je trouve que le primaire est**
28 **beaucoup plus difficile que le collège, parce qu'on est face à des petits, et il faut**
29 **vraiment leur apprendre les bases. Et c'est la base de toute leur vie, leur scolarité.**
30 **C'était très difficile à gérer. Les classes n'étaient pas chargées. C'était des petites**
31 **classes de 20 /22, même à l'époque. Et le programme, c'était le même que le**
32 **programme français. J'ai travaillé avec des livres à l'époque. À l'époque, c'était**
33 **La balle au mot. Et on a eu aussi La courte échelle.**

34 **C'était les anciens. C'était l'édition. Et après, quand on a besoin de vous au**
35 **collège, moi je suis diplômée pour le collège.**

36 **Mais après, on commence toujours au primaire. Après, si on a besoin de vous au**
37 **collège, on vous met au collège. Ça se passe comme ça.**

38 **C'est comme ça que ça se passe à la fondation.**

39

40 (2:45) Et comment vous êtes devenue enseignante ?

41

42 **J'ai fait des études de langue et de lettres en Tunisie. J'ai obtenu mon bac**
43 **français en 1992. On jouait aux lettres-philosophie. Puis, je me suis inscrite à la**
44 **faculté des lettres de la Manoba. J'ai fait deux ans. Parce qu'à l'époque, c'était**
45 **quatre ans. Ce n'est pas du tout comme maintenant. C'était le master. J'ai fait**
46 **deux ans. Parce qu'on appelait avant le DEUG. Après, j'ai changé d'université.**
47 **Parce que c'était très loin. Je suis passée à l'université de Tunis, le 9 avril. C'était**
48 **un système de certif.**

49 **Il y avait un certain nombre de certifications. J'ai obtenu la grammaire moderne,**
50 **l'histoire des arts. Puis, les siècles. Moyen-Âge, littérature du Moyen-Âge XVIe.**
51 **Littérature et langue, lettre et langue. Au Moyen-Âge, on traduisait. On faisait la**

52 **traduction des textes écrits à l'ancien. C'était en français du Moyen-Âge. C'était**
53 **très compliqué.**

54 **Après, on avait le deuxième c'était. Le 17e et le 18e. Le 19e et le 20e.**

55 **Grammaire moderne, plus deux options. Italien et histoire des arts.**

56

57 (4:07) Pourquoi ce métier ? Pourquoi pas un autre ? Pourquoi pas un bibliothécaire ?

58

59 **C'est un métier que j'ai aimé beaucoup depuis petite. Ma mère l'a toujours punie,**
60 **parce que j'écrivais sur les murs. J'avais de la craie et j'écrivais tout le temps sur**
61 **les murs. Ma mère m'en punissait tout le temps.**

62 **Depuis que j'étais petite. C'est mon choix. D'ailleurs, quand j'ai réussi mon bac,**
63 **on m'a donné mon dossier scolaire.**

64 **Il y avait écrit en classe de CP. Qu'est-ce qu'elle voulait devenir plus tard ?**

65 **C'était écrit enseignante. Maman avait écrit que je voulais devenir enseignante**
66 **depuis que j'étais en classe de CP.**

67 **C'était vraiment quelque chose que j'aimais. J'ai toujours aimé ce métier, malgré**
68 **sa difficulté. C'est vraiment très fatigant.**

69 **Au primaire, on ne parle pas. Encore au collège, c'est un peu moins difficile, je**
70 **trouve.**

71

72 (4:58) Et dans ce métier, qu'est-ce qui vous paraît agréable ou désagréable ?

73

74 **Ce qui est vraiment agréable, c'est qu'on a tous les ans des nouvelles têtes.**

75 **Ça, ça me plaît. On ne s'ennuie pas, parce qu'on voit toujours (5:10) de nouvelles**
76 **têtes, de nouveaux élèves. Ce n'est pas comme quand on travaille.**

77 **Même si à la banque, par exemple, si on travaillait dans une banque, on va**
78 **trouver de nouvelles personnes qui viennent. Mais bon, c'est toujours le même**
79 **bureau. C'est toujours les mêmes têtes qui sont autour de nous.**

80 **Ici quand même, quand on est enseignant, c'est de nouveaux élèves. Chaque**
81 **année, on a une nouvelle classe. (5:33) Ce n'est pas du tout la même chose.**

82

83 **Ça, c'est ce qui vous plaît le plus?**

84

85 **Ça, ça me plaît franchement. Je ne m'ennuie pas.**

86

87 **(5:41) Et qu'est-ce qui vous déplaît ?**

88

89 **C'est très fatigant. La correction des copies, quand ça devient exagéré. Parce**
90 **que quand on a une classe faible par exemple, qu'est-ce qu'on doit faire ? On doit**
91 **évaluer tout le temps, tester, évaluer, faire des évaluations, des tests ou des**
92 **exercices notés pour que l'élève travaille.**

93 **Sinon, l'élève ne va pas travailler. Il ne va jamais progresser. Donc moi, on me**
94 **reproche tout le temps de faire beaucoup d'évaluations, de tests.**

95 **Je le fais quand j'ai une classe en difficulté. Je suis obligée de le faire pour**
96 **pousser l'élève à travailler. Sinon, l'élève aujourd'hui, surtout l'élève**
97 **d'aujourd'hui, ne travaille plus du tout.**

98 **Ils ne font plus d'efforts. Et c'est à l'enseignant de faire tous les efforts en classe.**
99 **Après en classe, il y a des enfants qui ne sont pas avec vous.**

100 **Ils sont ailleurs. Ils ne sont pas tous concentrés. En plus, des enfants qui ont des**
101 **troubles de la concentration, des troubles de l'attention, plein de problèmes**
102 **autres, des problèmes familiaux.**

103 **Ils ne sont pas avec vous. Tous les enfants, l'enseignant, ils souffrent.**

104 **Aujourd'hui, comparé à 1995, 1996, 1997, les années passées, moi, la vérité, je**
105 **vois une énorme différence.**

106 **Ça n'a rien à voir.**

107

108 (6:55) Le comportement des élèves, le profil des élèves?

109

110 **Tout. Le profil des élèves. Avant, je m'en rappelle, moi, j'avais une classe**
111 **plusieurs fois, c'est-à-dire les classes de CE2, même pas expliquer le cours, ça ne**
112 **me prenait même pas 10 minutes. Ils comprenaient très vite, très très vite les**
113 **types de phrases.**

114 **C'est un jeu. Aujourd'hui, les types de phrases, même en classe de 5e, on répète,**
115 **on répète et l'élève vous dit « C'est quoi une phrase interrogative, madame ? »**
116 **C'est catastrophique. Franchement.**

117

118 (7:27) Vous voulez dire qu'ils n'ont pas les bases? par rapport à avant ? Il y a plus de
119 lacune?

120

121 **Il n'y a plus de concentration, il n'y a pas de continuité dans les idées. On a**
122 **l'impression que l'élève, quand il termine son année scolaire, il y a une coupure.**
123 **Il n'y a plus rien dans la tête. Quand il revient en septembre, il faut tout**
124 **recommencer.**

125

126 (7:50) Et comment vous l'expliquez, ça ? À votre avis, c'est dû à quoi ?

127

128 **Je pense que c'est les problèmes de téléphone, parce que tout ça, il n'y avait pas**
129 **avant. Ça, c'est nouveau, c'est ce qui perturbe (8:01) je pense les neurones des**
130 **enfants, je pense. Après, je pense que ça ne peut être pas que ça. Qu'est-ce qui a**
131 **changé par rapport à 1995, 1996, les années 2000 ? Pourquoi les élèves d'avant, ils**
132 **étaient aussi concentrés en classe, ils respectaient le prof, ils écoutaient ?**
133 **Pourquoi les enfants d'aujourd'hui, on les voit même en classe, ils ont des yeux**
134 **ailleurs ? Je leur dis, tout à l'heure, j'avais une classe de 5ème, j'avais un élève**
135 **qui était pas avec moi en classe, je l'ai vu, je lui dis, tu es pas avec moi, tu rêves.**
136 **Oui, il rêvait, réellement. Il pense, je ne sais pas à quoi il pense. C'est les nouvelles**
137 **générations. Ça, c'est à peu près les dix dernières années.**

138

139 (8:41) Concernant la production d'écrits, comment vous l'organisez avec vos élèves
140 de collège ?

141

142 **Ça dépend des classes, du niveau des élèves. Si j'ai une bonne classe, je donne le**
143 **sujet, on va établir un plan, on va souligner les mots-clés du sujet, on va établir**
144 **un plan ensemble, collectif, ça, si c'est un TD, c'est-à-dire un travail dirigé en**
145 **classe, on va établir un plan, et je leur demande de rédiger leur travail, après**
146 **avoir fait un plan détaillé. Si c'est une classe où il y a des élèves en grande**
147 **difficulté, on ne peut pas, c'est-à-dire on doit lire le sujet, expliquer les mots-clés,**
148 **définir les mots-clés, le plan qui doit être plus, il doit y avoir plus de détails**
149 **qu'avec une bonne classe,**
150 **c'est-à-dire qu'on est obligé de leur donner une boîte à outils, ce que j'appelle une**
151 **boîte à outils, c'est-à-dire un lexique.**

152 **Ils n'ont pas de lexique, et on est obligé de leur donner du lexique, ce que**
153 **j'appelle la boîte à outils, par exemple, des verbes, des noms, des adjectifs, des**
154 **expressions qui vont leur permettre d'enrichir leur rédaction, mis à part le fait**
155 **qu'on va faire le plan aussi, on va établir un plan détaillé et tout, mais on est**
156 **obligé de leur donner un peu de lexique, une aide, un coup de pouce, sinon ils ne**

157 **peuvent pas. Ils vont vous faire la rédaction, mais elle va être vide, il n'y a rien,**
158 **c'est très superficiel.**

159

160 Les élèves que vous considérez en difficulté, vous pensez que c'est dû à la langue
161 française ou à d'autres difficultés ?

162

163 **Ici, par exemple, aujourd'hui, il y a deux catégories d'élèves.**

164 **Il y a des enfants qui sont francophones, que j'appelle francophones, c'est-à-dire**
165 **qu'ils parlent français chez eux, qu'ils regardent des émissions en français, des**
166 **films en français, et donc, quand on leur demande d'écrire, ils écrivent. Déjà, ils**
167 **ont le minimum, c'est, au moins, il y a la structure phrastique de la phrase. Même**
168 **si le lexique, il n'est pas très riche.**

169 **C'est-à-dire, le critère du perfectionnement, on ne l'a pas, mais on a des élèves,**
170 **quand même, qui écrivent en français correct. La deuxième catégorie, ce sont les**
171 **enfants qui, vraiment, ne parlent pas français du tout chez eux, et on leur**
172 **demande d'écrire en français, et c'est un handicap. Ils ne peuvent pas structurer**
173 **de phrase en français du tout.**

174 **On n'est pas arrivé au lexique. On est arrivé à la structure de phrase. Ne parlons**
175 **pas de l'orthographe, et ne parlons pas de la conjugaison.**

176 **Commençons. Parlons des structures de phrase. Sujets, verbes, compléments, ils**
177 **ne savent pas y faire.**

178 **Il y en a beaucoup. Ils choisissent le système français parce que, dans leur tête, je**
179 **ne dois pas rester en Tunisie, je dois partir ailleurs plus tard, je dois aller dans**
180 **un système français. C'est ça.**

181 **Donc, ils rentrent dans ce système, ils passent à travers le test. Mais bon, le test,**
182 **moi, je trouve qu'il faudrait passer un test oral aux enfants. Mis à part le test**
183 **écrit, il faudrait passer l'oral.**

184 **Parce qu'il faut les voir en classe, c'est des enfants qui ne savent pas**
185 **communiquer du tout, du tout, du tout C'est un gros problème, ça. Même en**
186 **primaire, j'imagine, c'est la même chose qu'en collège. C'est la même catégorie**
187 **d'élèves. Voilà, à peu près.**

188

189 (11:59) Et vous, vous avez appris le français et le tunisien en même temps, à quel
190 moment de votre vie?

191

192 **Alors, moi, maman, elle parle français, mon père aussi. Mais j'ai été élevée par**
193 **une femme nourrice, qui parle l'arabe. D'accord. Mais on parlait français.**

194 **Ma langue maternelle, c'est le français. Puis l'arabe, on l'a appris. C'est normal,**
195 **avec la dame qui s'occupait de nous, elle ne connaissait pas le français. On a**
196 **appris le tunisien. Oui, le dialecte.**

197

198 (12:26) Et elle vous a gardé à partir de quel âge, (12:28) cette nourrice, dès la
199 naissance ?

200

201 **Oui, dès la naissance.**

202

203 (12:32) D'accord.

204 (12:34) Comment vous préparez vos séances de production d'écrit?

205

206 **Alors moi, tout le temps. Soit c'est à partir d'une image. Il faut un support, un**
207 **support visuel, bon aujourd'hui, c'est nouveau, on peut faire passer des films.**
208 **Maintenant, on a tout ce qui est nouvelles technologies. Mais avant, avant, on**

209 avait des planches en papier, qui représentaient des scènes. Une scène de la plage,
210 une scène de la ferme alors bien sûr il faut avoir travaillé le lexique avant.

211 On donnait tout le lexique aux enfants, les outils du fermier, les objets qu'on doit
212 avoir à la plage. Il y avait plein de planches. Parce que moi, je travaillais dans
213 cette école, c'est l'école des sœurs à l'époque. C'était l'école des sœurs, donc ils
214 avaient vraiment beaucoup d'outils de travail. C'était des planches en papier
215 coloré. Donc, on travaille le lexique et à partir de ce lexique et de cette image, on
216 va mettre un sujet aux enfants. Et on, bien sûr, comme toujours on fait le plan
217 avec les enfants et ils doivent rédiger en utilisant le lexique qu'on leur donne.

218 Aujourd'hui, avec la nouvelle technologie, il y a des projections d'images, on peut
219 leur donner encore format papier, parce que moi, je suis encore beaucoup dans le
220 papier. Format papier, ou bien l'image, ou bien un film, à partir d'un film, ou
221 d'une affiche de film, ou plein de choses, plein d'outils iconographiques qui
222 peuvent permettre à l'enfant d'avoir un sujet. D'abord, il faut préparer le terrain.
223 Par exemple, nous, en 5e, on travaille sur Robinson Crusoe. Pour pouvoir arriver
224 à faire rédiger un récit en rapport avec l'œuvre de Robinson Crusoe, j'ai plein
225 de fiches de lexiques à préparer.

226 Par exemple, fiches sur les Robinsonnades, les lexiques de Robinson, le lexique
227 insulaire, l'île, tout ce qui peut, les objets, les outils qu'ont Robinson. C'est-à-dire,
228 j'utilise des textes. Je fais des spécifications de textes, où je leur apprend le
229 lexique au maximum, les structures de phrases, un petit peu aussi, qui vont leur
230 permettre de rédiger après, en fonction des textes. Et, après, c'est un
231 aboutissement, la rédaction. Soit je vais procéder par chantier, c'est-à-dire, sur
232 cinq, six séances, des chantiers où on va faire d'abord le début, puis l'élément
233 perturbateur, puis les péripéties, la résolution, la situation finale, sous forme de
234 chantier, différentes séances, différents moments. Soit, je prends à peu près, au
235 fur et à mesure que j'explique mes textes, ils vont acquérir un certain lexique, et
236 je vais donner un sujet, je vais le faire sur deux séances. Une séance où on va
237 établir le plan, une séance où on va rédiger le sujet.

238 (15:23) Quand vous dites que la production d'écrit, c'est un aboutissement, vous
239 voulez dire quoi ?

240

241 **C'est-à-dire que c'est, après avoir fait des outils de la langue, parce que quand je**
242 **vais décrire l'île, moi, j'ai besoin des outils grammaticaux, c'est-à-dire les**
243 **expansions du nom. Je vais faire ma leçon, les expansions du nom, l'épithète, le**
244 **complément du nom, la relative, pour enrichir ma description. Je vais apprendre**
245 **l'imparfait, aux enfants, d'écrire un imparfait, quand ils sont en cinquième. Je**
246 **vais apprendre le passé simple, parce que je lirai la narration et la description.**
247 **Donc, les outils de la langue.**

248 **Ce qui est grammaire, conjugaison, lexique, et orthographe aussi. Mais bon,**
249 **l'orthographe, c'est peut-être un peu moins. C'est-à-dire, c'est... L'orthographe**
250 **fait, d'accord, l'accord du verbe avec le sujet et participe, mais pour moi, c'est**
251 **plutôt la grammaire, la conjugaison et le lexique. Et l'explication des textes,**
252 **parce que le texte, qu'est-ce qu'il fait ? Le texte, il va enrichir d'abord la réflexion**
253 **et le lexique des enfants, parce que chaque texte a son propre lexique. Après avoir**
254 **fait tout ça, c'est là où on fait la production d'écrit. Ou bien, ça, si je vais aboutir,**
255 **c'est-à-dire à faire un sujet complet. Ou bien, au fur et à mesure de l'explication**
256 **des textes, je peux faire des petites activités d'écriture à la fin de chaque texte.**
257 **Par exemple, j'ai fait le début de Robinson, il a échoué sur le rivage, et puis là, il**
258 **vient de se réveiller, et il va donc établir son calendrier pour ne pas perdre la**
259 **notion de temps. Je peux demander d'imaginer une petite suite, un deuxième**
260 **épisode. Ça sera un paragraphe de production d'écrit, mais ça va être petit, un**
261 **petit paragraphe. C'est pas un grand texte. Je peux demander de réutiliser un**
262 **lexique déjà employé.**

263 **Par exemple, je leur apprends 3-4 mots, je peux leur dire, voilà, vous allez**
264 **maintenant faire une synthèse de ce texte en réemployant ces 5 mots. Il me les**
265 **faut dans le paragraphe. Et à peu près, plein d'activités d'écrit et de production**
266 **d'écrit qu'on peut faire.**

267 (17:29) Et est-ce que ces séances de production d'écrit vous plaisent, par rapport à tout
268 ce que vous faites dans le français ? Est-ce que ça vous plaît, ou préférez-vous plutôt
269 l'étude de la langue ou la lecture ?

270

271 **Non, moi j'aime beaucoup la lecture, franchement, l'explication des textes. Parce**
272 **que c'est ce qui permet à l'élève de s'enrichir réellement. Surtout aujourd'hui, les**
273 **enfants ne lisent presque plus, très peu d'élèves lisent, donc la seule solution pour**
274 **les pousser à lire, c'est faire le maximum de textes en classe. Obligatoirement.**
275 **Moi, je trouve, moi, personnellement, si je pouvais ne pas faire les outils de la**
276 **langue, je ne les aurais pas fait. Mais, c'est obligatoire, j'aurais fait que de la**
277 **lecture. Parce que les enfants ne lisent plus, du tout, très peu d'élèves lisent.**
278 **Maintenant, quand on voit un enfant qui tient un livre dans les mains, on le**
279 **regarde bizarrement. Je parle de la Tunisie. Peut-être qu'ailleurs, ils lisent**
280 **encore, mais ici, c'est devenu... On ne voit plus d'enfants qui lisent. Et d'ailleurs,**
281 **on le voit, il y a des répercussions en rédaction. Il n'y a pas de richesse.**

282

283 (18:33) Pour vous, quel est l'intérêt d'enseigner la production d'écrits ? Quel est
284 l'intérêt principal ?

285

286 **Alors, bien sûr qu'il y a des examens nationaux. Il y a un DNB, fin de troisième,**
287 **où vous devez rédiger pendant 1h30 un sujet d'imagination, un sujet de réflexion.**
288 **On est obligé d'apprendre aux enfants à rédiger. Il y a un DNB, il y a l'EAF, les**
289 **épreuves anticipées. Alors là, c'est pire. Ils vont devoir rédiger un commentaire**
290 **par rapport à un texte. Donc, l'analyse d'un texte qu'on va apprendre dès la**
291 **sixième, ce n'est pas en première qu'on apprend à décortiquer un texte. Et, la**
292 **dissertation littéraire, où on considère que les enfants, jusque-là, ils ont tout**
293 **appris. Après, en première, on se concentre sur l'œuvre étudiée, mais on**
294 **considère que l'enfant, normalement, il n'a plus de problème de français, de**

295 **langue. Or, il y a des horreurs. La production d'écrit, on est obligé. Puisqu'on a**
296 **des examens nationaux, il faut l'enseigner.**

297 **Si on n'avait pas d'examens nationaux, on l'aurait fait comme ça. On l'aurait**
298 **fait, oui, non, en fonction de ta classe. Mais, vu que tu as un examen national, un**
299 **DNB et un EAF à passer, tu es obligé d'enseigner la production d'écrit.**

300

301 (19:49) Vous disiez que la lecture, elle enrichit énormément la réflexion de l'élève.
302 Est-ce que la production d'écrit a un effet aussi sur l'élève, mis à part ses épreuves
303 nationales ou pas ?

304

305 **La production d'écrit, c'est un exercice de synthèse, pour moi. C'est un exercice**
306 **qui va regrouper toutes les compétences. De l'enfant, la lecture, répondre aux**
307 **questions, la réflexion. Les outils de la langue, on va voir est-ce qu'il sait**
308 **employer un imparfait ou un passé simple. Il va décrire au passé simple ou**
309 **décrire à l'imparfait, raconter au passé simple ou raconter à l'imparfait.**

310 **Est-ce qu'il va savoir utiliser, enrichir le lexique, par exemple, une petite île, tout**
311 **le temps, grande île, un portrait, un petit nez, un grand nez. Jusqu'en troisième,**
312 **on a ça. Quand même. Il faut. En sixième, à la rigueur, on accepterait un petit**
313 **nez, un grand nez. En cinquième, moi je l'accepte plus.**

314 **Franchement, je l'entoure. Il y a plein d'autres adjectifs qui qualifient un nez ou**
315 **qui qualifient une île ou un arbre. Ils doivent lire pour pouvoir enrichir ce**
316 **lexique. Il n'y a pas de secret.**

317

318 (21:12) Qu'est-ce qu'une séance de production d'écrit réussie pour vous ?

319

320 **Réussie lorsque vous avez des exercices. Par exemple, je l'ai eu ça avec le journal**
321 **de bord. J'ai demandé aux élèves d'écrire un journal de bord à la manière de**

322 **Christophe Colomb et Marco Polo. On a fait un exercice, un genre**
323 **d'entraînement en classe. Je leur ai donné un exemple. Un exemple prévu. Je leur**
324 **ai dit voilà le journal de bord, comment ça se passe, comment il faut écrire un**
325 **journal de bord. Et puis, voici les étapes. Lorsque je leur ai donné le devoir qui**
326 **était presque, très ressemblant, parce que c'est ça, on ne peut pas donner autre**
327 **chose. Et ils m'ont, je n'ai pas envie d'utiliser le mot recraché, mais ils se sont**
328 **beaucoup inspirés de ce qu'on a fait. Et donc quand même, malgré le fait que**
329 **j'avais une classe très faible, cette classe-là, j'ai quand même eu un taux. J'ai eu**
330 **quelque chose de pas mal, du tout. Donc ça, ça fait quand même la satisfaction**
331 **de l'enseignant. Il se dit tiens, ça, j'ai réussi ce travail. Donc ça c'est bien, ça fait**
332 **une satisfaction personnelle, même pour eux. Même pour eux. Bon, ils n'ont pas**
333 **eu de notes extraordinaires, genre 16, parce que, comme je vous ai dit, le lexique**
334 **est très limité.**

335 **Les structures de phrases, et le français aussi, il y a plein de phrases, il y a plein**
336 **de difficultés à l'écrit. Mais quand même, il y avait quand même de bonnes**
337 **choses. Ils ont eu genre 12, 13. Je n'ai pas été aussi, je n'ai pas voulu être trop**
338 **trop sévère, sauf encore des cinquièmes, ils ont eu le temps encore de s'améliorer.**
339 **Mais quand même, comme ils m'ont rendu quelque chose de pas mal, j'étais**
340 **satisfaite. Pour moi, une séance de production écrite, réussie, c'est lorsque vous**
341 **retrouvez dans les copies d'élèves, un petit peu de ce que vous leur avez donné.**

342 **Parce qu'aujourd'hui, vous rendre totalement ce que vous leur avez donné, ça va**
343 **être difficile. Mais, on voit qu'il y a, et ce qui est mieux encore, c'est quand il y a**
344 **une progression au fur et à mesure de l'année. Voilà.**

345

346 (23:26) Et comment vous organisez vos séances de production d'écrit ? Est-ce que
347 c'est toujours la même méthode ? Ou ça dépend de...

348

349 **Ça dépend de la séquence. Ça dépend de la séquence. Ça dépend de ce qu'on va**
350 **demander. Maintenant, si c'est un journal de bord, pour arriver à expliquer le**

351 **journal de bord, ça va te demander plusieurs séances. Si c'est un récit tout court,**
352 **ça sera moins de séances. Après, je ne sais pas, là, je suis sur la nouvelle**
353 **fantastique en quatrième, donc c'est un peu comme la nouvelle réaliste. Mais il**
354 **faut le lexique du fantastique. Mais ils vont écrire un récit, donc il va falloir**
355 **développer le champ lexical de la peur. Il faut travailler beaucoup sur le lexique.**
356 **Parce que chaque nouvelle, chaque écrit à ses critères. Donc, pour pouvoir aider**
357 **l'enfant à respecter les critères donnés, il faut le préparer. Moi, en général, je**
358 **pars d'un sujet. Ou, je l'ai fait en cinquième, à partir d'une image. Des fois, à**
359 **partir d'un film. C'est pas un film complet, ça peut être même des parties d'un**
360 **film. Pour l'instant, c'est ce que nous avons fait. Mais en principe, c'est ça. C'est**
361 **toujours soit un sujet, soit un document iconographique, soit une séquence de**
362 **film.**

363 (24:49) Et quels types d'écrits vous demandez aux élèves ?

364

365 **Dans la globalité, on a toujours l'objectif, c'est le DNB pour l'instant. Le DNB est**
366 **un sujet d'imagination. Qu'est-ce que c'est un sujet d'imagination ? C'est un**
367 **récit. A la base, toujours, la structure narrative est obligatoire. Cette structure**
368 **narrative va intégrer soit un dialogue, donc il faut travailler le dialogue, les**
369 **verbes de parole, la ponctuation du dialogue et tout ce qui va avec, l'étendant du**
370 **discours, etc. Ou une description. Description d'un lieu, description d'un objet,**
371 **description d'un animal, description d'un personnage. C'est ça, en fin de compte.**
372 **Puis, il y a un autre type d'écrit, il a été rarement donné, mais il faut le préparer**
373 **aussi. En 4e, surtout, c'est le texte explicatif. Le texte où on donne comme des**
374 **formules toutes faites. Aux examens, la vérité, il y a toujours eu le récit.**
375 **Intégrant, un dialogue, une description ou l'expression des sentiments, toujours.**
376 **Exprimer des sentiments au fur et à mesure. Ou bien, le sujet de réflexion qu'on**
377 **fait en 4e et 3e, c'est le texte argumentatif. On les initie, au texte argumentatif,**
378 **qu'ils vont voir après au lycée.**

379

380 (26:07) Il y a un type d'écrit qui vous paraît plus compliqué qu'un autre ?

381 **Le texte argumentatif, moi, je le trouve...**

382 (26:13) Pour quelles raisons ?

383 **Parce qu'il faut avoir beaucoup de culture littéraire, parce qu'on doit donner des**
384 **exemples littéraires en 3e. Chaque argument doit être explicité par un exemple**
385 **littéraire. Et donc, il faut avoir une culture littéraire qu'on va, normalement,**
386 **acquérir au fur et à mesure de tout le collège, 6e, 5e, 4e, 3e. Il faut que les élèves**
387 **retiennent ça. C'est là le problème. Et après, quand on arrive au lycée, il y a**
388 **vraiment un fossé entre la 3e et la 2e. Les élèves en 2e sont complètement**
389 **perdus. On a l'impression qu'ils n'ont jamais fait de texte littéraire alors qu'ils**
390 **ont fait ça depuis la 6e. Et tout ce qu'ils ont fait, ils doivent le mémoriser. Il y a**
391 **un problème de mémoire. C'est qu'ils oublient tout. Quand on leur dit Ulysse,**
392 **l'Odyssée d'Homère, on en a besoin des fois, la mythologie grecque, on en a**
393 **besoin en lycée, en seconde. Ils ont tout oublié. C'est loin, parce que c'est fait en**
394 **6e. Donc de la 6e à la 2e, il y a quand même 3 ans, ils oublient tout.**

395

396 (27:21) Comment vous faites pour les aider en séance de production d'écrit? Est-ce
397 que vous avez des aides particulières ?

398

399 **C'est-à-dire ? Les remédiations ?**

400 Oui

401 **En cas de difficulté ?**

402 Oui

403 **Par exemple, quand je rends un sujet, qu'est-ce que je fais ? Si c'est un sujet de**
404 **devoir, je ne vais pas faire le plan. Le devoir, il n'y a pas de plan. Je leur donne le**
405 **sujet, c'est tout. Si vraiment je trouve que le sujet est très corsé, je leur donne une**
406 **boîte à outils pour les aider un peu. Mais sinon, non. C'est après que je vais faire**

407 **la correction de ce devoir. Comment je vais corriger le devoir ? Je vais établir**
408 **avec eux le plan et les hypothèses possibles. Je fais une carte mentale, il y a les**
409 **hypothèses possibles, chaque élève donne son hypothèse, on met un petit peu**
410 **toutes les hypothèses. Après, pour les élèves qui ont des difficultés, qu'est-ce qu'il**
411 **faut faire ? Il faudrait les aider en leur donnant des exercices en plus. Après, il**
412 **faut qu'ils les fassent. Il y en a qui les font, il y en a qui ne les font pas. Des**
413 **exercices de structuration de phrases, des exercices d'emploi, de l'imparfait, du**
414 **passé simple, ce qu'on appelle la remédiation. On consolide avant l'évaluation,**
415 **on remédie après, on essaie de remédier après l'évaluation, on essaie de corriger**
416 **un petit peu les fautes récurrentes. On fait des efforts avec eux, (28:40) mais on**
417 **n'a pas de retour. Le problème, c'est qu'en ce moment, ces dernières années, ça**
418 **va en sens unique. Il n'y a plus de réciprocité de travail. Quand on donne un petit**
419 **peu de travail à la maison, parce qu'on estime qu'il faut que cet élève là travaille,**
420 **il ne vous rend pas ce travail, il ne le fait pas. Donc, c'est un problème, ça. On est**
421 **face à un problème.**

422

423 (29:04) Qu'est-ce que pour vous une production d'écrit réussie ? Quand est-ce que vous
424 considérez qu'une copie d'élève est réussie ?

425

426 **Selon les critères. J'ai des critères. L'élève doit être capable d'abord, est-ce que**
427 **l'élève a compris le sujet, l'adéquation au sujet, est-ce que le plan a respecté**
428 **toutes les parties du sujet, est-ce qu'il en a oublié quelques-unes ? Après, la**
429 **langue, la cohérence linguistique, c'est-à-dire, est-ce qu'il a bien écrit, il n'a pas**
430 **bien écrit, moyennement bien écrit, où réside des fautes, quels sont les points de**
431 **langue où ça ne va pas, et ce que j'appelle les critères de perfectionnement. C'est**
432 **un élève qui a quand même un lexique un peu plus développé que d'autres, ou**
433 **pas ? Alors ça, c'est le perfectionnement. C'est pour avoir 15 /16. Mais un élève**
434 **qui a réussi, c'est celui qui respecte le sujet et qui traite toutes les parties du sujet**
435 **et qui écrit dans une langue correcte, je vais pas dire une langue super bien écrite**

436 **mais une langue correcte. Voilà, dans un français correct, au moins. Ça c'est**
437 **pour moi un sujet travaillé, au moins.**

438

439 (30:21) Et donc comment vous évaluez les copies, à partir de ces critères ?

440

441 **J'ai des critères de correction en fonction du devoir. Ça dépend. Est-ce que le**
442 **devoir, la dominante c'est la description ? Est-ce que c'est le récit ? Est-ce que**
443 **c'est les sentiments ? Est-ce qu'il faut se baser sur les sensations ? Ça dépend le**
444 **sujet ou sur les arguments, si c'est une argumentation.**

445

446 (30:43) Et vous trouvez ça difficile ou pas de corriger ?

447

448 **Ah c'est très difficile, bien sûr. Si on veut bien faire les choses, c'est très difficile.**
449 **Et ça prend énormément de temps. Des fois, on n'a pas beaucoup de temps.**
450 **Malheureusement, on lit, on note comme ça, rapidement. Ça dépend. Ça dépend**
451 **du temps.**

452

453 (31:06) Et quand vous enseignez le français, qu'est-ce que vous souhaitez transmettre à
454 vos élèves ?

455

456 **Moi, ce que je voudrais quand j'enseigne, c'est qu'au moins, ils arrivent à la fin**
457 **du cours à me comprendre. Comprendre ce que j'ai expliqué. Par exemple,**
458 **aujourd'hui, j'ai donné les caractéristiques d'un texte fantastique, d'une nouvelle**
459 **fantastique.**

460 **J'ai mis des points, des points au tableau. J'ai fait une fiche. J'ai projeté une**
461 **vidéo.**

462 **Et à partir de cette vidéo, il y avait des points à retenir. Et je leur ai dit, vous**
463 **avez vu ces points-là ? C'est le même scénario dans toutes les nouvelles**
464 **fantastiques. Donc, si vous retenez ça, dans toutes les nouvelles fantastiques, vous**
465 **allez avoir ça. Les mêmes points. Donc, ce que je veux, c'est qu'à la sortie du**
466 **cours, ils aient compris la majorité des points. Pour ne pas me dire que les points,**
467 **parce que la mémoire elle diffère, il y en a qui vont tout retenir. Il y en a d'autres**
468 **qui vont retenir la moitié, d'autres qui vont retenir 1% des choses. Il va falloir**
469 **qu'ils réalisent, qu'ils apprennent par cœur pour retenir. Ça dépend des enfants.**

470

471 (32:16) Est-ce que vous deviez définir trois objectifs prioritaires dans l'enseignement
472 de la production écrite ?

473

474 **Trois objectifs,**

475 (32:24) oui. Ou les plus importants pour vous.

476

477 **(2:43) C'est-à-dire que lorsqu'on fait une rédaction ?**

478 Oui.

479 (32:28) Quels sont les objectifs les plus importants pour vous quand vous enseignez la
480 production d'écrit ?

481

482 **...Pour moi, respecter les critères. Le sujet. Réinvestir le lexique. Ça, c'est très**
483 **important, je ne veux pas parler du perfectionnement. Les critères, ça veut dire**
484 **respecter le sujet. Essayer de traiter toutes les parties du sujet. Le lexique, c'est-**
485 **à-dire savoir au moins utiliser le vocabulaire adéquat, les temps verbaux qu'il**
486 **faut utiliser. Écrire dans un français correct. Et troisième point...**

487

488 (33:17) Si vous n'en avez pas, vous n'en avez pas.

489

490 **Réinvestir le lexique. Respecter le sujet. Je ne veux pas parler du**
491 **perfectionnement. Disons que c'est ça. Respecter le sujet. Écrire dans un français**
492 **correct. Traiter le sujet. Parce qu'il y a plein de bons sujets. Il y a des enfants**
493 **qui font beaucoup de bons sujets. Même au BAC, ils passent à côté. Ils ne**
494 **comprennent pas les sujets. Il faut les entraîner depuis le collège à donner, par**
495 **exemple, des activités de remédiation. Plusieurs sujets. Comme ça. Et leur dire,**
496 **voilà, vous avez deux sujets ou trois sujets. Donnez-moi un plan pour chaque**
497 **sujet. Ou bien, donner des sujets avec plein de plans et relier les plans avec les**
498 **sujets. Pour voir s'ils savent faire un plan. Il faut leur apprendre à faire un plan.**

499

500 (34:06) Est-ce que vous pourriez définir votre rôle dans l'enseignement de la
501 production d'écrit ? Le rôle que vous avez dans l'apprentissage ?

502

503 **C'est le chef d'orchestre. Le prof, c'est tout. C'est lui qui doit donner les clés à**
504 **l'élève. Il ne peut pas l'élève. Il ne peut pas. Il va y avoir 10% de la classe. Trois,**
505 **quatre élèves qui vont pouvoir capter directement le sujet, directement rédiger.**
506 **Mais le prof, c'est lui qui doit tout faire. C'est-à-dire tout faire dans quel sens ?**
507 **Avec l'élève. L'élève doit... Les profs doivent savoir, aujourd'hui, avant non,**
508 **c'était le prof qui donnait tout. Maintenant, le prof doit savoir soutirer les**
509 **informations de l'élève. C'est-à-dire poser des questions, les bonnes questions,**
510 **pour que l'élève donne. Lui, il y répond.**

511 **C'est l'élève, en fin de compte, qui va tout donner. Lui, il est le chef d'orchestre**
512 **parce qu'il va guider l'élève. Mais en fin de compte, c'est l'élève qui va tout**
513 **donner. Parce que quand on le guide, il sait répondre. Quand il est seul, il ne sait**
514 **pas. Ça, je ne peux pas l'expliquer. Je ne sais pas pourquoi. C'est-à-dire quand ils**
515 **sont seuls, ils ne savent pas répondre. Mais quand on les guide, ils savent.**

516 (35:19) Quand un enfant est en train d'écrire en classe, notamment lors d'une de vos
517 séances, à votre avis, qu'est-ce qu'ils apprennent ? En écrivant, qu'est-ce qu'ils
518 apprennent selon vous ? En écrivant, en rédigeant ?

519

520 **En rédigeant. En rédigeant, ils apprennent à écrire en français. Ils apprennent**
521 **au fur et à mesure. C'est une formation continue. Chaque année, ils apprennent**
522 **quelque chose. Il y a un programme. Chaque année, il y a quelque chose de plus.**
523 **Il y a une culture littéraire qui se développe d'année en année en fonction du**
524 **programme. Donc, ils apprennent. Ils écrivent. Par exemple, moi, je donne**
525 **beaucoup de rédactions, même à la maison, à faire. Même s'ils copient sur chat**
526 **GPT. Ce n'est pas grave. Oui, parce qu'ils apprennent en copiant. Même s'ils**
527 **copient, ils vont quand même lire le document. En lisant ce document, il y aura**
528 **des briques qui vont rester dans leur tête. Même s'ils copient, ils apprennent.**

529

530 (36:21) Qu'est-ce que vous pensez d'ailleurs de l'intelligence artificielle ?

531

532 **Ça aide beaucoup aujourd'hui. Ça aide beaucoup les enfants. S'ils savent bien**
533 **l'utiliser. Mais s'ils exagèrent, des fois ils me ramènent des travaux complètement**
534 **copiés, ça m'énerve. Je leur dis, moi, je veux bien que vous étiez avec tous les**
535 **documents, mais franchement, ne pas copier textuellement. Comme ça, ce n'est**
536 **pas possible. Mais l'intelligence artificielle aujourd'hui, c'est très bien. Ça aide**
537 **les enfants. Ça les aide beaucoup.**

538

539 (36:51) Et est-ce que vous, vous écrivez ?

540

541 **Moi, je n'ai pas le temps d'écrire.**

542

543 (36:56) Est-ce que vous avez déjà écrit ? Est-ce que vous avez envie d'écrire ?

544

545 **Non, mais c'est mon projet à la retraite.**

546

547 (37:02) d'accord.

548

549 **Pas pour l'instant. Je n'ai pas le temps. Franchement, je corrige tout le temps.**

550 **Puis j'ai des petits-enfants, donc je suis obligée de corriger leurs cahiers, corriger**

551 **leurs travaux et tout ça. Je n'ai pas le temps d'écrire. Déjà, la lecture, j'ai perdu.**

552 **Je n'ai plus le temps de lire.**

553 (37:19) C'est ce que j'allais vous demander. Est-ce que vous lisez ou est-ce que vous

554 avez...

555 **On n'a plus le temps. Surtout, moi, j'ai un peu de temps très chargé. Je rentre le**

556 **soir, je dois corriger les copies, je dois corriger les travaux, je dois préparer les**

557 **cours, je dois préparer telle chose. Tous les jours, il y a des préparations à faire.**

558 **Parce que ça change. Je ne peux pas reprendre les cours de l'an dernier. Ça ne**

559 **marche pas. Le public change. Par exemple, même pour les expansions du nom**

560 **que j'ai fait l'année dernière, je ne peux pas le faire cette année parce que j'ai une**

561 **classe qui est plus faible que celle de l'an dernier.**

562 (37:48) D'accord.

563 **Voilà.**

564 (37:50) J'avais encore quelques questions. Vous avez parlé des élèves non

565 francophones qui pouvaient avoir besoin d'aide plus particulièrement. Est-ce que

566 vous leur apportez une aide différente des autres ? Comment vous faites avec ce profil

567 d'élèves ?

568 **Non. J'ai un problème d'orientation. Ce n'est pas mon problème, ça. Le fait qu'ils**

569 **ne parlent pas français. Ils ont choisi un système français.**

570 **Je ne sais pas, moi. Il faut qu'ils trouvent une solution pour parler français,**
571 **s'inscrire dans des cours audiovisuels, dans des centres de langue, en plus de**
572 **l'école, pour pouvoir oublier toutes les lacunes. Parce qu'il y a des enfants qui ne**
573 **parlent pas du tout. Ils ne savent pas parler. En combien de temps ? Là, on a**
574 **5h30 ou 4h30 de français. Est-ce qu'en 4h30, on va pouvoir ? On va les aider, oui.**
575 **Mais c'est insuffisant pour un enfant qui ne parle pas français du tout. Même la**
576 **diction des mots, il ne sait pas parler, même les prononcer. Comment faire ?**

577

578 (38:51) Vous aviez parlé d'une boîte à outils. Qu'est-ce que vous pouvez dire?

579

580 **C'est en rédaction. On leur donne du lexique. Du lexique tout prêt, comme ça.**

581 **Qu'ils puissent réintégrer et réinvestir dans la rédaction. Ça aide beaucoup pour**
582 **les classes en difficulté.**

583

584 (39:04) Vous donnez beaucoup d'importance à l'apprentissage du lexique (9:23) dans
585 la production d'écrit?

586

587 **J'ai fait ça tout au long des textes de lecture. Là, le travail que je fais le plus, c'est**
588 **le lexique. Je travaille beaucoup l'enrichissement lexical. En espérant qu'ils vont**
589 **pouvoir mémoriser au moins quelques mots. Parce qu'ils oublient tout.**

590

591 (39:27) Vous étiez dans le système privé, c'est ça, tunisien ?

592

593 **Moi, j'ai étudié à la mission.**

594

595 (39:32) Vous avez fait le système français. Et quand vous avez enseigné...

596

597 **C'est dans le privé, on utilise les livres en français.**

598

599 (39:39) Qu'est-ce qui vous a donné envie de basculer dans une école française
600 homologué ?

601

602 **Parce que moi, j'étais élève dans une école française. Quand Bouebdelli, ils ont**
603 **ouvert une école française à Louis Pasteur Tunis, ils m'ont prise la première**
604 **parce que j'étais la plus ancienne. Après, j'ai arrêté. Là, c'est la même chose, le**
605 **même scénario. Ils m'ont appelée de nouveau quand ils ont ouvert ici. J'aime**
606 **bien le système français, il est différent. L'approche est différente.**

607

608 (40:12) L'enseignement du français dans le système privé tunisien est différent ?

609

610 **L'approche. Ici, c'est beaucoup plus développé. Mais là-bas aussi, c'est bien. Là,**
611 **c'est beaucoup plus développé.**

612

613 (40:23) Développé dans quel sens ?

614

615 **On doit s'approfondir plus, surtout en lecture. Le programme en langue est plus**
616 **étouffé que le programme de lecture. Là, l'importance est à la langue plus, les**
617 **outils de la langue plus que la littérature. Alors que dans le système français, c'est**
618 **plus la littérature que la langue. La langue n'est qu'un outil. Voilà.**

619

620 (40:51) Je vous remercie. Est-ce que vous avez des points que vous souhaiteriez
621 développer ?

622 **Vous avez une question ?**

623 (40:57) Non.

624 **Si vous voulez quoi que ce soit, vous me dites.**

625

626 (41) D'accord. J'ai une dernière question. Ce sera anonyme. Votre nom n'apparaîtra
627 pas dans mon mémoire. Il faut choisir un pseudo. Je vous laisse la main sur le fait de
628 choisir un pseudo. Comment voulez-vous que je vous nomme dans mon mémoire ?

629

630 **Comme vous voulez ?**

631 (41:17) Dites-moi si vous avez...

632 **Il ne faut pas que ce soit un prénom ?**

633 (41:20) N'importe. Vous choisissez un nom pour éviter que je mette votre nom tel
634 quel. Je précise pour dire que ce qu'on a dit aujourd'hui, ça reste uniquement pour la
635 recherche. Aucune personne de l'établissement n'aura retour sur ça.

636 **Prenez mon deuxième prénom. Mon deuxième prénom, c'est Emma.**

637 (41:39) Emma.

638 **Voilà.**

639 (41:40) Très bien. Je vous remercie beaucoup.

640 **Il n'y a pas de quoi. Je m'enfuis. À la prochaine. On s'appelle pour voir la séance**
641 **de rédaction. Je vous envoie un mail.**

642 (41:51) Très bien.

643 **Ça sera avant les vacances de décembre.**

644 (41:53) Très bien. On se retrouve à un moment.

645 **Je vais vous dire. Vous me dites tout ce qui vous arrange. Je programme en**
646 **fonction de votre emploi.**

ANNEXE 1

647 (41:59) Très bien. Merci beaucoup. A bientôt.

648 **Au revoir. A bientôt. Au revoir.**

TRANSCRIPTION DE L'ÉPREUVE

Date : 19 déc. à 14.39

- 1 **Est-ce que vous pouvez vous asseoir s'il vous plait ?**
- 2 **Je vais vous expliquer prenez cette deuxième feuille.**
- 3 **Qu'est-ce que tu fais debout ?**
- 4 Je vais chercher...
- 5 **Va t'asseoir, assied-toi s'il te plait.**
- 6 **Ceux qui n'ont pas d'ordinateur, vous allez rester assis. J'ai eu le même problème ce matin.**
- 7 **Tu as eu les deux feuilles ? Il y a deux feuilles ? Tiens.**
- 8 **Qui ? Quels sont les élèves qui n'ont pas eu la deuxième feuille ? car il y a deux feuilles en**
- 9 **tout.**
- 10 Non
- 11 Moi j'ai les deux feuilles.
- 12 **Tiens.** (distribution des feuilles aux élèves).
- 13 **Tu as la deuxième feuille ?**
- 14 Je ne sais pas.
- 15 **Tu dois commencer, donc, pour suivre un résumé de l'aventure. Tu écris tout ça. Tu lis le**
- 16 **texte.**
- 17 J'écris quoi ?
- 18 **Tu écris le titre de ce que tu vas résumer d'aventure, le texte, tu lis, tu réponds à ces**
- 19 **question-là. Et ça, rapidement et tu m'appelles.**
- 20 **Non, tu as mis la première. Bon, alors... Ohoh Vous êtes... Vous ne restez pas sans travailler.**
- 21 **Le travail que vous devez faire, vous allez le faire chez vous ce soir.**
- 22 Madame, j'ai pas trouvé mon texte.
- 23 **Tu t'assoies, toi, et tu arrêtes de faire le pitre, là.**
- 24 **Assieds-toi.**

ANNEXE 2

- 25 **Euh... En fait, c'est rien, tu vois. En fait, fais ce que j'ai demandé.**
- 26 **Voilà ! On vous a sauvé la vie, M. Mohamed ali. Il va nous donner les ordinateurs,**
27 **pour ceux qui n'en ont pas.**
- 28 **Euh... Alors. Je parle là, oh , la classe. Donc, normalement...**
- 29 **Laisse-la, en fait. D'accord ? Laisse-la. Travaille.**
- 30 Je mets le titre ?
- 31 **Tu fais ce que je t'ai demandé. Tais-toi, occupe-toi de tes affaires.**
- 32 **Qu'est-ce que c'est que ce bruit ? Vous avez deux personnes avec vous, et il n'y a pas de**
33 **calme, encore ! Qu'est-ce que tu fais, Aziz ? Tu as terminé l'étape numéro un ?**
- 34 Oui.
- 35 **Donc, je pose une question, là, la classe. L'étape numéro un. Qui ne l'a pas terminée ?**
36 **Lire le texte et répondre aux questions sur le contenu et l'écriture. Tout le monde a fini**
37 **ça ?**
- 38 Oui. Oui.
- 39 **Donc, la deuxième. Rédiger une première version du récit au brouillon. Où il fallait, donc,**
40 **les trois péripéties. Sur l'eau. En abordant... En abordant sur l'île. En progressant dans**
41 **l'île. Les obstacles rencontrés pendant cette aventure peuvent être les lieux des animaux**
42 **sauvages ou des homicides, c'est-à-dire des indigènes, comme on a vu avec Robinson**
43 **Crusoe. L'élément de résolution et la situation finale. Normalement, un élève qui a bien**
44 **travaillé le dernier cours, il est arrivé là.**
- 45 Quand, madame ?
- 46 **À la fin de l'étape numéro deux. C'est dans la fin. C'est pas grave, il y a un décalage entre**
47 **les élèves, c'est normal.**
- 48 Je suis au B2.
- 49 **Tu termines !**
- 50 J'ai terminé.
- 51 **Pour ceux qui ont terminé l'étape deux, vous commencez l'étape trois. Vous me suivez.**
52 **Enrichir le récit avec des descriptions. Découvrir l'organisation d'une description. Donc**

ANNEXE 2

53 **vous allez relire le texte initial. Répondre aux questions 1, 2, 3, 5. Vous écoutez ? Toi, où tu**
54 **en es ?**

55

56 **Encore l'étape deux. Et ici ? Oui, mais étape deux.**

57 **Étape deux.**

58 **Trois. Étape deux. Ah, vous êtes loin encore ?**

59 Madame, j'ai tout fini dans l'étape deux. J'allais commencer l'étape trois, mais je l'ai enregistré sur
60 le bureau.

61 **Un PC portable ?**

62 Oui.

63 **Moi, j'avais bien dit. J'ai dit, ceux qui ont des PC bureau, vous enregistrez sur le PC**
64 **bureau. Ceux qui ont des PC portables, vous enregistrez sur une clé USB. Vous n'écoutez**
65 **pas ce que je dis. Alors, assume.**

66 **Où tu en es ?**

67 **Étape deux.**

68 **Étape deux. Ici.**

69 **Faites-vite. Vous êtes en retard.**

70 **Alors, ça, c'est l'étape trois. Toi, tu as l'étape trois.**

71 **Ah, l'étape deux.**

72 **Et Erij ?**

73 Non, j'ai pas terminé l'étape trois.

74 **Tu l'as pas terminée ?**

75 Non, j'ai presque terminé l'étape deux.

ANNEXE 2

- 76 Madame, il faut faire 1,2,3 et 5 ?
- 77 **Montre moi.**
- 78 Un, deux, trois et cinq. Pas quatre. **Il y a que Beya qui est à l'étape trois. Baya. Tous les**
79 **autres, vous êtes à l'étape deux ? Pressez- vous. Pressez- vous.**
- 80 **C'est la fin de ton histoire. Un peu avant, Un peu avant. C'est-à-dire tu as vu le**
81 **problème que tu as mis là, la situation initiale ? Tu avais mis un élément perturbateur.**
- 82 **La résolution, c'est la solution de l'élément perturbateur. Et la situation finale, c'est la fin**
83 **de ton histoire. Tu vois la différence ? Tu as un problème, par exemple. Tout à coup, il a**
84 **perçu des indigènes. Tu vas raconter. Il faut qu'il y ait une solution à ton problème.**
- 85 **Tu l'as fait rencontrer quoi ? Des animaux sauvages, ou des dieux effrayants, ou des**
86 **hommes hostiles ?**
- 87 Des animaux sauvages.
- 88 **C'est un élément de résolution. Il faut qu'il y ait une solution. C'est-à-dire, il faut que, soit il**
89 **a chassé l'animal, soit l'animal s'est enfui, soit, je ne sais pas, une résolution à ce problème.**
90 **Et, la situation finale, c'est la fin de ton histoire. Il est entré chez lui, quelqu'un est venu à**
91 **son secours, pour le libérer de cette île, ou je ne sais pas, il est retourné dans son pays, un**
92 **truc comme ça, tu vois ?**
- 93 Madame, dans l'étape 2, il y a une description ?
- 94 **Il n'y a pas de description maintenant, parce que l'étape de la description, c'est l'étape 3 où**
95 **on va insérer, enrichir le récit avec une description. Regarde. C'est l'étape 3. Pour l'instant,**
96 **ce sont des actions. C'est le récit, sans description.**
- 97 **Vous êtes loin, ce soir, il va falloir avancer un peu chez vous, pour qu'on puisse terminer**
98 **demain. Sinon, on ne va pas pouvoir finir.**
- 99 On peut travailler chez nous ?
- 100 **Normalement, c'est fait en classe, mais on ne va pas y arriver, sinon.**

ANNEXE 2

- 101 **Qu'est-ce que tu fais ? Presse-toi !**
- 102 **Kenza, travaille !**
- 103 Madame ?
- 104 **J'arrive. Deux minutes, je fais l'appel. Il y a des absents ?**
- 105 Oui, il y en a.
- 106 **Oh là là !**
- 107 Il y en a, apparemment, qui sont absents, demain aussi.
- 108 **De toute façon, moi, je vais réserver la salle, demain aussi, apparemment. Je me suis dit**
109 **qu'ils ne vont pas pouvoir terminer.**
- 110 On ne peut pas terminer demain ?
- 111 **Non. Vous avez eu 3h30 de travail, c'est beaucoup.**
- 112 Madame, on peut faire chez nous pour avancer ?
- 113 **Voilà, il pose des questions. Il perd du temps. C'est pas possible.**
- 114 Madame, j'ai une question sur les verbes de perception.
- 115 **Les verbes de perception. On a déjà vu ça en classe. Qu'est-ce que c'est, les verbes de**
116 **perception ? Qui est-ce qui peut expliquer ? Personne.**
- 117 **Alors, il y a les verbes de perception visuels. Je vois, j'observe, je contemple. Les verbes de**
118 **perception auditifs. J'entends. Tu vois ? Olfactif, c'est sentir. Tactile, c'est toucher. Tu vois ?**
119 **Les perceptions. Ici, on est dans la description d'un lieu. On est plutôt dans le bruit, la vue.**
120 **Dans une... sur une île, on peut sentir aussi les odeurs. C'est-à-dire l'odeur des plantes.**
- 121 Ya pas d'internet.
- 122 **Il n'y a pas besoin d'Internet. Si ya pas ya pas.**
- 123 **Quoi, qu'est-ce que tu veux faire ? Je ne veux pas que tu copies, moi, le paragraphe**

ANNEXE 2

124 **d'internet.**

125 Non, je ne veux rien copier, mais c'est juste que je veux essayer de trouver un synonyme.

126 **Un synonyme, il faut demander à monsieur...**

127 **C'est quoi, le mot ?**

128 Parce que vous l'avez dit, il y a une fois, je ne l'avais pas mentionné. Parce que quand tu chantes,
129 c'est le bruit des oiseaux. C'est le bruit des oiseaux.

130 **C'est le bruit des oiseaux. Je ne pourrais qu'en aucun cas survivre devant cette nature**
131 **sauvage. Mais soudain, j'entendis le bruit d'un bruit sourd et je me dis ce que c'est.**

132 **Je pense que c'est le bruit de l'oiseau. C'est ça que tu veux dire ? C'est le bruit de l'oiseau.**

133 **C'est le bruit de l'oiseau. Apaisez ma soif, étanchez ma soif, c'est ça ce que tu veux.**

134 **Étanchez ma soif. C'est mieux encore. Étanchez ma soif. Voilà !**

135 **Tu sais, moi, demain soir, je n'ai pas le travail. Je te mets un 0. Ah oui, tu as quand même**
136 **3h30, beaucoup plus que l'autre cinquième, vous n'aurez pas qu'une minute de plus.**

137 **Répondez aux questions qu'on pose à l'étape 3.**

138 **Où tu en es ?**

139 **Pour l'étape 2, il ne faut pas décrire. La description, c'est l'étape 3 où vous allez insérer la**
140 **description dans le récit. Je mets mon récit mais en même temps que j'écris. D'ailleurs,**
141 **quand vous allez écrire au propre, vous allez mettre une description en couleur. Je vais**
142 **vous demander de l'écrire en couleur dans le texte final.**

143 **Tu es en train de faire l'étape 3 ? Rapidement.**

144 **Pourquoi tu ne l'écris pas toute seule ?**

145 **Tu arrives à suivre parce que toi tu étais absente. Tu arrives ?**

146 **Pourquoi vous n'êtes pas à l'étape 3 ? Tu es encore sur l'autre ? En abordant l'île, en**
147 **progressant dans l'île, tu ne dois pas décrire. Tu dois rencontrer soit un lieu hostile, soit des**
148 **indigènes, soit des animaux sauvages.**

ANNEXE 2

149 C'est quoi l'élément de résolution ?

150 **Je viens d'expliquer à tes camarades l'élément de résolution. Si, par exemple, tu as**
151 **rencontré des indigènes et que tu avais peur, il va falloir une solution. C'est-à-dire, si les**
152 **indigènes ouvrent ton couloir, qu'est-ce que tu vas faire ? Tu vas t'enfuir ? Tu vas faire fuir**
153 **les indigènes ? C'est la solution à l'élément perturbateur.**

154 **La situation finale, c'est la fin de ton devoir, la fin de ton histoire. C'est-à-dire, le**
155 **soulagement, peut-être qu'on viendra plus tôt te libérer de tes prisonniers sur l'île. Tu vois**
156 **? C'est légèrement différent, mais c'est quand même différent.**

157 **Où tu en es Hedi ?**

158 Heu,

159 **Tu es encore loin.**

160
161 **C'est-à-dire, sur l'eau ? il ne faut pas beaucoup décrire. Parce qu'après, quand tu vas**
162 **passer à la tâche finale, tu vas mettre les paragraphes descriptifs tout seul. Donc, tu vas**
163 **après assembler le récit et la description, ça va faire long. Tu comprends ? Donc, il ne faut**
164 **pas trop raconter. Vu qu'en troisième étape, vous allez décrire, il va y avoir encore des**
165 **passages descriptifs.**

166 **Après, vous allez les rajouter au passage narratif, ça va faire long.**

167 Madame !

168 **Oui ?**

169 Est-ce que je peux parler de géants ?

170 **C'est-à-dire, il va trouver des géants sur l'île ?**

171 Des bêtes géantes.

172 **Parce que nous, on n'est pas vraiment dans le fantastique, le terme des géants. C'est**

ANNEXE 2

173 **Robinson Crusoe. C'est comme Robinson, un enfant, il est sur l'île. Tu vois ? Il va découvrir**
174 **l'île. Et les bêtes géantes, ça va faire un peu bizarre. Ça marche pas vraiment. On va sortir**
175 **du registre, du récit d'aventures. On va plonger dans le fantastique. Or, ce n'est pas ça**
176 **notre objectif. Tu comprends ? On doit quand même rester dans le réel.**

177 Alors, vous avez dit que c'était un gros déchirement.

178 **Non, ce n'est pas ça.**

179 Je commençais à entendre des bruits provenant. Et derrière.

180 Madame ?

181 **Oui ?**

182 A la question 5, on répond directement.

183 **Vous répondez à la question, à la quatre ou à la cinq ? Parce qu'il y a seulement les quatre**
184 **enfants. Non, non, la quatre. Là, les quatre, on a... Attends. La cinq, direct. On passe à... Tu**
185 **m'appelles quand tu finis. Parce que toi, tu dois passer à la troisième étape, apparemment.**

186 **Toi, tu étais absente Salma. Ou tu en es ? Lina, elle n'avait pas du tout commencé.**

187 **Non. Change le 11, hein. C'est trop petit pour moi. Il est quatorze à côté.**

188 C'est quoi une nappe de la rivière ? L'immense nappe de labyrinthe.

189 **Regarde l'image. Tu vois comment les flots sont ? C'est lui qui va... C'est-à-dire, faire**
190 **nauffrage dans ces flots-là. Tu vois comment il est ? Dans l'eau ?**

191 **Non, non, ce n'est pas grave. Ça, c'est le brouillon.**

192 **Après, toi, à la fin, tu vas faire ça. Tu vas faire un tableau où tu vas écrire la tâche**
193 **définitive, propre, c'est-à-dire ton histoire, avec les passages descriptifs. Tu es loin encore.**

194 Madame ?

195 **Là, c'est le travail du brouillon. On est encore sur le brouillon. Là, c'est le travail du**
196 **brouillon, ça. Quelqu'un qui veut bien travailler une rédaction, il passe plus de temps à**
197 **travailler le brouillon que le propre.**

ANNEXE 2

198 **Ça avance ?**

199 Oui, j'ai fini le paragraphe...

200 **Très bien. C'est-à-dire ?**

201 J'ai fini le paragraphe.

202 **C'est-à-dire, il aborde l'île. Très bien. Aborder l'île, ça veut dire qu'il va à peine entrer dans**
203 **l'île. Tu ne vas pas la décrire, hein. Tu ne la décris pas un tout petit peu. Ce n'est pas une**
204 **description, c'est ce qu'il va faire. C'est des actions. Tu écoutes quand il arrive. Tu écoutes**
205 **quand il arrive sur l'île. Qu'est-ce qu'il fait ? J'ai besoin de verbes d'action.**

206 **Ce sont des passages narratifs. C'est d'accord ? Ce ne sont pas les passages descriptifs**
207 **pour l'instant ? Les passages descriptifs, c'est la troisième étape.**

208 **Ça avance ?**

209 **Avance, vous êtes très en retard.**

210 **N'écrivez pas beaucoup parce que vous allez intégrer les descriptions. Ouais, c'est long ça.**

211 Madame, trois quatre paragraphes c'est bon ?

212 **Un peu plus quand même.**

213 Six, sept.

214 **Oui, voilà. Parce que tu sais, quand il va assembler tout ça, plus les passages descriptifs, ça**
215 **va faire très long. Plus l'introduction et la conclusion, ça va faire un très long devoir après.**

216 **C'est long.**

217 **C'est un bon travail. C'est pas un travail de dernière minute D'accord.**

218 **Lorsque vous terminez l'étape 2, vous m'appellez, comme ça je vous guide vers l'étape 3.**

219 On peut prendre le livre ?

220 Le livre de Robinson ? oui vous avez le droit totalement. Même les livres que je vous ai donnés
221 sur les connecteurs spatiaux, vous avez eu le droit de les utiliser.

ANNEXE 2

- 222 **Essayez de vous presser un peu.**
- 223 **Je vois qu'il y a des élèves qui avancent bien. Leur travail est très bien présenté d'ailleurs.**
- 224 **Passe à l'étape 3. Ça, ça y est, très bien. Donc, toi, tu passes à la deuxième feuille, voilà.**
- 225 **Observez les instructions. Tu vas faire le C. Ça, c'est le C. Ça, ça, c'est le C.**
- 226 **Oui.**
- 227 **Madame ?**
- 228 **Oui.**
- 229 **S'il n'y a pas de secours, comment va-t-on faire pour partir? S'il n'y a pas de secours, il ne va**
- 230 **pas pouvoir sortir de l'île.**
- 231
- 232 **Comment on dit une île déserte ?**
- 233
- 234 **Inhabité, île déserte, inhabité.**
- 235 **Des cabanes. Accent aigu e-s.**
- 236 **Ça y est? Très bien. Tu passes à l'étape 3. Tu sais ce qu'il faut faire? Tu ne vas pas tout**
- 237 **faire. Ah, il reste la situation finale, d'accord.**
- 238
- 239 **Vas-y, vas-y.**
- 240
- 241 **Ça avance ?**
- 242 **Oui, oui.**
- 243 **C'est Baya qui est le plus en avance.**
- 244 **Ah, je sais. Je t'aide. Allez, devant moi. C'est le moins en aval à la pointe.**
- 245 **Donc, le regard du narrateur, c'est le cas avec une petite poche, pour qu'il marche. Voilà.**
- 246 **C'est ça qu'il faut faire. Et tu finis ça parce que c'est très simple. Tu peux passer à la**
- 247 **question 5. Il y a les images, le vocabulaire, tout ça c'est dans le C.**
- 248 **Attention cet indigène, C-E-T.**
- 249 **Il y a quelqu'un qui a besoin d'aide ? Un élève.**

ANNEXE 2

- 250 **Oui, j'arrive.**
- 251 **Un seul n ?**
- 252 **Oui pour le passé simple. Essentiellement, c'est le passé simple.**
- 253 **Bon, il y a la partie, donc le temps du passé. Voilà. C'est mieux.**
- 254 **Tu avances ? Tu démarres ?**
- 255 **Alors, les A avec accent. Tous les A que tu as mis avec accent. À chercher, à manger, à**
- 256 **boire. Mets bien tes accents. Des cannibales, affamé, S. Affamé, S. Prêt, S. À manger, avec**
- 257 **accent. Prêt, S.**
- 258 **Je me précipita ?**
- 259 **Je me précipitai, A, I. Passé simple. Oui, A, I.**
- 260 **Madame ?**
- 261 **Oui.**
- 262 **Ça veut dire quoi silhouette ?**
- 263 **Il faut avoir le contexte, la phrase. C'est une silhouette, c'est une personne. C'est plus pour**
- 264 **une personne. Bon, dis-moi la phrase, c'est quoi ?**
- 265
- 266 **Une silhouette. On peut le dire. Il y a énormément de fautes.**
- 267 **Je suis habitué, A, I.**
- 268 **Ne t'avise pas à faire ça. Si tu casses le PC, tu auras à faire à moi.**
- 269 **C'est pas possible. Avec vous, là. Occupe-toi de ton ordinateur.**
- 270 **Occupe ton travail, toi. Depuis tout à l'heure, ton premier paragraphe. Tu es là pour**
- 271 **t'amuser.**
- 272
- 273 **Madame.**
- 274 **Non, ça, c'est un correcteur orthographique. Alors, tu passes ici.**
- 275 **Tu vas lire le texte 1 et tu vas répondre aux questions 1, 2 et 5. Tu me montres.**
- 276 **Où tu en es ?**
- 277 **Au paragraphe 2.**
- 278 **Écoutez-moi bien parce qu'il est déjà 15h15. Et que ça sonne à 25. Vous écoutez ?**
- 279 **Oui.**
- 280 **Enregistrez votre travail.**

ANNEXE 2

- 281 Madame ?
- 282 Attends, je viens.
- 283 Demain, vous n'avez pas intérêt à nous dire « Madame, j'ai pas trouvé mon travail. »
- 284 Très bien, où tu en es ? T'as fini, toi.
- 285 J'ai presque fini la 5.
- 286 Dès que tu finis la 5, donc, écris le titre du B. Tu finis les 4 contextes descriptifs. Tu peux
- 287 acquérir du vocabulaire pour l'écrire. 1 et 2. Tout ça. Il faut chercher les mots difficiles.
- 288 Où tu en es, toi, Charrad ? Tu as commencé l'étape 2 ?
- 289 Non, je commençais la 2 du 2.
- 290 Ah, l'élément de résolution. C'est très bien.
- 291 C'est quoi ça ? « J'ai causé du poisson effrayé. » C'est-à-dire le poisson, il était effrayé ?
- 292 Non, j'ai dit que j'étais effrayée. J'ai fait du poisson, en même temps que j'étais effrayée.
- 293 Ah, c'est mal écrit. C'est faux, ça. « J'ai causé du poisson effrayé. »
- 294 Au moins, j'ai l'impression que c'est le poisson qui est effrayé. Parce que, je ne sais pas, il y
- 295 a quoi dans la photo ? Ah, là, il y a le français accidenté.
- 296 C'est bon.
- 297 Alors, « j'ai causé du poisson effrayé. » Alors que j'étais effrayée par l'aspect de la
- 298 forêt, par l'aspect des arbres, par ce qui se passait dans la forêt.
- 299 Tu comprends ? C'est ça que tu veux dire.
- 300 Oui. Mais un point après poisson. Alors que j'étais effrayée. Oui.
- 301 Attends.
- 302 Alors, à la fin s, que j'étais effrayée. Etait, c'est comme ça était, à l'imparfait.
- 303 E accent aigu T-A-I-S. E accent aigu. Il manque le T. Non. Non, Non.
- 304 A la fin S j'étais. Enlève le T. Parfait, tu connais pas. Attends, on va retourner en place, tu
- 305 vas voir la définition.
- 306 Le T est créé parce que, parce que, ah j'ai compris, parce que je ne savais pas ce qu'il y
- 307 avait dans la forêt, c'est ça? Parce que c'est collé, attends, parce que c'est collé ça, collé
- 308 celui-là. Voilà. Parce que je ne savais pas. Non. S-A sans apostrophe. Ce qu'il c-e. Ce qu'il y
- 309 avait. Dans la forêt, tu enlèves le quoi? Ce qu'il y avait dans la forêt. Parfait.
- 310 Enlève il y a, Lève, lève-toi, lève -toi. (l'enseignante prend la place de l'élève.)
- 311 Viens ici Charrad, regarde-moi ça. Ah lalala, Charrad. Ce qu'il y avait, il y avait dans la

ANNEXE 2

312 **forêt, ça tu l'enlèves. Voilà. Ok? Vas-y.**

313 **Merci.**

314 **Attends, il m'a appelé d'abord.**

315 **Alors, étape 3, tu vas relire ce texte, répondre à la question 1, 2, 5. Pour l'instant.**

316 **C'est tout ?**

317 **Quoi, c'est tout.**

318 **L'élément de la résolution, ça fait découvrir ton personnage quoi ? Des animaux ou un**
319 **indigène?**

320 **Un indigène.**

321 **Voilà. Qu'est-ce qui va se passer ? Il faut une solution à cet indigène. Est-ce qu'ils vont**
322 **devenir des amis ? Est-ce que l'indigène va s'enfuir ? Est-ce qu'il va le frapper ?**

323 **Est-ce que lui va le faire fuir ? Il faut une solution à cet indigène. Pourquoi cette question**
324 **de personnage ? Pour qu'il puisse survivre sur l'île. Voilà.**

325 **Et la situation finale, c'est la fin de ton histoire. C'est différent.**

326

327 **Hein ? Regardé, admiré...**

328 **Après ça va s'enrichir, vous allez tout enrichir par les descriptions.**

329 **Ça avance ?**

330 **Il est 15h22. Il reste trois minutes donc je vous invite à enregistrer le travail.**

331 **Je cours à Tunis donc je sors très vite.**

332 **Tu dois enregistrer le travail.**

333 **Je parle.**

334 **Vous enregistrez les travaux et vous éteignez les PC bureau et portable.**

335 **Madame, comment on enregistre ?**

336 **Enregistrer sous, tu enregistres comme ça. Fichier, enregistrer sous, parcourir, où est la**
337 **clé ?**

338 **C'est celle-là ? Voila.**

339 **Est-ce que vous avez entendu ce que j'ai dit ?**

340 **Eteignez tous les ordinateurs et tous les postes. J'ai dit que j'avais cours à Tunis et qu'il**
341 **fallait éteindre les postes.**

342 **De toute façon, demain on a une heure de cours.**

ANNEXE 2

343 Clé usb ?

344 **Laisse la clé usb.**

345 **A demain les élèves.**

346

347

Annexe 3

ENTRETIEN D'APRES-COUP

Date : 17 avril 2025

1 Alors, je vais vous poser des questions par rapport à notre premier entretien qu'on a vu déjà en
2 novembre, par rapport à la séance que j'ai vu au mois de décembre. Je vais revenir un peu, alors
3 il y a des questions qui vont partir sur votre enfance, sur vous en tant qu'enseignante.

4 Déjà, quels métiers faisaient vos parents ?

5 *Alors, mon père il était tapissier-décorateur et ma mère elle était secrétaire de direction. Puis,*
6 *quand elle est devenue un peu plus âgée, elle a enseigné, elle a fait des cours comme ça aux*
7 *enfants français, de langue française. Sinon, elle était secrétaire de direction.*

8 Elle allait chez les gens en donnant des cours ?

9 *Non, non, elle allait à un petit endroit où elle venait appeler des enfants, des enfants qui*
10 *avaient des problèmes en français ou qui ne savaient pas s'exprimer. Elle faisait toujours des*
11 *dictées, des élèves qui avaient des difficultés. C'est elle qui les prenait en charge.*

12 Et vous avez déjà assisté à ça quand vous étiez enfant ?

13 *Oui, j'ai assisté parce que déjà, c'est elle qui m'avait prise en charge quand j'étais petite,*
14 *plus que mes frères et sœurs.*

15 Prise en charge dans la scolarité ?

16 **C'est-à-dire, c'est elle qui s'est occupée de moi, plus que ma sœur et mes deux frères.**

17 D'accord. Et pour quelles raisons ?

18 *Peut-être parce que j'étais l'ainée. Peut-être. Elle s'était beaucoup occupée de moi. Et après,*
19 *elle était très prise dans son travail donc, elle laissait un peu tomber mes frères et sœurs et*
20 *mes deux frères.*

21 D'accord. Et elle a continué avec vous ?

22 *Elle a continué avec moi. Moi, c'était celle qui était la plus encadrée par ma mère.*

23 Jusqu'à quelle classe ? jusqu'au BAC ?

24 *Le primaire. Uniquement le primaire. Non, non. Elle ne pouvait pas aller au-delà primaire.*
25 *Même si elle parlait français. Elle s'exprime très bien à l'écrit et à l'oral.*

26 Elle ne pouvait pas parce que... par manque de temps.

Annexe 3

ENTRETIEN D'APRES-COUP

Date : 17 avril 2025

27 *Par manque de temps, oui.*

28 Du coup, votre maman est française et votre papa est tunisien, c'est ça ?

29 *Mon père est en France. Il a vécu toute sa vie en France. Et moi, je suis franco-tunisienne.*

30 *Je suis tunisienne de mariage. C'est-à-dire que mon mari est tunisien. J'ai vécu en Tunisie.*

31 Et vos deux parents sont français ?

32 *Mes deux parents sont français.*

33 Et vous êtes née en Tunisie ?

34 *En Tunisie, oui. Mais mon père est parti par la suite. Il n'est pas resté. Il est resté un petit*

35 *peu. Ils se sont séparés. Ils ne se sont pas divorcés. Ils se sont séparés.*

36 Et quand vous êtes née en Tunisie, vos parents se sont expatriés de la France ?

37 *Ils étaient là. Ils ont vécu ici. Tous mes grands-parents étaient en France.*

38 *Mon père. Ma mère est restée là. Elle était secrétaire de direction dans une société*

39 *importante, c'est-à-dire à l'époque. Elle avait une grande responsabilité et elle n'est pas*

40 *partie. Elle est restée là.*

41 D'accord. Et vos grands-parents sont aussi français ?

42 *Oui.*

43 Dans votre famille, il n'y a pas de personne tunisienne ?

44 *C'est mon mari et nous, les quatre, on a la nationalité tunisienne de naissance.*

45 Très bien. Du coup, j'allais vous poser une question. Est-ce que vous avez eu une éducation

46 plutôt tunisienne ou française ?

47 *Non, non, non. Moi, j'ai eu une éducation tunisienne parce que moi, maman c'est vrai*

48 *qu'elle travaillait. Mais il y avait une personne qui s'occupait de nous, une nounou à*

49 *l'époque, ce n'était pas nounou, c'était des femmes de ménage. Des femmes de service qui*

50 *étaient tunisiennes. C'est ce qui a fait que moi, j'ai appris la langue arabe. Je parle bien*

51 *l'arabe, je n'écris pas bien du tout. Au niveau écriture, vraiment, c'est niveau 1. Mais le*

52 *langage, oui, j'ai appris parce que quand j'étais petite, ma maman s'occupait de moi. Alors*

Date : 17 avril 2025

53 *oui, mais cette dame aussi. Donc nous, on a appris l'arabe, le langage grâce à cette dame.*
54 *Voilà et puis après, je me suis mariée à un Tunisien, ça s'est perfectionné, disons.*

55 D'accord. Et donc au niveau culturel, vous avez plus été baignée dans la culture française que
56 tunisienne ?

57 *Je vais vous dire les deux. Parce que, par exemple, dans ma famille, il y a mon frère qui est*
58 *marié à une maltaise/sicilienne donc, on a plein de cultures à la maison. C'est le mélange à*
59 *la maison. Donc, on fait toutes les fêtes. Par exemple, quand on doit fêter, on fête Noël,*
60 *Pâques on fête tout et on fait également les fêtes tunisiennes, vu qu'on vit dans le milieu*
61 *tunisien. Et en plus, mon mari, moi, il fait. Donc, je le suis, quoi, en quelque sorte.*

62 Donc, vous avez commencé à apprendre le français, à parler le français.

63 *C'est ma langue maternelle.*

64 C'est votre langue maternelle. Et vos premiers mots en arabe, vous savez quand est-ce que...
65 Donc, votre nounou, vous parlais uniquement en arabe ?

66 *Je me rappelle pas, la dame qui s'occupait de moi parlait en arabe donc on parlait en arabe*
67 *avec un accent ...pas très, très bon accent. Mais après, ça s'est perfectionné avec le temps,*
68 *vu l'entourage. Donc, on parle en arabe donc, on apprend. On apprend comme ci ou comme*
69 *ça.*

70 Et pourquoi ce départ en Tunisie, finalement ? C'est vos deux parents qui ont décidé de venir
71 ici ?

72 *Ah ça je ne sais pas il travaillait là. Mon père avait un atelier de tapisserie comme il est*
73 *tapissier décorateur. Même en France il est parti travailler au faubourg saint antoine c'est*
74 *le quartier où il y a beaucoup de tapissiers et très très perfectionné.*

75 Vous savez pourquoi vous aviez une nounou dès votre naissance ?

76 *Comme ils travaillaient ils avaient besoin de quelqu'un qui s'occupe de... mon père*
77 *travaillait aussi donc il fallait toujours qu'il y ait quelqu'un qui s'occupe de moi puis de ma*
78 *soeur on était quatre donc il fallait vraiment quelqu'un qui aide maman.*

79 Et vous avez gardé le contact avec cette nounou plus tard ?

Date : 17 avril 2025

80 *Je l'ai cherchée, je l'ai retrouvée il y a une dizaine d'années et après j'ai perdu le contact.*
81 *Par contre la deuxième nounou celle qui s'occupait de mes frères, on est toujours en contact*
82 *avec elle elle n'habite pas très loin. Mais la première non. J'ai cherché à la retrouver je l'ai*
83 *retrouvée mais après je l'ai plus retrouvée c'est à dire c'est fini je l'ai perdue de vue.*

84 Et si vous deviez définir entre les relations que vous aviez avec votre mère et avec cette
85 nourrice, c'était comme une deuxième maman ou c'était vraiment... les rôles étaient vraiment
86 partagés ?

87 *Non, je ne me rappelle pas beaucoup, mais je ne me souviens pas mais j'étais très proche de*
88 *ma mère... Jusqu'à aujourd'hui d'ailleurs, ma mère a Alzheimer elle est chez moi pourtant*
89 *en France elle a tous les droits mes frères viennent et ils l'ont traitée là-bas mais elle vit*
90 *ici. Même avec Alzheimer elle est là. C'est toujours Emma, c'est toujours ça. Plus que les*
91 *autres, pourtant mes autres frères et soeurs ils veulent bien la prendre et tout mais elle préfère*
92 *rester avec moi. Je ne sais pas pourquoi. C'est peut-être l'aîné. C'est peut-être particulier,*
93 *l'aîné.*

94 Et vos parents ont pris la nationalité tunisienne ou non ?

95 *Ma mère, oui. Mon père, parce que moi j'étais très loin de mon père. Mon père est parti, je*
96 *n'ai pas eu de contact avec lui. Il y avait une grande distance. Je pense que lui, je ne sais pas.*
97 *Je ne me rappelle pas. Je n'ai pas eu de contact beaucoup avec mon père. Il est parti en*
98 *France, oui, mais on ne communiquait pas beaucoup. Moi, j'ai un caractère assez dur et lui*
99 *aussi et le courant ne passait pas. Et puis, il était... Je reproche toujours à ce qu'il avait fait*
100 *à ma mère, le fait qu'il l'ait laissé tomber. J'ai gardé ça, voilà. Donc, je ne voulais pas trop*
101 *lui parler. Mes frères et soeurs, oui. Ils allaient tout le temps le voir. Parce qu'ils sont déjà*
102 *en France. Mais même moi, quand j'allais en France, quand je partais en voyage et tout,*
103 *j'allais le voir, mais pas beaucoup.*

104 D'accord. Il est parti, vous aviez quel âge après ?

105 *Alors j'avais dix ans. Et puis, j'ai passé au moins dix ans à ne pas le voir du tout. Parce que*
106 *lui, il s'est amusé comme il a voulu, quoi. Et après, quand j'ai eu l'âge de 18 ans, je crois, 19*
107 *ans, je suis allée là-bas. Je suis allée une fois chez ma grand-mère, avant que ma grand-*
108 *mère ne décède. Et puis, bon, c'était peut-être une fois. Après, je dirais je l'ai revu peut-être*
109 *deux fois, c'est tout. D'accord. Oui, donc je n'avais pas beaucoup de contacts.*

Date : 17 avril 2025

110 D'accord. Et votre maman, elle restait là après, jusqu'à présent ?

111 *Elle n'est pas arrivée. Elle n'est pas arrivée. Elle y va tout le temps, tout le temps, mais elle*
112 *est là.*

113 Dans votre famille, tout le monde savait lire et écrire le français ? Vos parents ?

114 *Mes grands-parents maternels, je crois qu'ils ne savaient pas écrire. Ils savaient parler, mais*
115 *écrire, je crois que non. Je crois. Mais mes grands-parents paternels, oui. Oui. Si, si, ils*
116 *parlaient, ils écrivaient le français. Je crois, parce que moi, je n'ai pas vraiment, j'ai connu*
117 *un tout petit peu. J'étais très jeune. Mes grands-parents maternels, je crois que non. Je ne*
118 *sais pas. Franchement.*

119 Vous connaissez le niveau d'études de vos parents, jusqu'où ils sont allés dans les études ?

120 *Avant, mon père, il n'a pas beaucoup étudié. D'accord. Vu qu'il est artiste. Je ne sais pas,*
121 *il ne m'a jamais parlé de ça. Je n'ai jamais posé la question. Mais ma mère, je sais. Elle me*
122 *disait, j'ai eu le certificat d'études. Je ne sais pas ce que c'était à l'époque. Je crois. Mais je*
123 *ne sais pas si elle est arrivée au bac.*

124 Ils ont fait leurs études en France. Vos parents, ils sont arrivés à l'âge adulte?

125 *Je ne sais pas. Je ne sais pas. Je n'ai jamais posé les questions.*

126 D'accord. Du coup, c'est moi qui vous les pose.

127 *Je n'ai jamais posé les questions. Je ne sais pas du tout.*

128 Qui est-ce qui vous lisait des histoires quand vous étiez enfant ? Est-ce qu'on vous en lisait ?

129 Et si c'est le cas, qui vous les lisait ?

130 *Moi, je me rappelle. J'ai une photo. Je ne me rappelle pas franchement. Je ne vais pas vous*
131 *dire au niveau de la mémoire. Mais j'ai une photo où il y a maman qui me lisait, qui me*
132 *faisait la lecture d'un manuel qui s'appelait Daniel et Valérie. Ça, je m'en rappelle. C'étaient*
133 *mes lectures. C'est tout. Mais je ne peux pas vous dire. Je ne me rappelle pas du tout.*

134 Et est-ce que vous, vous lisez à vos enfants ?

135 *Pas du tout. Non. Je ne fais pas parce que je n'ai pas le temps. Malheureusement, je n'ai*
136 *même pas le temps de lire moi même.*

Annexe 3

ENTRETIEN D'APRES-COUP

Date : 17 avril 2025

137 Oui, vous m'aviez dit ça ou pas. Et là, vos enfants, ont quel âge ?

138 *Alors, j'en ai un en quatrième et j'ai deux petits, un CMI et un CE2.*

139 Dans le système français?

140 *Oui. Ils sont à Robert Desnos et le grand à PMF.*

141 Alors du coup, là, je vais plus passer à vous en tant qu'élève. Comment vous étiez en tant
142 qu'élève ? Est-ce que vous étiez plutôt performante ? Vous avez des difficultés ? Surtout en
143 français.

144 *Un petit peu. Des épisodes. Oui. Je sais que. Je me rappelle. Un petit peu. En primaire, j'ai*
145 *été la... au lycée Carnot. Lituniste. C'est une école française. C'est l'endroit où il y a l' IFT*
146 *aujourd'hui. Donc, je me rappelle que j'avais toujours des petites lacunes en mathématiques.*
147 *J'ai toujours traîné mes lacunes. Depuis petite, j'étais littéraire. Voilà. La langue française,*
148 *j'aimais ça. Mais le... les maths, tout ce qui est scientifique... Pas du tout. Ce n'était pas mon*
149 *truc. Même au collège, ça ne marchait pas du tout. Du tout. Sinon, j'étais une élève sérieuse.*
150 *Je travaillais tout le temps. Je faisais des efforts.*

151 Vous travailliez beaucoup à la maison ?

152 *Oui, je travaillais. Je faisais des devoirs. Je travaillais. Je ne travaillais pas comme*
153 *aujourd'hui. Ce n'est pas du tout comme aujourd'hui. C'était plutôt le travail en classe. Ce*
154 *n'est pas du tout comme aujourd'hui. Je ne me rappelle pas des devoirs. Je ne me rappelle*
155 *pas. Mais même si on avait des devoirs, je faisais tout le temps. J'étais sérieuse quoi.*

156 Vous disiez que votre maman vous encadrait surtout en primaire parce que...

157 *Oui, pour les premières classes. Je me rappelle les lectures. Les premières classes, j'ai mis*
158 *des photos. Ok. Elle me faisait...*

159 Pour vous entraîner à la lecture.

160 *Oui. Dans les petites classes.*

161 Et donc comment ça se fait que vous avez été dans le système français ? Est-ce que ce sont vos
162 parents qui ont décidé cela ?

163 *Ça, c'est maman. Elle voulait le système français depuis petite.*

Date : 17 avril 2025

164 D'accord. Et le fait que vous appreniez l'arabe avec le fait d'être en contact avec la nounou, elle
165 en était contente ?

166 *Ou elle était... Oui, oui. Elle ne m'a jamais fait de remarques. Je ne me rappelle pas avoir*
167 *eu une remarque. Par contre, moi, pour mes enfants, j'ai lutté pour qu'ils parlent français*
168 *petit. Parce que tout l'environnement était... Tous les gens, tous les gens qui étaient autour*
169 *de nous parlaient en arabe, y compris les nounous. Et j'avais peur qu'ils n'apprennent pas*
170 *que ce ne soit pas leur langue maternelle, qu'ils n'apprennent pas bien le français. Donc, je*
171 *me disputais tout le temps. Même avec mon mari, je lui dis qu'il parle français absolument.*
172 *Je lui dis parce qu'après, l'arabe, il va l'apprendre. Mais le français, s'il n'apprend pas tout*
173 *petit, c'est fini. Ils ne pourront plus apprendre convenablement la langue française. Et*
174 *effectivement, ça va. Oui. Mise à part les deux petits... J'en ai un qui est dyslexique,*
175 *épileptique, tout ce que vous voulez. Mais sinon...*

176 Épileptique aussi ?

177 *Il a une épilepsie petit mal.*

178 D'accord.

179 *Je devais l'apporter ici, moi. J'ai été hésitante parce que... Je ne sais pas. Je ne l'ai pas*
180 *apporté. Je pense que j'ai réfléchi pour l'an prochain encore. Je ne sais pas ce que je vais*
181 *faire.*

182 La scolarité se passe bien ?

183 *Les enseignants, la vérité, sont très gentilles. Elles le prennent en charge. Il a son dossier.*

184 *Ça va. Ça va, il s'en sort.*

185 Et vos frères et sœurs aussi étaient dans le système non-français ?

186 *Ah oui, oui. Les deux garçons qui n'ont pas bien réussi... fille et garçons.*

187 Vous êtes deux filles, deux garçons ?

188 *Oui. Ma sœur, ça va. Mais mes deux frères... Ça n'a pas marché. Non. Ils sont partis en*
189 *France donc jeunes. Le plus jeune est parti en France très tôt. Et donc, il a fait un projet. Il*
190 *n'a pas du tout... Il ne s'est pas intéressé aux idées. C'est pas son truc. D'accord. Il n'avait*

Date : 17 avril 2025

191 *que ma sœur et moi, franchement. Nous deux, on a bien étudié. Mais sinon, les deux autres,*
192 *les garçons, pas du tout.*

193 Et vous disiez que vous étiez plutôt en réussite dans les petites classes. Ça a été le cas jusqu'au
194 bac ?

195 *Moi, j'ai malheureusement refait la troisième. Parce que je n'ai pas travaillé. Parce que*
196 *j'ai été entraînée par des camarades, dérapé. Je n'ai pas travaillé cette année. J'ai perdu une*
197 *année bêtement. Parce que je n'ai pas du tout travaillé. J'ai refait l'année. La troisième, je*
198 *l'ai refaite. Et après, ça a marché.*

199 Et vous en avez quel souvenir ?

200 *Ah oui, c'était ma faute. Je n'ai pas travaillé. Je n'ai rien fait.*

201 Et comment vous l'avez vécu quand on vous dit que vous redoublez ?

202 *Ah oui, je me rappelle.*

203 Vous étiez déçue ?

204 *Ah oui, il y avait des escaliers à PMF très hauts comme ça. Je voulais me lancer par les*
205 *escaliers. C'était horrible.*

206 D'accord.

207 *Et après, j'ai réfléchi. J'ai compris que c'était ma faute. Je n'avais pas travaillé. J'ai resté*
208 *dans les rues. Je faisais l'école buissonnière. Qu'est-ce que j'ai pu faire cette année ? Ohlala*
209 *donc après, la vérité, ça a été une leçon. Et après, j'ai bien terminé.*

210 Ok. Alors, actuellement, vous parlez le français et le tunisien ?

211 *Oui. Je parle le français beaucoup. Dans mes situations, on est presque obligé de parler*
212 *tunisien. Quand mon fils se promenait où j'habite, il parlait français avec moi. On le*
213 *regardait comme un extraterrestre. Parce que moi, je n'habitais pas du côté de la Marsa.*
214 *J'habitais du côté de cité olympique à Tunis. Il n'y a pas de gens qui parlent français. Alors,*
215 *quand tu parles français, tu es quelqu'un de bizarre.*

216 D'accord.

Date : 17 avril 2025

217 *Alors, je parlais tout le temps avec mon fils. Surtout ado, je m'en rappelle. Parce qu'il était*
218 *toujours à l'écoute de l'aîné. Même aujourd'hui. Jusqu'à maintenant, leur accent arabe est*
219 *grave. Ils n'ont pas un bon accent.*

220 D'accord.

221 *Parce que moi, j'ai beaucoup insisté pour qu'il parle français. Il faut parler français parce*
222 *qu'après, vous n'allez plus pouvoir avoir le bon accent. Quand vous allez parler, vous allez*
223 *avoir un accent, je ne sais pas moi, qui n'est pas bon. Donc maintenant, c'est l'inverse.*
224 *Quand il parle en arabe, c'est horrible.*

225 Ah oui ?

226 *Oui. Même s'ils se sont améliorés, il y a toujours un accent qui n'est pas bon.*

227 Et vous, vous préférez parler français ou tunisien ?

228 *Moi, je parle français. Mais je parle tunisien avec mon mari. Même si des fois, je parle en*
229 *français. Lui, il parle français. Mais en français accidenté.*

230 Votre mari ?

231 *Oui. Il parle quand même. Un peu. Il s'en sort. Il est plutôt avec des italiens. Il travaille avec*
232 *des italiens. Donc, il parle plus l'italien que le français lui.*

233 Donc, à la maison, vous parlez plus français avec vos enfants et tunisien avec votre mari.

234 *Oui. Il y a ma mère avec moi, mes enfants. Je ne parle que français avec eux. Mon mari, un*
235 *coup, c'est français, un coup, c'est arabe. Et les femmes de ménage, on parle arabe.*

236 Et vous écrivez dans les deux langues ?

237 *Non. J'écris en français. L'arabe, c'est grave. J'écris quelques lettres, mais très grave. C'est-*
238 *à-dire, je peux peut-être déchiffrer quelques mots, mais simple. Donc, ne pas me donner un*
239 *texte en arabe à lire, c'est impossible. Non. C'est pas... C'est dommage parce que je voulais...*
240 *Ça serait bien d'apprendre quand même. Même un minimum.*

241 Et dans le système français, on vous a appris l'arabe quand même à l'école ?

242 *Oui, c'était arabe débutant. Je ne sais pas si ici il y a ça. C'était arabe débutant, c'est très*
243 *simple. J'ai oublié parce que je n'ai pas... J'ai oublié ça.*

Date : 17 avril 2025

244 Si vous deviez définir la langue française et la langue arabe ou le dialecte tunisien, comment
245 vous les définiriez tous les deux ? Est-ce que vous les mettez sur le même niveau ? Est-ce que
246 vous considérez le français comme différent ? Comment vous vous positionnez sur les deux
247 langue?

248 *Moi, je trouve que la langue arabe est très difficile au niveau de l'écriture. Parce que moi,*
249 *j'écris en français. Les lettres, la combinaison des lettres, c'est très compliqué. Je pense que*
250 *la langue arabe est beaucoup plus difficile. Écrire en arabe est beaucoup plus difficile*
251 *qu'écrire en français. Peut-être parce que moi, j'écris en français. Je ne sais pas. Parler le*
252 *dialecte tunisien, il est facile. Parce que si on communique avec des gens tout le temps, c'est*
253 *facile. Mais le dialecte, c'est pas l'arabe littéraire. Ce n'est rien à voir. L'arabe littéraire,*
254 *c'est impossible.*

255 Pourquoi avoir tant insisté auprès de vos enfants pour qu'ils parlent français ? C'est par rapport
256 à leur avenir ?

257 *Par rapport à leur avenir, d'abord. D'abord, c'est leur langue maternelle. Deux, c'est leur*
258 *avenir. Ils vont être scolarisés dans des écoles françaises. Ce n'est pas la priorité aux*
259 *français, d'abord. Et leur avenir. Je ne pense pas que ce sont des enfants qui vont rester là.*
260 *Ils ne vont pas partir. Je ne sais pas. ils verront, je ne sais pas. Mais je pense que c'est ça.*
261 *Après, tout se fait en français, les études universitaires, même ici, mis à part l'étude de droit,*
262 *de langue arabe, du philo, tout ça, tout est en français. Donc, c'est important quand même.*

263 Et ça ne vous paraît pas une langue difficile ? Par rapport à l'arabe, ça vous paraît plus difficile
264 ?

265 *Le français, je ne sais pas. Moi, je trouve que c'est une langue facile. Même si la grammaire*
266 *et la conjugaison sont complexes. Si on se limite à la langue, si on va rentrer dans les détails*
267 *de la grammaire, conjugaison, tout ça, je vais vous dire que c'est compliqué. Oui, c'est dur.*
268 *Parce que par rapport à nos élèves, le public que nous avons, c'est un public qui n'est pas*
269 *vraiment francophone à 100%. Il y a environ 50% d'enfants qui sont francophones, c'est-à-*
270 *dire qui parlent et qui comprennent bien. Et 50% qui ne comprennent pas. Ils ne*
271 *comprendent pas. Même les mots les plus simples. Même les mots les plus simples, on vous*
272 *demande même ce que ça veut dire. Donc, c'est des enfants qui ne pratiquent pas la langue.*
273 *D'ailleurs, ce sont des enfants qui ne parlent pas français de l'extérieur. Dans les cours, ils*

Date : 17 avril 2025

274 *parlent entre eux en arabe. Par contre, nous, quand on était à la PMF, les camarades, ils*
275 *parlaient entre nous en français. Ils ne parlaient pas en arabe. Moi, je me rappelle, je ne*
276 *sais pas si je peux le dire, quand j'ai enseigné à Pasteur Tunis il y a 10 ans, il y avait une*
277 *dame, un proviseur, qui interdisait aux professeurs, même de langue arabe, de parler en*
278 *arabe dans les couloirs. Elle était très exigeante et elle était très sévère. Et à chaque fois, il*
279 *fallait qu'elle fasse la remarque, qu'elle collait des sanctions à toute personne qui parlait en*
280 *arabe.*

281 Les personnels ?

282 *Oui, les professeurs, même d'arabe. Elle était dure, dure, dure. Elle disait qu'il fallait que*
283 *tout le monde parle français ici pour que les enfants s'habituent à cet environnement, pour*
284 *que les enfants eux-mêmes communiquent entre eux en français.*

285 Et ça fonctionnait ?

286 *Ça fonctionnait, parce qu'elle a duré facilement 8-9 ans comme proviseure. Même moi j'ai*
287 *quitté, elle a continué à être proviseure de Louis Pasteur Tunis.*

288 Donc vous enseignez dans le système tunisien et dans le système français. Comment vous faites
289 en fait ? Est-ce que ça vous paraît facile ? Est-ce que vous vous adaptez ? Comment vous...

290 *À quel niveau ? volume horaire ?*

291 Non, plus au niveau de l'approche de l'enseignement du français.

292 *Ce n'est pas la même chose du tout. Dans le système public, on centre plus les cours sur des*
293 *thématiques, des thèmes. Pas des procédés d'écrit, pas des types d'écrit. Par exemple, on a*
294 *des thèmes. Le thème de la nature, le thème de la musique. C'est plutôt centré sur le lexique.*
295 *La grammaire aussi, mais tout est relié au thème. On a le thème des métiers. On va tout faire*
296 *autour des métiers. La langue, la grammaire, la conjugaison, le lexique, les textes, les types*
297 *d'écrit. Tout sera centré sur ce thème. Par contre, ici, ce n'est plus vraiment des thèmes.*
298 *C'est des types d'écrit, par exemple. Des genres. Le théâtre, la poésie, la nouvelle réaliste, la*
299 *nouvelle fantastique. Vous voyez, ce n'est pas la même chose. C'est aussi centré, tout est*
300 *centré sur ça, mais l'approche est différente. À la mission, c'est plus la littérature, plus que*
301 *la langue, la langue c'est un outil. Des outils de la langue pour l'expression écrite. Dans le*
302 *système tunisien, ils ont la même importance. La lecture, par exemple, un examen sur 20*

Date : 17 avril 2025

303 *points aura 7 points en lecture, 7 points en expression écrite et 6 points en grammaire. C'est*
304 *un devoir qui est composé de trois parties. Ici, ce n'est pas la même chose. Tu fais un devoir*
305 *de l'expression tout seul, un devoir de lecture tout seul, un devoir de grammaire-conjugaison*
306 *tout seul. Des tests, des évaluations, ce n'est pas la même approche.*

307 Du coup, l'institution tunisienne, elle attend quoi des enseignants, contrairement au système
308 français ? Est-ce que vous sentez qu'on a des attentes de votre part différentes et lesquelles ?

309 *Dans le système tunisien, par exemple, ils ont un brevet à passer en fin quatrième.*
310 *L'équivalent de la quatrième, ils passent un examen. Quelles sont les attentes ? Les attentes,*
311 *c'est qu'un élève puisse 1. Comprendre un texte, répondre à des questions de compréhension*
312 *en justifiant des réponses. 2. Donner un avis en le justifiant. Pour la grammaire-conjugaison,*
313 *il suffit de réviser. C'est-à-dire, c'est des notions de base. C'est des exercices de manipulation*
314 *très simples. En rédaction, être capable de rédiger un texte qui respecte le sujet en français*
315 *correct. C'est tout. C'est ça, les attentes. C'est un peu la même chose ici. Mais ici, il y a des*
316 *critères peut-être un peu plus spécifiques, selon le sujet donné. Là-bas, c'est plutôt le niveau*
317 *de l'élève. C'est un peu comme le FLE. C'est un peu le français langue étrangère. Le même*
318 *système.*

319 Et du coup, vous arrivez à modifier votre positionnement ? C'est simple pour vous maintenant
320 ?

321 *Oui. Je n'ai pas du tout de difficulté. C'est-à-dire que c'est deux mondes un peu différents.*
322 *Mais moi, j'arrive à m'adapter parce que j'ai déjà vécu ça. Et je revis ça encore une fois. J'ai*
323 *déjà travaillé à cheval entre les deux systèmes. Et là, je peux recommencer. Par exemple,*
324 *tout à l'heure, j'ai un cours. Je vais arriver à un autre système complètement. Je vais*
325 *travailler sur la lettre. Comment écrire une lettre administrative ? Ou une lettre privée,*
326 *personnelle, les caractéristiques de la lettre. Je leur donne des exercices où ils doivent*
327 *replacer les éléments de la lettre à leur place. Et ici, c'est autre chose. Je travaille sur la*
328 *poésie. Clément Marot, Ronsard, c'est rien à voir. Moi, j'aime bien. Ça anime un peu. Ça*
329 *change. Ce n'est pas la routine.*

330 Il y a un système où vous vous sentez le mieux ou il y a des préférences que vous avez l'un ou
331 l'autre ?

Date : 17 avril 2025

332 *Moi, j'aime bien le système français. Franchement, j'ai beaucoup insisté pour revenir parce*
333 *que j'ai quitté Tunis pour des raisons, des problèmes que j'avais avec le proviseur. C'était*
334 *vraiment insupportable. Et donc, j'ai décidé de quitter. J'ai demandé à l'établissement de ne*
335 *plus être Pasteur. On a accepté. Et là, lorsque j'ai appris que M. Bouebdelli devait construire*
336 *un autre établissement, et d'ailleurs, je le savais, dès qu'il a fini, maintenant, il me dit «*
337 *Emma, tu veux venir avec moi à Gammarth ? » Je lui ai dit « Bon, c'est un peu loin. J'ai*
338 *réfléchi et j'ai accepté. C'est fatigant de faire la route parce que, par exemple, le mardi, je*
339 *fais deux fois. J'ai cours à Tunis, puis j'arrive ici et puis je retourne à Tunis. C'est quand*
340 *même un manège. Aujourd'hui, j'ai fait cours ici toute la journée puis je redescends à quatre*
341 *heures et demie. C'est fatigant, mais je me suis habituée.*

342 Avant, vous étiez à la Fondation et à Pasteur Tunis. Vous avez arrêté Pasteur Tunis, vous n'étiez
343 qu'à la Fondation. Maintenant, vous êtes ici.

344 *Là, on voudrait bien que je ne reste qu'ici. Oui. Chose impossible parce que, moi, je suis*
345 *coordinatrice là-bas en neuvième. Je n'ai pas encore discuté avec la direction. Je vais voir.*
346 *Je ne sais pas. On va voir.*

347 Vous m'avez indiqué lors de l'entretien que, pour vous, le français, ce n'est pas pareil. Vous
348 m'avez déjà un peu répondu sur les différences entre les deux systèmes. Donc, plus des
349 thématiques dans le système tunisien.

350 *Tout est centré, par exemple, sur le premier thème, enfants de tous les pays. On va discuter*
351 *de tout ce qui se rapporte aux enfants, pour vos enfants riches. Tout le thème de l'enfance.*
352 *Après, le deuxième, ce n'est pas un thème. Le deuxième, c'est technique. Ce sont les portraits.*
353 *On ne comprend pas beaucoup. Le troisième, le deuxième, c'est le portrait physique et moral.*
354 *Donc, il faut faire des textes. Il n'y a que des portraits. Après, c'est l'écriture de la presse. La*
355 *presse et toutes les caractéristiques d'un article de presse. Ce n'est pas un thème, ça. Quatre,*
356 *c'est les métiers. Métier d'hier, métier d'aujourd'hui, c'est un thème. Cinq, c'est la musique.*
357 *C'est un thème. Vous voyez le système tunisien comment il est. Dans tout programme, par*
358 *exemple, il y a cette classe de neuvième qui est l'équivalent d'une classe de brevet. Ils ont*
359 *trois chapitres où ils n'ont que des thèmes et il y en a deux ce n'est pas vraiment des thèmes,*
360 *le portrait c'est pas un thème c'est un style d'écriture et l'article de presse ce n'est pas un*
361 *thème, vous voyez ? On n'arrive pas vraiment à saisir mais bon majoritairement ce sont des*
362 *thèmes*

Date : 17 avril 2025

363 Vous m'aviez dit aussi que si vous aviez le choix vous n'enseigneriez pas l'étude de la langue.

364 *Oui car l'étude de la langue c'est un casse-tête pour les élèves. Il y a plein de détails qui ...*
365 *plutôt spécifique à des personnes qui vont peut-être faire des études de lettres plus tard, pour*
366 *des enfants qui sont en Tunisie majoritairement scientifiques je pense qu'il vaudrait mieux*
367 *faudrait mieux il vaut mieux travailler la lecture pour enrichir leur lexique pour qu'il puisse*
368 *parler en français correctement faire de l'oral les faire écrire un peu. Les outils de la langue*
369 *genre les subordonnées, nature et fonctions, c'est complexe complexe complexe on peut le*
370 *voir trente-six-mille fois et on leur donne l'exercice tout simple ou il faut juste identifier la*
371 *subordonnée je ne sais pas est-ce que ça sert vraiment, à quoi ça peut bien servir pour des*
372 *enfants qui ne sont pas littéraires il y en a un sur cent qui ne sont pas littéraires ils veulent*
373 *tous être des scientifiques ici ils n'admettent pas d'être littéraires, je ne sais pas c'est tout un*
374 *système à revoir.*

375 C'est mal vu le français par rapport aux maths?

376 Ah oui, ici c'est rare de trouver un parent qui accepte que son fils fasse des études de lettres très
377 mal vu.

378 Vous vous voyez enseignante jusqu'à la retraite?

379 *J'aurais pu prendre ma retraite j'ai fait trente ans d'enseignement en tunisie quand on fait*
380 *trente ans d'enseignement et qu'on est maman de trois enfants on eut avoir la retraite*
381 *franchement j'ai pas voulu arrêter parce que d'abord on dit que les personnes les plus*
382 *atteintes d'alzheimer ce sont les enseignants donc j'ai vraiment peur de ça vu que ma maman,*
383 *la pire je peux pas dire la pire mais ça c'est grave et en plus moi qu'est-ce que je vais faire je*
384 *vais rester à la maison non je préfère travailler par exemple quand on a des vacances*
385 *j'aimerais bien me reposer mais avec les enfants ils sont petits les miens on se repose pas*
386 *alors pour moi les vacances c'est un cauchemar je préfère travailler je suis plus en vacances*
387 *quand je suis là que lorsque je suis à la maison quand je suis là au moins je sors je fais mes*
388 *courses je me promène je respire à la maison c'est horrible.*

389 Je vais vous poser une question sur la séance. Vous avez utilisé les ordinateurs, pourquoi les
390 avoir utilisés pour cette séance, es-ce que vous le faites souvent?

391 *Non franchement je le fais pas souvent je suis à l'ancienne. Je suis plus du type tableau*
392 *feutre la craie à tunis on travaille avec les deux tableaux avec la craie et le tableau blanc, j'ai*

Date : 17 avril 2025

393 *toujours une préférence pour le tableau à craie, j'écris beaucoup. Et je suis plutôt tableau,*
394 *j'écris, j'écris, j'écris, j'écris beaucoup, mais bon, dans le système français, on me dit qu'il*
395 *faut animer avec des vidéoprojecteurs, avec l'ordinateur, donc j'essaie de faire un peu de*
396 *tout, ce qu'on me demande. Mais moi, si on me disait, allez, tu vas faire un cours, je préfère*
397 *faire un tableau. Bon, mais ça, c'était un atelier d'écriture et je voulais qu'ils écrivent, parce*
398 *que c'est une des compétences, les grilles à remplir, donc je voulais qu'ils travaillent au moins*
399 *une fois sur l'ordinateur. Mais bon, on y va une fois, on y va.*

400 Mais sinon, ils écrivent sur autre chose ?

401 *Sur leurs feuilles? Donc là, je ramasse, je note, je rends les copies à l'ancienne.*

402 Et vous évaluez chaque production d'écrits ou il y en a que vous n'évaluez pas ?

403 *Chaque séquence, pour chaque séquence, je vous dis comment je fais. La lecture, c'est un*
404 *devoir de fin de séquence. Je finis la séquence, par exemple, là, j'ai fini le dernier devoir que*
405 *j'ai fait, c'était en quatrième, Victor Hugo, l'homme océan. Donc, on a travaillé sur Victor*
406 *Hugo, on a travaillé sur la peine de mort, les arguments pour ou contre la peine de mort, le*
407 *sujet de réflexion au brevet, comment les textes argumentés et tout. Bon, j'ai donné un devoir,*
408 *il y avait un texte extrait du dernier jour d'un condamné qui avait une question de*
409 *compréhension. Devoir de fin de séquence. J'ai intégré, bien sûr, de la grammaire parce que*
410 *j'avais fait les subordonnées, il fallait que je fasse une petite partie grammaire sur les*
411 *subordonnées. Et l'expression écrite, vu que j'avais travaillé sur le sujet de réflexion, alors*
412 *j'ai fait un petit test en classe, un petit essai. Je l'ai pris, je l'ai noté sur 10. Et à la fin de la*
413 *séquence, j'ai fait un devoir sujet de réflexion complet noté sur 20. Ils sont évalués deux fois,*
414 *pas toujours, c'est pas systématique. Quand c'est quelque chose qui est vraiment une nouvelle*
415 *activité comme sujet de réflexion, c'est quand même compliqué. C'est nouveau, en plus pour*
416 *les quatrièmes, il fallait que je les évalue deux fois une fois un petit test, une fois un devoir.*

417 À un moment donné, c'est à la fin de la séance, il y a Youssef, ça, Chahad, je crois. Vous allez
418 le voir et vous vous rendez compte qu'il fait beaucoup d'erreurs. Et finalement, vous prenez sa
419 place et vous corrigez sa feuille. Pourquoi vous avez fait ça ? Est-ce que vous le faites
420 régulièrement de prendre la place de l'élève pour le corriger ? Expliquez-moi comment vous
421 faites?

422 *Alors, corriger les fautes ?*

Date : 17 avril 2025

423 Oui.

424 *Alors, soit je souligne tout sur la copie, c'est l'élève qui corrige. Quand il n'arrive pas, il vient*
425 *me dire « Madame, est-ce que vous pouvez me dire comment je corrige ? Des fois, c'est moi*
426 *qui corrige. En rouge, sur la copie.*

427 Ça dépend de quoi ?

428 *Ça dépend.*

429 De l'élève ?

430 *Non, non, non. Ça dépend.*

431 D'accord.

432 *Ça dépend de moi, comment je corrige. Est-ce que c'est une évaluation ? Est-ce que c'est un*
433 *exercice ? On ne peut pas le faire systématiquement. Par exemple, cet élève-là, Charrad, il*
434 *lui faut un prof pour lui. Si on doit corriger ses fautes, il lui faut un prof à côté de lui qui*
435 *corrige toutes ses fautes. Il fait tout.. tous les mots sont faux.*

436 *Tous les mots qu'il écrit sont faux. Il y a un grand problème dans le programme. Je n'arrive*
437 *pas à remédier. J'ai tout fait toute l'année.*

438 Ça vous a énervée quand vous avez lu sa production ? Qu'est-ce que vous ressentez quand vous
439 êtes face à ça ?

440 *Je me dis que c'est dommage parce que les idées sont là, mais la feuille est tellement pleine*
441 *de fautes, il y a tellement de fautes que soit je fais pas attention aux fautes. Dans ce cas, je*
442 *lis la rédaction, je note le contenu. Si je vais noter en fonction des fautes orthographiques, la*
443 *note va baisser soudainement. Tout à coup, elle va baisser. Surtout lui, il fait énormément de*
444 *fautes. Pourtant, à l'oreille en classe, il s'exprime bien et il répond bien. C'est un gros*
445 *problème. Je ne sais pas quelle est la solution. Franchement, je n'ai pas trouvé de solution.*
446 *Je ne sais pas quelle solution il faut adapter. Je ne vois pas. C'est à sa maman de faire des*
447 *dictées quotidiennes je ne sais pas moi il faut qu'il y écrive tout le temps, mais tout le temps,*
448 *quand on lui dit, je lui dis, Charrad, il faut faire des dictées quotidiennes, il faut recopier.*
449 *Mais il me dit, madame, moi je fais, moi je fais, moi je fais. Il me dit, madame, je fais. Il n'y*
450 *a aucun résultat. Alors, ça doit être quelque chose. Ça doit être... Moi, je sais que mon fils,*

Date : 17 avril 2025

451 *celui qui a de l'épilepsie , il est nul en orthographe. Même si je n'aime pas utiliser ce mot.*
452 *C'est peut-être la mémoire visuelle. Je ne sais pas, je ne sais pas. Ça doit être un problème*
453 *quelque part. Parce que pour faire autant de faute d'orthographe, c'est qu'il y a un problème*
454 *quelque part. Ce n'est pas possible.*

455 Et votre fils, vous l'aidez ? Ou il a des cours ?

456 *On l'aide, mais par exemple en mathématiques, ça ne nécessite pas beaucoup d'écriture*
457 *d'orthographe, il est très bon. Et quand il passe au français, tu lui parles à l'oral, il répond.*
458 *Tu lui dis « Aïe, tu vas écrire ? » C'est horrible. Horrible. Par exemple, tu dis « Ah » Par*
459 *exemple, la prof, elle envoie sur le digipad des exercices. Il faut cocher. Alors, on y va ? Ou*
460 *le génially, le génially. Pas le digipad, le génially. Parce que moi, j'ai découvert, je ne*
461 *connaissais pas. Souligner le sujet ou bien compléter le sujet. Il faut cocher le sujet. Il*
462 *comprend, il sait ce que c'est un sujet. Il va tout cocher juste. Mais il suffit de lui dire « Allez,*
463 *tu vas compléter la phrase, tu vas écrire un sujet. » Il va écrire le sujet parce qu'il sait ce que*
464 *c'est. Mais le sujet va être plein de fautes d'orthographe. Alors ça, je n'ai pas de solution, je*
465 *ne sais pas. Ça, ça se passe dans la tête. Moi, je pense que c'est des enfants qui ont des*
466 *troubles. C'est des enfants, ce sont des enfants qui ont des troubles. Des troubles de la*
467 *concentration ou de la mémoire. Ils ne peuvent pas capter l'orthographe. C'est tout. C'est*
468 *pour ça que je pense que des enfants comme ça, il ne faut pas du tout, du tout les sanctionner*
469 *au niveau de l'orthographe. Parce que moi, j'ai assisté à une formation cette fois sur des*
470 *corrections de copie de BAC. On nous avait donné des copies de première qu'il fallait*
471 *corriger. Qui ont déjà été corrigées. Mais on nous les a donné des copies anonymes, il fallait*
472 *corriger, je ne sais pas. Ils voulaient le formateur avoir notre avis. Moi, j'avais une copie et*
473 *un élève qui avait fait, je ne vous raconte pas, pleine de fautes d'orthographe. La copie, elle*
474 *était très brève, très superficielle. Il y avait quelques éléments qui étaient bons, mais*
475 *l'orthographe, je ne sais pas s'il faut sanctionner ou pas. Il me dit, oui, il faut sanctionner.*
476 *Mais si l'élève, c'est un PAP, l'enfant qui a des troubles, il ne faut pas les sanctionner. C'est-*
477 *à-dire, moi, mon fils, il est PAP. Arrivé en première, il va toujours garder ses fautes, ses*
478 *problèmes. C'est-à-dire que sa copie, elle va être mal notée parce qu'il fait des fautes*
479 *d'orthographe, alors que le contenu est bon. Il faut trouver une solution. Il ne faut pas.*

480 Et là, Youssef, du coup, il a réussi sa production d'écrit ? Quand vous l'avez évaluée,
481 finalement, vous vous souvenez de ça ?

Date : 17 avril 2025

482 *Oui, moi, j'ai essayé d'équilibrer. C'est-à-dire, je ne vais pas trop le sanctionner,*
483 *franchement, pour l'orthographe. S'il a fait le texte, eh bien, c'est-à-dire, l'histoire, elle est*
484 *intéressante. Pourquoi je le sanctionne ? Pourquoi je lui donnerais un 8 ou un 7 ? Non, il*
485 *va être démoralisé, il va se dire que les efforts que j'ai faits, ah non, je vais le sanctionner en*
486 *dictée. En dictée, là, tant pis, il aura 0 sur 10, c'est une dictée. Même si, même si, il y a des*
487 *dictées aménagées pour ces enfants-là. Ça veut dire des dictées où il y a des genres de QCM,*
488 *où il y a des dictées à trous. C'est ce qu'il faudrait faire. Après, là, il faut trouver une solution*
489 *pour la gestion de la classe. C'est ça. Un élève qui fait une dictée aménagée, il ne peut pas*
490 *la faire avec la classe. Il faut qu'il y aille au CDI. Je ne sais pas comment ça se passe encore.*
491 *Je découvre ces petits détails.*

492 Durant la séance aussi, vous pressez souvent les élèves. Alors, on était là deux jours avant les
493 vacances. Vous êtes souvent stressés par ce temps. Pourquoi les presser ? Alors, comment vous
494 l'avez senti ?

495 *Parce que normalement, c'est des ateliers de fin de séquence. Donc, on a fini la séquence.*
496 *La séquence, en général, on la finit toujours avant les vacances. C'est cinq semaines. La*
497 *séquence, elle dure quatre semaines. Quatre semaines, des fois, il y a une absence. Moi, je*
498 *m'absente. Eh bien, il y a une formation. Il y a toujours un petit retard. C'est cette cinquième*
499 *semaine. Ce qu'il fait, c'est qu'on est toujours pressé par le temps. Tout le temps, on est*
500 *pressé. Il faut finir. Parce qu'il faut. Et c'était malgré ça, il y a des élèves qui n'ont pas fini.*
501 *Vous savez, ils les ont envoyés pendant les vacances. Et en même temps, j'essaie de les*
502 *pousser un peu. Parce que vous savez, un élève, si vous ne le limitez pas par le temps, vous*
503 *ne lui dites pas, c'est un travail de deux heures. Je vous jure, il va se mettre à travailler*
504 *pendant cinq, six heures. Il va se dire, ah, madame, je n'ai pas encore fini. Il faut le limiter.*
505 *C'est-à-dire que ça, c'est une activité où il faut finir. C'est deux heures. Ce n'est pas plus que*
506 *deux heures. Après, on peut lui rajouter 30 minutes. Mais sinon, il ne va jamais finir. Il va*
507 *dire, ah, non, je n'ai pas encore fini, madame. Demain, après-demain, après-demain. C'est*
508 *toujours comme ça. C'est pour ça que j'ai fait ça.*

509 Vous m'avez parlé aussi de boîte à outils. Est-ce qu'ils avaient accès à des outils pour le récit
510 d'aventure ?

511 *Oui. La boîte à outils, c'est la fiche. Vous avez vu le polycop que j'avais donné ? Il y avait*
512 *beaucoup de vocabulaire. Ils étaient guidés. Ils avaient du lexique un petit peu. C'est pour*

Annexe 3

ENTRETIEN D'APRES-COUP

Date : 17 avril 2025

513 *enrichir un petit peu le lexique. Pour que le texte ne soit pas très monotone et qu'il n'y ait*
514 *pas de vocabulaire qui se répète. Donc, on leur donne une petite boîte à outils. Mais ce n'est*
515 *pas systématique. Pas tout le temps. Pas tout le temps. Des fois, je leur donne pas du tout.*

516 Donc là, ils avaient accès à leur manuel avec le vocabulaire ?

517 *Non, c'était une photocopie. J'avais donné une photocopie.*

518 Mais c'était leur manuel habituel, non ?

519 *Non, non, non.*

520 Ah, ce n'est pas leur manuel habituel ?

521 *Non, non, non.*

522 Parce que le vôtre était...

523 *Non, non, j'utilise d'autres manuels. Celui que nous avons, il n'y avait pas vraiment de*
524 *ressources linguistiques intéressantes. Donc, je cherche ailleurs.*

525 Alors, vous m'aviez dit aussi que vous étiez considérée comme une enseignante qui évalue
526 beaucoup. Est-ce que pour vous, c'est le cas ? Et pourquoi ?

527 *Moi, j'évalue beaucoup. Oui. C'est-à-dire, je fais les dictées d'ailleurs j'ai eu quelques*
528 *reproches à propos de ça parce que je fais...*

529 De la part de qui ?

530 *Un petit peu des parents. Il y a trop de notes. Il y a trop de notes. 11 notes, c'est beaucoup.*
531 *11 notes, 10 notes. Écoutez, je leur ai dit, il n'y a pas que des notes écrites. Il y a de la*
532 *participation orale. Il y a la note du classeur. Il y a des projets. Ils font des projets, des petites*
533 *présentations sur les courants littéraires. En 4e, dans ce matin, j'ai eu l'occasion de faire une*
534 *petite présentation de 5 minutes sur le romantisme, le mouvement littéraire. Même s'ils*
535 *oublient, ils garderont toujours quelque chose. Donc, il y a des évaluations écrites, oui, mais*
536 *il y a également des évaluations orales. Il faut animer. Il n'y a pas que de l'écrit. Il y a des*
537 *gros devoirs qu'on appelle des devoirs de fin de séquence, mais il y a des évaluations*
538 *formatives. On les appelle formatives parce que c'est pour voir. C'est comme des tests. On*
539 *les appelle des tests. Je fais une évaluation pour voir qui a compris et qui n'a pas compris,*

Date : 17 avril 2025

540 *ce qui ne marche pas. Comme ça, quand je fais le cours d'après, j'essaye de revoir un peu*
541 *ce qui n'a pas été compris.*

542 Et ces évaluations formatives, elles ne comptent pas pour le livret ou elles comptent ?

543 *Si, je compte tout. Ils me disent, Madame, s'il vous plaît, mettez ça en facultatif. Je ne*
544 *comprends pas du tout. C'est quoi ça, facultatif ? C'est-à-dire, je fais le test. Je prépare*
545 *l'évaluation. Je la note. Et après, facultatif, ça veut dire qu'elle ne compte pas. Non, je ne*
546 *suis pas d'accord. On s'amuse comme ça. Il n'y a plus de rigueur. Pour moi, une évaluation*
547 *est notée. Ils sont notés. Sur le travail, il faut travailler. Eux, ils disent qu'ils ne travaillent*
548 *pas. Pour eux, ils sont à la mission. Il n'y a pas de travail. Non. Il faut qu'ils comprennent*
549 *qu'ici, on travaille. On a des devoirs, des leçons à réaliser, des cours à revoir. Il y a beaucoup*
550 *de choses à revoir, surtout dans les classes de 4e. Ce n'est pas facile du tout, la 4e. Il y a*
551 *beaucoup de connaissances littéraires. C'est une petite seconde. Moi je leur dis, la 4e, c'est*
552 *la mini-seconde. Le programme de seconde est très proche de la 4e. Il faut réviser. Il faut*
553 *apprendre. Ils ne veulent pas. Pour moi, j'ai une classe pas mal.*

554 Lors de la séance, vous dites à un élève que vous allez lui mettre un 0 parce qu'il n'a pas assez
555 travaillé. Je voulais vous demander, qu'est-ce que ça vous procure, le fait qu'un élève considère
556 qu'il n'a pas assez travaillé. Qu'est-ce que ça vous fait ?

557 *C'est une petite menace, mais je ne mettrai pas le 0. Je mets le 0 en dictée. Quand, par*
558 *exemple, il a le 0 en dictée, je ne peux rien lui faire. Je mets le 0 à quelqu'un qui n'a pas fait*
559 *un travail demandé. Il m'énerve. Oui, je donne quelque chose à faire à la maison. Il ne le*
560 *fait pas. C'est noté. Il m'énerve. Alors, qu'est-ce qu'il me dit ? Il me dit, Madame, je le*
561 *rapporte demain, après-demain, la semaine prochaine. Il m'énerve. Alors, des fois, vous*
562 *savez, il y a des élèves, mais je leur dis d'accord. Je mets le non noté. Et après, ils ne rendent*
563 *pas. Même après, ils ne rendront pas le travail. Et là, je mets le 0. Alors, c'est là que les*
564 *parents se manifestent. Ils m'envoient des mails sur Pronote. Ah, 0, c'est quoi ce 0 ? Qu'est-*
565 *ce que c'est le 0 ? J'ai plein de problèmes avec ce genre. C'est peut-être ça. Il m'énerve*
566 *franchement Les parents, ils ne se manifestent pas. Ils ne travaillent pas du tout. Ils ne*
567 *guident pas leurs enfants. Et après, quand on leur met 0, c'est là qu'ils se réveillent. Donc,*
568 *un 0, c'est une sorte de menace pour qu'ils travaillent. Il faut trouver une solution pour qu'ils*
569 *travaillent. Nous sommes dans le privé. Il faut comprendre qu'on est dans une école privée.*
570 *Ce n'est pas le public. Le public, le prof, il peut se dire, oh, il n'a pas fait son travail, ce n'est*

Date : 17 avril 2025

571 *pas grave. Il a un jour, ce n'est pas grave. Nous, on est dans le privé. Qu'on le veuille ou*
572 *pas. Les parents, quand un enfant est au seuil d'un redoublement, bon, ici, il n'y a pas*
573 *vraiment de redoublement, sauf des cas extrêmes, là, vous allez les voir se manifester. Là, ils*
574 *vont venir tous rencontrer le proviseur, CPE. Comment ? Ils ne vont pas accepter que leur*
575 *enfant redouble. On a vu ça l'année dernière, non ? Des propositions de redoublement, les*
576 *parents ont refusé. Oui, parce que c'est du privé.*

577 Dans le manuel, il y avait une grille d'autocorrection à la fin. Est-ce que vous l'avez utilisée ou
578 pas ?

579 *Oui, pas toujours. Toujours, on n'a pas eu le temps, des fois. Mais c'est très important qu'ils*
580 *remplissent cette grille d'autocorrection. D'ailleurs, dernièrement, j'ai donné une petite*
581 *activité, j'ai écrit une scène de théâtre. C'était une querelle. Il fallait qu'ils écrivent une*
582 *petite scène de théâtre avec les critères obligatoires à respecter d'une scène théâtrale. Et à la*
583 *fin, j'avais donné le tableau. Il fallait qu'ils mettent oui non oui non pour se relire. Oui, c'est*
584 *important. Comme ça, au moins... D'ailleurs, il y avait une case dans la grille, il y avait écrit*
585 *utiliser les procédés comiques. Parce qu'il fallait écrire une scène de théâtre, oui, mais il*
586 *fallait qu'il y ait du comique. Les comiques de mots, comiques de gestes, etc. Donc, quand*
587 *ils ont relu, là, ils ont pas envie. Ils se sont rendus compte, après avoir écrit, qu'ils n'avaient*
588 *pas mis de comique, et ça va les pénaliser. Parce que c'était l'objectif de l'écriture. C'est un*
589 *tout petit exercice. C'est pas un devoir, c'est juste un exercice, une activité notée. Pendant la*
590 *séance, vous avez aussi des élèves qui vous demandent un peu la longueur de leur texte, et vous*
591 *leur dites de ne pas trop écrire. Non, pas trop en longueur, je voulais juste savoir pourquoi.*

592 *Je vais vous dire pourquoi. Moi, je leur dis que vous êtes libres d'écrire. Mais quand il y a*
593 *un élève qui fait beaucoup de fautes, je lui dis, écoute, si tu écris trop, ça va diminuer de la*
594 *valeur de ton travail. Alors, il vaut mieux suivre un schéma narratif, c'est-à-dire écrire un*
595 *texte de 25 tranquilles, puisqu'au brevet, qu'est-ce qu'on demande ? Au brevet, on demande*
596 *de 40 à 60 lignes. Donc, en cinquième, 30 lignes, et ça va. C'est le juste milieu, à peu près.*
597 *Alors, il y en a qui m'écrivent des 50 lignes qui n'ont aucun sens. Je préfère qu'ils m'écrivent*
598 *un texte d'une trentaine de lignes qui tient debout avec une situation initiale, avec une*
599 *situation intermédiaire, une situation finale, que d'avoir un texte qui va avoir 50 lignes et qui*
600 *a une égalité. C'est ça que je veux dire. Ils savent, ils se reconnaissent. Ils savent très bien*
601 *s'ils écrivent dans un français assez correct ou pas. Donc, je préfère qu'ils reçoivent les*

Date : 17 avril 2025

602 *consignes. C'est tout. J'ai pas besoin de la longueur, pour l'instant, en cinquième. J'ai*
603 *besoin qu'ils écrivent... qu'il y ait un texte bien écrit, acceptable.*

604 Vous étiez satisfaite du travail de vos élèves ?

605 *Oui, c'était pas mal du tout, ils avaient eu des bonnes notes. En plus, je les encourage. Ils*
606 *travaillent comme ça, bien illustrés et tout. Quand même, il faut les encourager pour qu'ils*
607 *aiment la langue déjà, qu'ils aiment bien travailler, qu'ils soient motivés, qu'ils veuillent*
608 *refaire ça une fois. C'est important, la motivation.*

609 Est-ce que vous pensez que les élèves prennent plaisir à écrire ? Est-ce que vous considérez
610 qu'il faut prendre plaisir à écrire ou pas ?

611 *Ils aiment pas. Quand on leur dit rédaction, écriture ou expression écrite. La lecture, j'insiste*
612 *beaucoup. La réponse au texte, aux questions de compréhension, parce que c'est important.*
613 *Moi, je trouve que c'est très important. Et j'insiste beaucoup. Ils répondent difficilement. Ils*
614 *sont très fainéants. Les enfants d'aujourd'hui sont très fainéants. Donc, ils veulent juste*
615 *répondre par deux petits mots. Les questions, on répond. Il y a un brevet des collèges où ils*
616 *sont exigeants dans les corrections. Ah oui, il faut voir les collégiens. Ils sont très exigeants.*
617 *Les questions d'analyse, il faut leur apprendre petit à petit à répondre en argumentant et en*
618 *analysant. Parce qu'ils ne vont pas apprendre ça en troisième. La troisième, c'est un*
619 *aboutissement du collège. C'est la fin du collège. C'est-à-dire qu'il y a un tour. Ce n'est pas*
620 *en troisième qu'on va leur apprendre à répondre à une question de compréhension. C'est en*
621 *sixième, en cinquième, petit à petit, on élève, on rehausse le niveau.*

622 Est-ce que vous lisez ? Vous m'aviez dit que vous n'aviez pas trop le temps de lire. Est-ce que
623 vous lisez en ce moment ou est-ce que vous écrivez ?

624 *J'ai pas le temps. Je vous assure, je n'ai pas le temps. Je n'ai pas le temps. Je fais que corriger*
625 *des devoirs, faire des tests, faire des devoirs, faire des tests. J'ai pas le temps.*

626 Et quand vous étiez là, vous aimiez écrire des textes ?

627 *Oui, oui j'écrivais, j'aimais bien. Maintenant, je fais des fois des corrections pour les élèves*
628 *type où je leur propose des textes. J'aime bien maintenant. Maintenant, vous n'êtes pas dans*
629 *la même catégorie d'élèves. Légèrement, sur ma première année d'enseignement et là, ces*
630 *dernières années, c'est un autre monde. Un autre monde.*

Date : 17 avril 2025

631 Un élève, pour vous, qui a un réussite en français, c'est quel profil d'élève ?

632 *Un élève qui a réussi, c'est-à-dire fin collègue.*

633 Un élève qui est en réussite. Oui, au collègue.

634 *Oui, quelqu'un qui peut d'abord écrire en français correct un texte en respectant le sujet*
635 *donné et quelqu'un qui est capable, je parle au collègue, de répondre à une question de*
636 *compréhension et d'interprétation et d'analyse correctement. Et la fin troisième, c'est ce*
637 *qu'on demande. Toujours je laisse de côté les outils linguistiques même si ce sont des cours*
638 *qu'ils vont avoir jusqu'en première. Parce que même en première, ils ont réinstauré la*
639 *grammaire. Ils ont les preuves de grammaire sur deux points, à l'anticipé français à l'oral.*
640 *Je ne sais pas, peut-être pour valoriser un peu, donner un peu plus de valeur à la grammaire,*
641 *mais la vérité, je pense que ça, ils devraient y réfléchir. Je préfère la grammaire au littéraire.*
642 *Et la grammaire, ce n'est pas la peine pour les scientifiques. Bon, en primaire, obligé. Au*
643 *collège, en primaire, oui. Au collège, peut-être jusqu'à la quatrième. Ou la troisième. C'est*
644 *une petite initiation à la seconde. Ça devrait s'arrêter là.*

645 Vous êtes un peu réticente à l'enseignement de l'étude de la langue, mais finalement, quand je
646 vous ai vue pendant la séance, vous les guidez sur l'orthographe.

647 *Vous avez vu le problème d'aujourd'hui. Vous leur expliquez les différences entre AIS.*
648 *Imparfait, passé simple. Vous pouvez expliquer jusqu'à demain. Quand vous leur faites la*
649 *dictée, dictée sur l'imparfait, passé simple. Réfléchis un tout petit peu ce que je t'ai dit.*
650 *Comment tu fais la différence ? Eh bien, il ne va pas réfléchir. Il ne va pas réfléchir.*

651 En fait, le fait de... En fait, comme vous ne voyez pas d'effet, en fait, vous dites qu'on enseigne,
652 on enseigne, il n'y a pas d'effet, du coup, vous trouvez ça...

653 *C'est ça. On leur explique. Tu ne sais pas quand est-ce qu'il faut utiliser le passé simple. Eh*
654 *bien, remplace par la 3ème personne. Je écris qui à la place ? Si c'est le passé simple, ça*
655 *sonne mieux, c'est le passé simple. Et après, les valeurs, quand on sait les valeurs, action*
656 *ponctuelle, premier plan, je sais pas quoi, ça sert à bien employer l'imparfait du passé*
657 *simple. C'est ça. Et quand on lui fait une dictée, il va faire faux. Moi, ça me démoralise. Je*
658 *me dis, ça sert à quoi, alors ? Ces subordonnées, nature, fonction, nature, fonction, ça sert*
659 *à quoi ? Ça sert à quoi ? Ça ne sert à rien. Je vous assure, je vous assure ce sont des*
660 *connaissances pour les littéraires. Ceux qui vont faire des études plus tard de littérature, de*

Date : 17 avril 2025

661 *langue, du français, oui. Mais sinon, il faut se limiter à la lecture-compréhension et à*
662 *l'écriture. Là obligé, lecture-compréhension, ça sert dans toutes les matières. Même lire un*
663 *document en histoire géo, en SVT, comprendre le français, et rédiger. En SVT, ils ont besoin*
664 *de rédiger, en histoire géo on rédige, mais les subordonnés, tout ça, exemple, nature des mots*
665 *et fonction des mots, à quoi ça peut bien servir ? Non mais vraiment je ne sais pas si je dis*
666 *n'importe quoi, mais je trouve à quoi ça peut servir ? Un élève qui va faire plus tard des*
667 *études scientifiques, ça sert à un élève qui va suivre les lettres françaises. Mais quelqu'un*
668 *qui va faire les maths et les sciences, vous allez me dire il sait, lui, en troisième, il ne sait pas.*
669 *Dans leur tête, ils sont bornés. Pour eux, tous leurs enfants sont scientifiques, ils ne peuvent*
670 *pas être littéraires, ils ne doivent pas faire de la littérature, ils doivent tous être SVT*
671 *physique, SVT physique, maths, SVT physique, c'est tout. Maintenant l'anglais, l'anglais*
672 *c'est à la bonne, et l'informatique. Mais le français, ça m'étonne qu'il y en ait un qui va*
673 *choisir sur le français ici. Jamais de la vie.*

674 Et vous, quand vous étiez jeune et que vous avez choisi un parcours littéraire, vos parents vous
675 ont... Comment ils ont réagi ?

676 *C'est une mentalité ah oui. Ici, en Tunisie, c'est les matières scientifiques. Rien d'autre. Il*
677 *n'y a que les maths et les sciences et les physiques qui comptent ah oui. Le français, ils veulent*
678 *bien donner à la mission de l'importance au français, il faut connaître la langue française,*
679 *bien rédiger, bien parler et tout, mais la grammaire c'est secondaire. Parce que eux, ils*
680 *pensent que plus tard, ils vont partir à l'étranger pour faire leurs études en France ou je ne*
681 *sais pas où. Donc, pour eux, le français, c'est un moyen qui va leur permettre de*
682 *communiquer, de pouvoir communiquer mais la grammaire. Il faudrait revoir ça. Il faudrait*
683 *qu'on revoie ça dans le système éducatif. Après, je ne sais pas les changements de programme*
684 *ce que ça va être. On va voir. Qu'est-ce qu'ils vont bien changer. C'est l'année prochaine ça,*
685 *non ?*

686 Pour le collège, je ne sais pas. Nous, on a des nouveaux programmes cette année, à la rentrée,
687 en cycle 1, en cycle 2, mais au collège, je ne sais pas.

688 *Je pense que même au collège, quand je voulais changer le manuel, on m'avait dit ne change*
689 *pas parce qu'il y a des changements de programme. Après, je ne sais pas. Je n'ai rien vu*
690 *comme spécimen.*

Date : 17 avril 2025

691 J'ai une dernière question et puis j'ai pile poil fini à midi, c'est parfait. Juste par rapport à la
692 formation, quel type de formation vous aviez eue dans le système français ? Sur quel thème, si
693 vous en souvenez ?

694 *Alors, à l'AEFE, avant, j'avais fait une formation sur les TICE. Oui. Ça, ça fait longtemps.*
695 *Et là, cette année, j'ai fait une formation sur, je vous ai dit, les épreuves du bac. Et j'en ai*
696 *fait une deuxième sur... J'ai oublié cette deuxième. C'est quoi ? J'en ai fait une. J'ai assisté*
697 *juste un jour. Je n'arrive pas à me rappeler. Je n'ai pas assisté à la formation complètement.*
698 *Mais je sais que j'ai assisté à la formation TICE. Et j'ai assisté à celle des corrections, des*
699 *épreuves. Et une sur l'oral. Voilà, l'oral. Celle-là, celle-là, c'est difficile. L'oral et les oraux.*
700 *La différence, oral, oraux, c'est compliqué. D'ailleurs, je n'ai pas assisté les deux jours. J'ai*
701 *assisté juste à une seule séance. La deuxième, non.*

702 Et ça vous a apporté concrètement les trois formations dans votre pratique ?

703 *L'oral, oui, un peu. Même la seule séance. Les épreuves de brevet, bac, moi, je n'ai pas*
704 *d'épreuve. Mais bon, ça m'a servi un petit peu quand même. les TICE, oui, aussi. J'avais*
705 *appris beaucoup de choses, parce que je ne savais pas plein de trucs. Non, c'était pas mal.*
706 *J'en ai fait une troisième cette année, mais je n'arrive pas à me rappeler. J'ai fait trois*
707 *formations cette année, je ne sais plus. Ah oui, trois, voilà. Je me souviens qu'ils m'avaient*
708 *dit en trois formations. L'oral, les épreuves du bac, l'expression écrite, Oui, je crois que c'est*
709 *un truc sur l'écrit. Les différents écrits. Trois formations. Moi, je vais vous dire la vérité j'ai*
710 *oublié un petit peu. Je voulais assister, elles étaient pas vraiment fameuses. C'était des*
711 *ateliers de travail. C'est-à-dire qu'en fin de compte, c'est nous qui travaillons. On ne nous*
712 *apprend rien. Donc, nous, on travaille. Mais moi, j'ai besoin que quelqu'un m'apprenne. Il*
713 *y a des détails que j'ignore, mais qu'il m'apprenne. En fin de compte, ce n'était pas ça. C'était*
714 *des ateliers, et on travaillait tous. Les profs de différents établissements, et même de pays. Il*
715 *y avait des gens d'Alger, et même une fois d'Egypte. Je ne sais plus où c'était, ou quel autre*
716 *pays. Donc, on travaillait, c'est nous qui travaillions. Et puis, lui, il faisait comme une*
717 *synthèse. Il faisait des tableaux, et une synthèse de ce que nous, on a fait. J'ai pas vraiment*
718 *apprécié. Je n'ai pas trouvé de... mis à part le bac, la correction du bac, ça m'intéressait, je*
719 *voulais savoir comment ça se passait. Ça, ça m'a plu. C'est tout. Je savais, moi, tout ce qu'il*
720 *m'avait fait. Je pensais que j'allais trouver quelque chose d'autre. En fin de compte, il n'y*
721 *avait rien de nouveau. Parce que je connaissais déjà. Voilà.*

Annexe 3

ENTRETIEN D'APRES-COUP

Date : 17 avril 2025

722 Je vous remercie beaucoup.

723 *C'est pour bientôt votre histoire ?*

724 J'espère soutenir au mois de juin. J'aimerais bien. Parce que moi, je pars l'année prochaine, je

725 ne suis plus là. J'ai eu un poste à l'AEFE, donc il faut que je termine mon master là. Je n'aurai

726 plus le temps à la rentrée. Je vous remercie bin sincèrement.