



HAL
open science

Des expériences scolaires aux pratiques professorales : la littératie comme pont entre le FLM scolaire et le FLE

Marylou Bouvet

► To cite this version:

Marylou Bouvet. Des expériences scolaires aux pratiques professorales : la littératie comme pont entre le FLM scolaire et le FLE. Linguistique. 2024. dumas-04832847

HAL Id: dumas-04832847

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04832847v1>

Submitted on 12 Dec 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Des expériences scolaires aux pratiques professorales : la littératie comme pont entre le FLM scolaire et le FLE

Marylou BOUVET

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de M. José Ignacio AGUILAR RÍO

Membres du jury : M. José Ignacio AGUILAR RÍO et Mme Alice BURROWS

Année universitaire 2023-2024

Des expériences scolaires aux pratiques professorales : la littératie comme pont entre le FLM scolaire et le FLE

Marylou BOUVET

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde :
métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de M. José Ignacio AGUILAR RÍO

Membres du jury : M. José Ignacio AGUILAR RÍO et Mme Alice BURROWS

Année universitaire 2023-2024

Remerciements

Cette année aura été une vraie épreuve, digne d'un rite de passage, et je n'aurais pas été en mesure de tenir la cadence sans le soutien inconditionnel de VL, mon acolyte de bibliothèque, mon farfadet malicieux de la BNF. La vie a aussi été plus douce lorsqu'Iván venait réchauffer mon cœur et Sarah partager des moments de répit bien mérités avec une glace sucrée. Je vous dois beaucoup, car sans vous j'aurais très certainement dû poser le genou à terre, renoncer à rédiger ce mémoire. Merci de m'avoir montré que le master était avant tout une aventure humaine et que la petite personne anxieuse que je suis était capable, mais surtout méritait, de vivre tant de bons moments en si bonne compagnie.

Ensuite, j'aimerais remercier mon directeur de mémoire dont je suis très admirative pour la qualité de l'accompagnement qu'il m'a offert, les encouragements, conseils et nombreux commentaires plus que constructifs auxquels j'ai eu le droit tout au long de cette année. Vous avoir comme directeur de mémoire aura été une véritable bénédiction.

Je me dois aussi de remercier mes camarades de classes qui ont pris un peu de leur temps pour le dédier à mon mémoire et me délivrer avec sincérité une partie de leur vie.

Et puis il y a aussi ma très chère Lisa qui, bien qu'arrivée tardivement dans cette aventure, m'a permis grâce à ses encouragements (et ses menaces !) de m'apporter ce dernier petit coup de fouet dont j'avais besoin pour sortir la tête de l'eau et finir ce mémoire.

Et je garde le meilleur pour la fin, ma maman, car sans elle rien n'aurait été possible. Ma maman qui a toujours été là pour moi, et dont les efforts et l'implication ont fait de moi la personne que je suis aujourd'hui. J'espère que ce mémoire saura te rendre fière et t'apporter la quiétude que tu mérites tant après tous ces sacrifices.

Mille mercis à tous.

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
I - LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE	11
1. ÉTAT DE L'ART.....	11
1.1. <i>Le répertoire didactique et l'agir professoral</i>	11
1.2. <i>Le métier d'enseignant et la « pensée enseignante »</i>	13
1.3. <i>L'importance des représentations sociales sous le prisme du modèle RCS</i>	14
1.4. <i>Les notions de modèle et culture éducative dans le système éducatif français</i>	17
2. POSITIONNEMENT CONCEPTUEL	20
2.1. <i>L'univers scolaire, où quand les pratiques construisent les représentations</i>	20
2.1.1. La représentation de l'école et de l'acte scolaire	21
2.1.2. La place centrale de l'écrit.....	23
2.1.3. Représentations liées à la pédagogie scolaire.....	25
2.1.4. Les items au centre de la recherche	26
2.1.4.1. La dictée.....	27
2.1.4.1.1. Ancrage historique de la dictée dans le système éducatif français	27
2.1.4.1.2. La dictée : fonctions et usages de cet exercice.....	29
2.1.4.2. La dissertation ou composition française	30
2.1.4.2.1. Ancrage historique de la dissertation dans le système éducatif français	30
2.1.4.2.2. La dissertation : fonctions et usages de cet exercice	31
2.1.4.3. L'usage du stylo rouge	32
2.1.4.3.1. Ancrage historique de la correction au stylo rouge dans le système éducatif français	32
2.1.4.3.2. Le stylo rouge : fonctions et usages	34
2.2. <i>Une recherche qui s'enracine dans les réalités sociales et individuelles</i>	35
2.2.1. Un cadre de recherche ancrée dans la réalité.....	35
2.2.2. L'ancrage psychologique de l'acte d'apprentissage	37
2.2.3. La place de l'individu dans les représentations sociales	39
2.2.4. Une réflexion sur son propre parcours.....	40
II - LA BASE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	44
1. TERRAIN DE RECHERCHE	44
1.1. <i>Le domaine de l'Éducation nationale comme arrière-plan de la recherche</i>	44
1.1.1. Analyse institutionnelle : le rôle de l'État dans l'implémentation des formats pédagogiques	44
1.2. <i>Le domaine de FLE : le terrain actif de la recherche</i>	47
1.2.1. Analyse du contenu d'une formation.....	48
2. LA METHODE DE COLLECTE DES DONNEES	50
2.1. <i>Le questionnaire préliminaire</i>	50
2.1.1. La composition du questionnaire	52
2.2. <i>Les entretiens</i>	53
2.2.1. La méthode de l'entretien compréhensif.....	55
2.2.2. Les outils de transcription et d'analyse de contenus	58
III - QUE DISENT LES DONNEES ?	64
1. LES BASES D'UNE ANALYSE A ECHELLE HUMAINE	64
1.1. <i>Le questionnaire préliminaire : une analyse de premier plan</i>	64
1.1.1. Analyses de surface.....	64
1.1.2. Un échantillon émotionnel.....	67
1.2. <i>La psychologie de l'entretien</i>	71
1.2.1. Profils des participants	72
1.2.2. Posture des participants	73
1.2.3. Démonstration d'une démarche de réflexion	73
1.3. <i>Selon Iramuteq, représentations sociales ou individuelles ?</i>	74
2. RETOURS SUR LES EXPERIENCES SCOLAIRES	75
2.1. <i>Le français est un enseignement majeur</i>	75
2.2. <i>La mémoire sociale face aux formats pédagogiques archétypiques</i>	79
2.2.1. Représentations conjointes de la dictée	80

2.2.2. Représentations conjointes de la dissertation	80
2.2.3. Représentations conjointes de la correction au stylo rouge	82
2.2.4. L'appui d'une analyse statistique des concordances dans et entre les discours	84
2.3. <i>Le lien à l'enseignant : les modèles d'hier sont les figures d'aujourd'hui</i>	87
2.4. <i>D'autres éléments de réponses par le biais d'outils statistiques</i>	91
3. PASSAGE DE LA POSTURE ETUDIANTE A LA POSTURE ENSEIGNANTE	96
3.1. <i>Un changement de posture difficile</i>	97
3.2. <i>L'impact d'une posture réflexive émergente du FLE</i>	99
3.3. <i>Cristallisation et démystification : ces représentations qui persistent... ou non</i>	103
3.3.1. Le rejet	104
3.3.2. La persistance	107
3.3.3. Le paradoxe	108
3.3.4. L'incompatibilité	110
3.4. <i>La place de la personnalité dans la construction de l'identité enseignante</i>	113
CONCLUSION	116

Introduction

« Nous avons besoin de modèles : tous nos anciens professeurs, je pense qu'ils sont avec nous, quelque part, quand nous enseignons. »

Davin, K. J., Chavoshan, I., & Donato, R. (2018).
Images of past teachers: Present when you teach.

C'est sur ces mots que je souhaite entamer la présentation de ce mémoire dans la mesure où cette citation fait directement écho à mon expérience personnelle, ou tout du moins la partie (de celle-ci) qui m'a valu d'arriver là où je suis et de travailler sur le sujet que je développe dans ces pages. J'aimerais donc prendre un temps pour présenter la raison et l'origine de ce travail de recherche. Ayant toujours été une bonne élève attentive aux exigences du système scolaire, sortir de ce carcan une fois entrée à l'université n'a pas été facile (et ne l'est toujours pas). Le gouffre que je perçois entre les pratiques et les attentes de l'Éducation nationale et de l'Éducation supérieure me semble non négligeable, et m'a toujours questionnée. Mon acharnement passé pour acquérir ma langue maternelle et réussir avec facilité les exercices et examens de français en tout genre n'a pas réussi à m'assurer un sentiment de légitimité quant à la maîtrise de ma propre langue... Et encore moins en ce qui concerne ma capacité à l'enseigner. Les contradictions sont trop nombreuses entre mon vécu, le résultat de mon travail, la réalité du métier telle que je la perçois et la complexité de la langue : ce sont ces interactions et tensions, que je perçois ponctuellement comme des contradictions, qui m'ont poussée à aller sur ce terrain de recherche. J'ai souhaité recréer ce pont entre d'une part les cours de français qui m'ont construite en tant que locutrice et actrice dans ma langue maternelle et, de l'autre, les cours que je donne et dans lesquels je dois transmettre mes connaissances concernant cette même langue et les manières d'accompagner son apprentissage auprès d'autrui. Ainsi s'opposent deux domaines liés par un même sujet : ma langue maternelle.

À défaut de pouvoir contrôler tous les aspects de mon histoire, pouvoir comprendre ce qui m'a forgée en tant qu'individu et en tant qu'enseignante me semble être un bon compromis. Mon évolution en tant qu'individu passe avant tout par la remise en cause de mes croyances, de mes représentations, toutes ces choses qui me sont personnelles mais qui, croisées avec

d'autres histoires, peuvent prendre du sens, à la manière d'un puzzle géant qu'il s'agirait de reconstruire : Où est ma place ? Pourquoi ai-je choisi ce chemin ? Mais surtout comment l'école, que je considère comme étant une partie importante de mon histoire, participe à tout ceci ?

C'est en partant de cette dernière question que j'ai pu progressivement construire mon sujet et élaborer la problématique qui régit ce travail et qui se présente en ces termes : dans la mesure où (le passage par) la scolarisation est une étape nécessaire qui s'étend sur de nombreuses années, serait-il possible que les expériences vécues en tant qu'élèves au sein de l'Éducation nationale, influencent les enseignants de FLE natifs dans leur manière d'enseigner et de percevoir l'enseignement de la littérature ?

Ainsi, à mi-chemin entre deux domaines distincts (celui du Français Langue Maternelle (FLM) dans le système éducatif français et celui du Français Langue Étrangère (FLE)), j'ai fait le choix d'enraciner ma recherche dans des concepts clés de la didactique des langues. Travailler sur les expériences passées des enseignants et donc les éléments qui les ont potentiellement construits en tant que professionnels a induit pour moi un ancrage dans le concept de répertoire didactique et de l'agir professoral qui lui est associé. Le travail de réflexivité qu'impose une recherche sur les expériences scolaires m'a permis de me rapprocher des travaux portant sur la pensée enseignante. Du côté plutôt des sciences de l'éducation, évoquer la place d'agents du passé dans un cadre contemporain a impliqué de m'appuyer également sur les concepts de modèle et de culture éducative. Et à cela s'ajoute la notion de représentations sociales qui, issue de la psychologie sociale, cette « anthropologie de la culture moderne » comme le disait Moscovici (2003, p. 100) trouve sa place dans ce travail, qui aborde la problématique soulevée sous un angle avant tout social pour tenter de toucher du doigt des représentations et des réponses qui dépassent le cadre de l'individuel. Si ces concepts sont à la base de ce mémoire, d'autres encore sont venus enrichir ma réflexion : ceux-ci concernent l'édifice et l'acte scolaire (avec des notions tels que le *schooling* (Borg, 2015), la littérature (Hoggart, 1957), ou les formats pédagogiques archétypiques (Veyrunes, 2017) ; ma recherche s'est par ailleurs appuyée sur des points de vue plus sociaux avec des notions comme la théorie ancrée (Glaser et al., 2022), le modelage

(Bandura, 1976), l'*(anti-)apprenticeship of observation* (Lortie, 1975 ; Moodie, 2016), l'imaginaire dialogique (Moscovici, 1976), et enfin la réflexivité (Altet et al., 2013).

Pour ce qui relève de la collecte des données, mon choix s'est arrêté sur deux modalités : un questionnaire préliminaire permettant un premier recueil et la création d'un échantillon de participants et, par la suite, la conduite d'entretiens compréhensifs. L'objectif final visait la compilation de différentes expériences, différents discours afin d'obtenir un corpus permettant une analyse de contenu que j'ai réalisée avec le logiciel Iramuteq dont la fonction est de permettre l'élaboration d'analyses statistiques à partir de corpus de texte.

Le cadrage théorique et méthodologique de cette recherche a pour objectif de dresser des ponts entre l'enseignement du FLM au sein de l'Éducation nationale et l'enseignement du FLE ; d'aborder la place de l'apprentissage du FLM au sein de l'Éducation nationale pour des individus ayant fait le choix, quelques années plus tard, de se professionnaliser en tant qu'enseignants de FLE ; de voir si les enseignants de FLE natifs sont influencés par leurs expériences passées en tant qu'élèves au sein de ce système éducatif ; de montrer que les pratiques d'un monde rejoignent celles de l'autre. En d'autres termes, ma problématique recoupe quatre questions de recherche :

- Est-ce que les expériences vécues en tant qu'élèves impactent les pratiques d'enseignants de FLE ?
- Est-ce qu'il y a des phénomènes de reproduction et/ou d'évitement de certaines pratiques d'enseignement du FLM, telles que la dictée, la dissertation et la correction au stylo rouge, chez les enseignants de FLE ?
- Est-ce que les formats pédagogiques archétypiques du FLM se retrouvent en FLE ?
- Les transferts possibles du FLM vers le FLE sont-ils d'ordre positif/neutre/négatif ?

Pour répondre à ces questions, j'ai organisé mon mémoire suivant un plan en trois parties : la première concerne la mise en place du cadre théorique, comprenant un état de l'art ainsi que mon positionnement conceptuel, la deuxième explicite ensuite le cadre méthodologique et les démarches réalisées pour mener à bien la collecte de données, et enfin la dernière partie présente l'ensemble des analyses réalisées afin de répondre à ma problématique.

Partie I

-

Le cadre théorique de la recherche

I - Le cadre théorique de la recherche

1. État de l'art

Ce mémoire prend racine dans un certain nombre de concepts liés à la construction et à la modélisation/représentation de l'identité enseignante. Les lignes qui suivent permettront de faire un tour d'horizon des grands concepts théoriques à la base de ma recherche, à savoir le répertoire didactique et l'agir professoral, la pensée enseignante, le modèle RCS, et les notions de modèle et de culture éducative.

1.1. Le répertoire didactique et l'agir professoral

En premier lieu, le travail réalisé dans le cadre de ce mémoire prend appui sur le concept de « répertoire didactique » mis en place et développé par Francine Cicurel. Ce concept permet de prendre en compte la pluralité des expériences, des composantes et influences intrinsèques et extrinsèques vécues et expérimentées par un individu pour appréhender la complexité de la construction de son identité enseignante. À travers les travaux donc de Francine Cicurel (2005, 2013, 2014, 2017) mais aussi ceux de Lucile Cadet (2004, 2006, 2017), le répertoire didactique a été défini comme « un ensemble de références théoriques et pratiques forgées à partir de l'expérience personnelle et formative d'un individu par imprégnation, observation et par imitation mais aussi par apprentissage explicite. C'est dans cet ensemble de références/modèles que l'enseignant va puiser pour construire son identité professionnelle et pour mettre en place ses pratiques de transmission » (Cadet & Causa, 2005, cité dans Cadet, 2006, p. 7). À l'intérieur de ce concept complexe on retrouve donc les « expériences formatives » (Cadet, 2006, p. 7) qui sont indissociables du grand ensemble que forme le répertoire didactique car chez les enseignants les répertoires didactiques incluent en effet « leur propre formation, y compris les périodes où en tant qu'élèves ils ont été exposés à des situations d'enseignement et ont rencontré des figures d'enseignants qui vont les marquer plus tard dans leur pratique » (Cicurel, 2013, p. 4).

La notion de répertoire didactique et tous les paramètres que cela implique (routines/habitus, typicalité de l'action enseignante (Schütz, 1998), capacité d'analyse de situations ou feedback, multi-appartenance identitaire de l'individu (Lahire, 1998), etc.) participent à un

grand système conceptuel difficilement appréhendable. Le schéma ci-dessous se présente comme étant un moyen de fournir une plus grande visibilité de la notion de répertoire didactique et de ce que celle-ci implique.

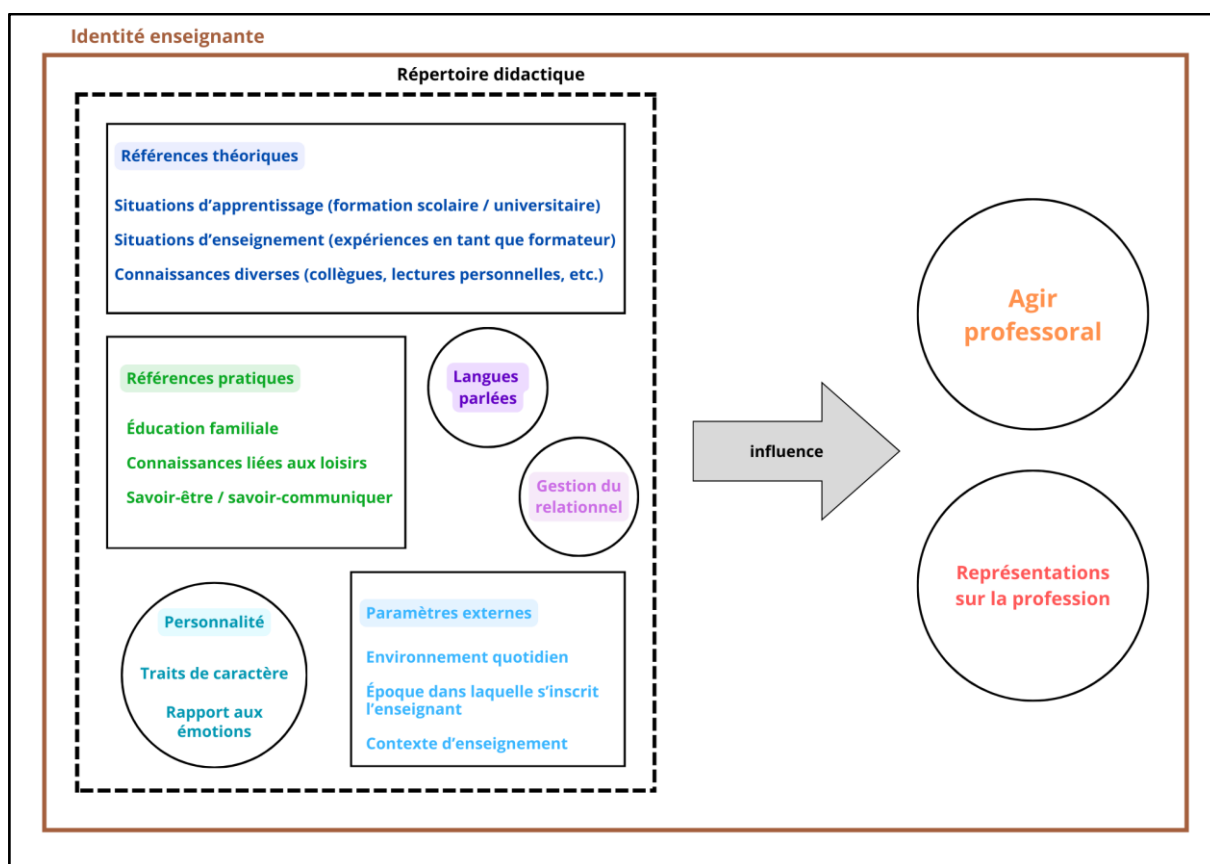


Image 1. Schéma représentatif des composantes de l'identité enseignante (conception personnelle)

Ce schéma permet d'avoir une vue d'ensemble du concept englobant d'identité enseignante. C'est à l'intérieur de ce concept que l'on retrouve celui sur lequel mon attention se porte dans cette recherche, à savoir, le répertoire didactique. Celui-ci se compose de plusieurs paramètres tels que les références théoriques ou la personnalité, qui sont internes à l'individu, et qui vont influencer d'autres paramètres qui, bien que n'appartenant pas au répertoire didactique, sont tout de même relatifs à l'identité enseignante. Paramètre important de ce schéma qu'il convient d'introduire, l'agir professoral possède une place non négligeable dans la matérialisation du répertoire didactique. Ainsi, tout répertoire didactique implique un agir professoral dans la mesure où :

l'agir professoral renvoie à l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à

un public donné dans un certain contexte. [...] On entend ici par pratiques de transmission les pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et les pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité. (Cicurel, 2002, p. 156, cité dans Cadet et al., 2017, p. 4-5)

L'agir professoral se présente alors comme la représentation concrète et spontanée des différentes « facettes d'une pratique de transmission » (Cadet et al., 2017, p. 5) d'un répertoire didactique déjà construit et/ou en perpétuel évolution, dans la mesure où l'enseignant est « un praticien réflexif » (Cicurel, 2013, p. 7).

À elles seules, ces deux notions permettent de comprendre un certain nombre d'implicites liés à la construction de l'identité enseignante et ainsi de concevoir que chaque individu possède des expériences, acquis, ressentis et une personnalité qui lui sont propres. Néanmoins, si chez un enseignant de FLE l'agir professoral peut être repéré et analysé étant donné qu'il se matérialise dans des actions concrètes et des pratiques le plus souvent identifiables, cela n'est pas le cas du répertoire didactique qui, comme le rappelle Cicurel « n'est pas un "observable" » (Cicurel, 2017, p. 18).

1.2. Le métier d'enseignant et la « pensée enseignante »

Dans la continuité des travaux de Francine Cicurel, José Ignacio Aguilar Río a proposé des pistes de réflexion concernant ce qu'il nomme la « pensée enseignante » ou la « cognition enseignante » (provenant des premières recherches anglophones qui désignaient ce phénomène comme « *teacher cognition* ») renvoyant à toute cette « dimension non observable de l'action enseignante » (Aguilar Río, 2012, p. 1). Aguilar Río explique que « la cognition des enseignants relève [...] d'un ensemble variable de représentations, de croyances et de savoirs savants qui interviennent lors de toute prise de décisions d'ordre pédagogique par un enseignant particulier » (Aguilar Río, 2012).

Ainsi, les travaux d'Aguilar Río s'inscrivent dans la continuité des études sur la cognition des enseignants (ECE) qui est « un courant de recherche en éducation qui s'intéresse à la "vie mentale" des enseignants dans des contextes pédagogiques institutionnels » (Borg, cité dans Aguilar Río, 2012, p. 1). De plus, cette « vision polyphonique de la situation d'enseignement » (Aguilar Río, 2012) rejoint les travaux de Cambra Giné « pour qui l'enseignant de langue étrangère [...] a des idées, des croyances et des ressentis à l'égard du métier qui déterminent ce qui se passe au cours d'une rencontre de classe en milieu institutionnel » (Aguilar Río, 2012, p. 2).

Aguilar Río préconise ainsi « l'institutionnalisation du travail d'exploration des tensions entre croyances et pratiques » (Aguilar Río, 2012, p. 8), travail qui passe par une mise en mots étant donné que « le dialogue peut aussi permettre que les enseignants mettent des mots autour de leur ressenti, permettant ainsi que des tensions soient repérées et rationalisées. Le regard que portent les informateurs sur leur pratique peut s'en trouver modifié » (Aguilar Río, 2012, p. 10). Sur ce point Cambra Giné (cité dans Aguilar Río, 2012, p. 11) insiste sur le fait que « les verbalisations doivent être examinées à la loupe du contenu ; mais aussi de la forme, afin de faire le tri parmi les croyances exprimées par un enseignant au cours d'un entretien ». Ainsi ces « attitudes et [...] sensibilités qui dépassent le strictement fonctionnel et empirique » (Aguilar Río, 2015, p. 139) renvoient à une réalité enseignante globale dépassant le cadre du système éducatif français et celui du FLE. Ce que cela démontre aussi c'est qu'il y a un réel besoin de prendre en considération la construction identitaire des enseignants de FLE étant donné les répercussions que cela peut avoir sur les temps de cours et la classe en général.

1.3. L'importance des représentations sociales sous le prisme du modèle RCS

Les travaux de Cambra Giné, se présentant comme étant en parallèle de ceux sur le répertoire didactique, permettent de mettre en lumière l'importance des valeurs individuelles dans la construction de l'identité enseignante. Se basant sur les travaux de Woods (1996) et son modèle BAK (*Beliefs, Assumptions, Knowledge*), la chercheuse présente une nouvelle théorisation de l'identité enseignante. Ses travaux ont permis de mettre à jour « le système

des RCS, c'est-à-dire : les Représentations, les Croyances et les Savoirs des futurs enseignants de langues » (Causa, 2012, p. 34). Cambra Giné définit ce système comme :

un ensemble de constructions mentales, phénomènes ou processus cognitifs, autrement dit, des manières de penser la réalité, plus ou moins organisés cognitivement, plus ou moins factuels, plus ou moins consensuels, plus ou moins teintés d'émotions et de valeurs, individuels mais aussi socialement élaborés, partagés et transmis. (Cambra Giné, cité dans Causa, 2012, p. 34)

Ainsi ces représentations, croyances et savoirs fonctionnent comme une « boîte à outils pour aborder et maîtriser les situations de classe avec une base instrumentale nécessaire et suffisante » (Causa, 2012, p. 34). Les représentations, croyances et savoirs, sont avant tout des concepts indépendants possédant leurs particularités mais qui, combinées, forme un système complet : une représentation qui est de « nature inconsciente » (bien qu'elle inclue « des éléments conscients et préélaborés ») est avant tout « un savoir socioculturellement construit et qui tout à la fois a une fonction dans la construction de la réalité sociale » (Causa, 2012, p. 36-37) ; les croyances au contraire sont « une expression de l'individu, elle ne sont donc pas soumises à un consensus général » (Causa, 2012) ; finalement les savoirs sont divisibles en deux catégories : « les “savoirs savants”, c'est-à-dire ceux qui “sont produits par l'activité académique” et les “savoirs ordinaires” qui, eux sont élaborés à partir des pratiques d'enseignement et d'apprentissage » (Causa, 2012, p. 38), savoirs qui, dans l'ensemble, ne sont pas « neutres » car « ils sont élaborés/discutés/diffusés au sein d'une communauté, d'une culture, d'une profession particulière et de ce fait soumis à une certaine interprétation » (Causa, 2012).

Les travaux menés par Cambra Giné entrent dans le champ de recherche de Moscovici et de la mise en place du concept de représentations sociales, elles-mêmes basées sur les travaux de Durkheim portant sur les représentations dites « collectives ». La notion de représentation sociale a été « amorcé en France sous l'impulsion de S. Moscovici » (Jodelet, 2003, p. 5) qui définit les représentations comme :

des systèmes de valeurs, des idées, et des pratiques dont la fonction est double : en premier lieu, établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et classifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe. (Moscovici, cité dans Jodelet, 2003, p. 263)

Les représentations (sociales) sont fondamentales pour comprendre que l'individu, s'il possède des caractéristiques qui lui sont propres, s'inscrit tout de même dans une société, dans un cadre culturel et social : comme disait Vygotski « toutes les fonctions mentales les plus élevées sont des relations sociales intériorisées » (cité dans Jodelet, 2003, p. 269). Les représentations sont donc sociales par leurs fonctions et leurs modes de transmission puisqu'elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux » (Jodelet, 2003, p. 48). Si la théorie dominante concernant cette notion porte pour nom représentations sociales et non collectives « le concept de "social" pour traduire le terme "collectif" de Durkheim ne renvoie à rien d'autre, du moins comme la théorie l'a développé jusqu'à maintenant, qu'à un agrégat de gens, liés par la simple similitude de leurs croyances » (Jodelet, 2003, p. 149).

La particularité d'une représentation sociale est qu'elle perdure à travers les générations et exerce sur les individus, trait commun à tous les faits sociaux, une contrainte » (Jodelet, 2003, p. 81-2). Ces contraintes sont d'une grande « homogénéité » (Jodelet, 2003, p. 91). L'institution scolaire étant un acteur social à part entière, les représentations la concernent aussi et « les représentations sociales, en tant que système autonome de significations sociales, sont bien le fruit de compromis contradictoires sous la double pression de facteurs idéologiques et de contraintes liées au fonctionnement effectif du système scolaire, le poids de ces dernières paraît d'autant plus fort que les individus sont directement concernés par, ou impliqués dans, les pratiques quotidiennes » (Jodelet, 2003, p. 402).

« On pourrait tirer la conclusion que les représentations collectives sont logiques et reflètent l'expérience du réel. Cependant dans la mesure où elles créent de l'idéal, elles s'éloignent

du logique » (Jodelet, 2003, p. 82-83). Pour autant « il s’agit de connaissance, de savoir et non pas d’opinion » et on parle de « savoir en miettes » comprenant des « bribes sans ordre » (Jodelet, 2003, p. 178). Cette particularité en fait un sujet d’étude complexe mais captivant et « située à l’interface du psychologique et du social, la notion a vocation pour intéresser toutes les sciences humaines » (Jodelet, 2003, p. 57).

Dans ce mémoire, les représentations sociales occupent une place importante et leur étude a pour objectif d’ouvrir la réflexion scientifique sur ce point en lien avec le modèle éducatif français : « l’intérêt essentiel de la notion de représentation sociale pour la compréhension des faits d’éducation est qu’elle oriente l’attention sur le rôle d’ensembles organisés de signification sociales dans le processus éducatif » (Jodelet, 2003, p. 383-384). De fait, en développant la notion de représentation au sein du système RCS, Cambra Giné a participé à la pérennité du concept développé par Woods tout en permettant « la construction du courant “*teachers’ cognition*” dans le domaine de l’enseignement des langues » (Cicurel & Río, 2014, p. 3) qui contribue à remettre l’enseignant, en tant qu’individu, au centre de son propre développement et de l’évolution de la perception de ce métier. Ces deux points conceptuels sont tous deux importants pour comprendre le raisonnement à l’origine de ce travail de recherche tout comme la démarche mise en place dans le but de conduire les analyses.

1.4. Les notions de modèle et culture éducative dans le système éducatif français

Les concepts présentés jusqu’ici impliquent des notions englobantes et chacune représente un certain nombre de sous catégories. Lorsque l’on se penche sur la notion de répertoire didactique, on y retrouve de multiples composantes renvoyant à des périodes, expériences et schémas différents (voir partie I-1.1.). Un des pans du répertoire didactique concerne les expériences de vie et une partie non négligeable se rapporte à l’éducation reçue par l’individu concerné, éducation familiale, relevant du milieu privé, mais également scolaire, relevant du milieu public. La scolarisation est un moment important dans le développement de tout individu dans la mesure où cela « joue un rôle majeur dans ces processus de construction des individus et du collectif, de transmission des techniques et des savoirs et de construction d’une culture commune et partagée » (Veyrunes, 2017, p. 218) ; et cela est d’autant plus

important pour les enseignants qui se retrouvent dans une position de changement de rôle, passant ainsi du statut d'élève à celui de professeur. Cette évolution d'un rôle à l'autre, les deux étant diamétralement opposés, demande un changement d'esprit et une adaptation des RCS qui peut être relativement éprouvante : « les enseignants de langues, en tant qu'individus sociaux et (anciens) apprenants, sont traversés par des représentations qui peuvent partiellement influencer leurs pratiques enseignantes » (Miras et al., 2016, p. 54).

Dans le cadre de ma recherche, la place de l'éducation scolaire est centrale et c'est dans cette mesure que les travaux de Cadet (2004, 2006, 2017) et Causa (2004, 2005, 2012) forment une base importante de conceptualisation et de réflexion. Le système de modèles que ces chercheuses mettent en lumière, et plus précisément ce qu'elles nomment modèles de référence mais également modèles scolaires, me permettent de conceptualiser, mettre en mots, ce qui étaye cette recherche concernant l'apprentissage du FLM. Cette notion de modèle m'est apparue comme intéressante dans la mesure où elle « sous-tend la définition du répertoire didactique » (Causa, 2012, p. 39). Cela s'explique par le fait qu'un modèle est « un ensemble de références théoriques et pratiques que les futurs enseignants se forgent à partir de l'expérience personnelle et formative par imprégnation, observation et imitation » (Causa, 2012). Cela implique que les modèles dont il est question sont des modèles « socioculturels », « scolaires », « d'action », « théoriques » qui sont « étroitement liés aux cultures éducatives auxquelles les étudiants sont/ont été exposés dans une société donnée et à un moment donnée » (Causa, 2012).

Ces derniers mots montrent le lien non-négligeable entre modèle et culture. La culture, bien que visible à travers des événements marqués et marquants (des manifestations (culturelles) par exemple), n'est pas observable ou conscientisée/conscientisable à tout instant. Malgré cela, elle est omniprésente et influence directement la construction de l'identité enseignante. Francine Cicurel, en parlant de l'agir professoral, rappelait ainsi que « l'agir professoral ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, les institutions ou les publics » (Cicurel, 2013, p. 4).

Prendre en compte l'aspect culturel implique dans ce mémoire de repositionner le répertoire didactique, l'agir professoral et les pratiques enseignantes dans leur contexte d'occurrence mais surtout dans la culture (scolaire) dans laquelle elles s'inscrivent et s'enracinent. Tout travail sur une institution scolaire telle que l'Éducation nationale implique une prise de conscience de la place non négligeable du culturel. La « culture Éducation nationale » (Durand-Prinborgne, 1997, p. 55) est concrète et observable dans la mesure où l'école reste « un lieu dépositaire des valeurs sociales qu'il convient d'aimer et de respecter » (Fiard et Auriac, 2006, p. 31). À l'école, « les savoirs scolaires ne sont pas seulement choisis en fonction des besoins d'instruction : ils sont aussi sélectionnés pour les valeurs, les normes sociales et les repères culturels dont ils sont implicitement porteurs, ce que l'on appelle en fait l'éducation » (Troger, 2001, p. 62). Le système éducatif ne peut pas être traité en dehors de la culture que celui-ci diffuse et valorise, cette « culture où vous avez à entrer, qui vous précède, vous enveloppe et vous domine de toutes parts » (Blais et al., 2013, p. 45).

Ainsi, toutes les notions présentées dans cette première partie dépendent les unes des autres. Tel une poupée russe, chaque notion présentée dans cette partie est incluse dans la suivante qui l'enrichit. Cette partie se présente donc comme une présentation des notions clés retenues, du particulier vers le général, avec un découpage de chaque couche (ou poupée) notionnelle. Pour l'expliquer plus clairement, si je replace ces notions vis-à-vis d'un enseignant de FLE cela peut être entendu dans ce sens : un enseignant de FLE évolue dans un cadre social qui est empreint d'une culture puisque société et culture sont indissociables. De fait, sa scolarisation (FLM) induit une exposition à une culture éducative et à des modèles qui en émergent. C'est cette culture qui va participer à la construction et/ou au développement du système RCS de cet enseignant. Au fur et à mesure de sa scolarisation (et même après), il va être en mesure de faire évoluer son modèle RCS. C'est dans ce modèle que cet enseignant va puiser pour construire sa conscience professionnelle et son idée de ce qu'un enseignant doit (ou non) être et faire. Cette conscience professionnelle se retrouve dans le développement d'une identité professionnelle et de la construction/évolution de son répertoire didactique. De cette manière, le grand concept social de culture (éducative) influence sur l'individu et son développement de compétences personnelles et d'une conscience qui lui est propre.

Les notions présentées dans cette partie permettent de contextualiser le FLM et le FLE et de voir dans quelles circonstances le premier peut potentiellement impacter le second. Néanmoins, ces grandes notions ne sont pas suffisantes pour appréhender complètement les influences en jeu. Il m'a fallu orienter ma recherche à l'aide d'autres notions pour préciser cette recherche et focaliser l'attention sur les éléments permettant de répondre à cette question du lien entre expériences scolaires du FLM et pratiques pédagogiques du FLE. La partie suivante présentera ces recherches et notions sur lesquelles je me suis appuyée.

2. Positionnement conceptuel

Dans cette seconde partie relative au cadre théorique, je vais expliciter l'ensemble des concepts et des théories qui ont orienté cette recherche et induit donc une prise de position. Le travail réalisé pour cette recherche implique un travail à la croisée de plusieurs disciplines telles que la didactique des langues, les sciences de l'éducation et la psychologie sociale pour répondre aux particularités des terrains de recherche que forment le système éducatif français (FLM) ainsi que le domaine du FLE (voir II-1.2.). Les parties à suivre proposeront un aperçu des positionnements pris concernant les représentations portant sur l'univers scolaire, ce qu'implique la scolarité en elle-même, ce que la littératie implique tout comme la pédagogie qui l'accompagne. La littératie étant une notion beaucoup trop complexe pour être traitée dans son entièreté, il sera aussi question dans les parties à venir d'explicitier les trois items ayant été retenus pour cette recherche portant sur la méthode de transmission de certaines compétences littéraciques. L'objectif sera de faire également un tour d'horizon des concepts du côté du contexte social dans lequel cette recherche s'inscrit et les concepts qui l'accompagnent avec la théorie ancrée, les représentations sociales et individuelles, le modelage et la réflexivité, entre autres.

2.1. L'univers scolaire, où quand les pratiques construisent les représentations

Dans le prolongement du domaine dans lequel s'insère cette recherche, j'ai pu mettre en place et réaliser le présent travail en me basant sur des concepts relatifs aux représentations de l'univers scolaire (français). Ces concepts permettent par exemple de placer l'individu et

son lien à l'école (*schooling*), les enseignants et leur lien à l'école (*history-in-person*), mais aussi la place de la compétence littéraire dans le système éducatif français, ainsi que les formats pédagogiques que cela peut induire (présentement il s'agit du cas de la dictée, dissertation et correction au stylo rouge). Les parties à suivre expliciteront plus en détails les éléments que je viens de mentionner.

2.1.1. La représentation de l'école et de l'acte scolaire

L'école c'est avant tout « cette autorité sans visage, mais ô combien prégnante » (Blais et al., 2013, p. 45). Car l'école est bien un système complexe qui « est l'instrument privilégié de la réalisation des principes démocratiques. Elle est donc le lieu des réformes face à une société en perpétuelle mutation [...]. Mais elle est aussi, de par sa fonction de transmission intergénérationnelle, une institution de conservation, de tradition » (Blais et al., 2013, 74). Et ce faisant, Durkheim de son côté explique ceci : « l'éducation est l'action exercée par les adultes sur la jeune génération » (Durkheim, cité dans Blais et al., 2013, p. 101). L'acte d'apprentissage, dans le cadre de l'institution qu'est l'école renvoie à un processus particulier au-delà du cognitif car « la particularité de la relation d'enseignement est d'être à la fois institutionnelle et personnelle » (Blais et al., 2013, p. 47) et se joint à cela le fait que « l'éducation, dans la mesure où elle contribue à l'émancipation d'un sujet, n'est pas seulement une formation intellectuelle, mais la transformation d'un individu dans sa globalité, raison, affects, sensibilité » (Blais et al., 2013, p. 81).

Le temps de la scolarité est donc un moment important de la vie des Français avec des expériences qui « marquent pour la vie » et permettent de faire émerger des « aspects intemporels de la vie d'élève » (Veyrunes, 2017, p. 23) ; mais c'est surtout un temps long dans le système éducatif français. La loi Jules Ferry du 28 mars 1882, et plus précisément l'article L 131-1 du Code de l'éducation, implique que, pour tous les enfants présents sur le territoire français, de 3 ans à 16 ans, « l'instruction est obligatoire ». « C'est dans la classe que les élèves passent également le plus clair de leur vie d'élève, soit plusieurs milliers d'heures » (Veyrunes, 2017, p. 13) et doivent trouver un équilibre dans leur apprentissage, trouver le juste milieu entre « la mobilisation personnelle et l'insertion dans la communauté universelle des esprits » (Blais et al., 2013, p. 48). Dès lors, tous les souvenirs et expériences

en tout genre vécus dans ce système éducatif portent une histoire, et une histoire qui a du sens et qui doit être prise en compte, surtout lorsque l'on passe de la chaise de l'élève à celle du professeur. Pour parler de ce phénomène, Borg (2015) parle alors du concept de « *schooling* » qui peut être défini comme « l'histoire éducationnelle d'une personne [...] qui détermine ses idées préconçues de l'éducation (c.-à-d. enseignants, enseignement) » (cité dans Davin et al., 2018, p. 139). À cette notion peut s'ajouter celle de « *history-in-person* » développé par Holland et Lave et qui peut être décrit comme « le sédiment résultant des expériences passées à partir duquel un individu improvise, utilisant les ressources culturelles disponibles, pour répondre aux positionnements pris dans le présent » (Holland et al., cité dans Davin et al., 2018, p. 140). Ces deux notions combinées avec l'idée que « les enseignants sont toujours engagés dans un "processus de devenir" » (Olsen, cité dans Davin et al., 2018, p. 140) permettent d'avoir une vue d'ensemble de comment les expériences du passé peuvent marquer le présent et, pour être plus précis, comment les expériences scolaires passées, impactent au quotidien les enseignants du présent. Dans la mesure où l'humain ne peut pas se construire et évoluer sans fondements, les expériences scolaires vécues et emmagasinées sur de longues années participent, à plus ou moins grande échelle, au développement (ou processus de devenir) présent et futur de l'individu. Pour les enseignants, les expériences scolaires prennent une plus grande place puisqu'il s'agit en général des premières expositions au métier d'enseignants même si ces expériences ont été vécues d'un point de vue différent, à savoir celui de l'élève.

Le contexte, et de fait l'institution dans laquelle un enseignant a été scolarisé, a donc finalement un grand rôle à jouer dans le développement de son identité enseignante ; dans le cas d'une instruction au sein de l'Éducation nationale, cette « autorité sociale supérieure » (Blais et al., 2013, p. 45), les traces du passé peuvent alors prendre un sens tout autre, une histoire qu'il me paraît intéressant de traiter dans le cadre de cette recherche. La question que je me pose est de savoir si ces traces issues d'un modèle éducatif peuvent passer outre les murs de l'école, si celles-ci peuvent être observables chez les enseignants de FLE natifs.

2.1.2. La place centrale de l'écrit

L'école est un rite de passage, un espace d'apprentissage qui se veut pluridisciplinaire et pour lequel « la moindre dictée, le moindre texte de lecture, même les exemples de grammaire, tout entraine dans un vaste programme mêlant habilement la “formation” et l'endoctrinement » (Chervel, 1977, p. 23). Les propos de Chervel (1977) sur cet « appareil idéologique d'État » viennent rejoindre ceux, plus contemporains, d'un ancien ministre de l'Éducation nationale qui semble partager cette représentation (idéologique). Celui-ci disait en effet que l'objectif à l'école est avant tout « la maîtrise de la langue » et le développement de compétences portant sur « le patrimoine culturel » tout en « instituant la nation » à travers la formation de ses futurs citoyens (Blanquer, 2016). Parmi les premiers apprentissages à l'école, se trouvent ceux de la lecture et de l'écriture : la littératie est au cœur de la réalité de l'écolier ; les cours de français sont à la base de tous les apprentissages. Mais la littératie est un terme pluri-sémantique qui renvoie à plusieurs réalités. Comme l'explique l'anthropologue Richard Hoggart, la littératie est à la fois :

- 1 - un ensemble de capacités en partie mesurables : les capacités à lire, à écrire et à calculer [...]
- 2 - l'ensemble des usages sociaux de l'écrit qui amène à moduler son sens selon des cultures de l'écrit et leurs diverses formes
- 3 - bâti sur l'opposition entre culture orale et culture de l'écrit, la littératie fait alors référence à un ensemble de pratiques et de représentations des sociétés utilisant l'écriture pour répartir socialement les savoirs. (cité dans Rispaïl, 2020, p. 6-7)

Cette définition de la littératie permet de voir la complexité de celle-ci, de comprendre qu'elle entre autant dans le quantifiable, le matériel, que le culturel, le représentationnel. Dans le cas de la France, la compétence littéracie est au cœur du système éducatif et celle-

ci se retrouve tout au long du parcours éducatif : à l'école primaire¹ c'est « un programme ambitieux » (Éduscol, 2018a, p. 2) qui attend les enfants et dans lequel ils doivent savoir lire et écrire en français : « les élèves prennent l'habitude de recourir à l'écriture à toutes les étapes des apprentissages » (Bucheton, cité dans Éduscol, 2018b, p. 1) puisque « toute séquence d'apprentissage vise la maîtrise de connaissances et des formes langagières dans lesquelles elles s'inscrivent » (Éduscol, 2018b) ; au collège la priorité est toujours la maîtrise de la langue afin de consolider la connaissance du vocabulaire et de la grammaire avec un accent « mis sur la capacité des élèves à gérer la cohérence textuelle du texte, à assurer une continuité thématique » (Éduscol, 2016, p. 1), et enfin au lycée l'attention à la maîtrise du français reste présente bien qu'au vu de la logique du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le lycée est à distinguer de la période qui va de la maternelle jusqu'au collège (« améliorer les capacités d'expression et de compréhension des élèves par un enseignement continu de la langue, et par la pratique fréquente et régulière d'exercices variés, écrits et oraux » (Ministère de l'Éducation nationale, 2018, p. 3)².

Toutes les compétences renvoyant à la maîtrise de la langue française (oral et écrit) font partie intégrante de ce que le ministère de l'Éducation nationale a défini comme les savoirs fondamentaux. Parmi ces compétences à maîtriser, on retrouve les compétences de lecture, expression orale et de maîtrise du système écrit de la langue française au côté des connaissances mathématiques de base requises lors de la formation scolaire. D'après les relevés de l'OCDE de 2023, en France, en primaire plus de la moitié du temps d'instruction obligatoire est affecté à l'apprentissage des savoirs fondamentaux, soit 59,1% du temps d'apprentissage. De plus, à l'intérieur de ces savoirs fondamentaux, l'apprentissage du français (écrit et oral) à l'école représente en moyenne 38,3 % du temps obligatoire de formation au primaire et 16,3% au premier cycle du secondaire (collège). Au primaire comme au collège, l'enseignement du français reste l'enseignement prioritaire. Comme l'expliquent les chercheuses Martine Boudet et Florence Saint-Luc, « dans l'édifice scolaire,

¹ Il faut entendre par là école maternelle et élémentaire.

² Un encadré récapitulant les attentes vis-à-vis de la maîtrise progressive du Français à l'école est à retrouver en Annexes.

l'enseignement du français est un pilier principal : savoir parler, lire et écrire dans la langue nationale et à statut international qu'est le français est à la base des autres apprentissages » (2014, p. 3). Si la place de l'écrit est si centrale dans le FLM, se pourrait-il que cela soit également le cas dans le domaine du FLE chez les enseignants natifs ? Une (sur)exposition à ce genre de modèle pourrait dès lors impliquer des représentations qui perdurent dans le temps. Mais dans la mesure où les représentations sont cumulables, celles relatives à la place de la littérature dans l'apprentissage de la langue peuvent se coupler à d'autres, plus générales, liées à la pédagogie scolaire par exemple.

2.1.3. Représentations liées à la pédagogie scolaire

Si avant l'école de Jules Ferry la vision et la pédagogie utilisée pour éduquer les petits Français avait beaucoup évolué, « la 3^{ème} République [a] stabilisé la forme scolaire actuellement dominante » (Veyrunes, 2017, p. 69). Cette stabilité implique la pérennité d'un certain nombre d'exercices et activités en tout genre dont, pour une bonne partie, l'objectif est de former les Français à la maîtrise de la langue française, entendue dans le sens de la maîtrise orthographique de la langue. Veyrunes explique sur le sujet que l'école est organisée depuis très longtemps autour de quelques dispositifs avec des formats spécifiques pour chaque discipline qui peuvent devenir ce qu'il désigne comme des « formats pédagogiques archétypiques » (Veyrunes, 2017). Veyrunes propose alors la définition qui suit pour ce concept :

les formats pédagogiques sont des dispositifs du travail scolaire, caractéristiques de la culture scolaire, organisés par des composantes culturelles (normes, artefacts, modes d'interactions, etc.), construits au cours de l'histoire de l'école, en fonction des contraintes et des possibles liés à la forme scolaire, aux prescriptions, au travail d'enseignant, au métier d'élève et aux pratiques sociales en contexte scolaire. Ils sont transmis implicitement de génération en génération et par l'activité des individus. (Veyrunes, 2017, p. 31)

Dans ce sens, au sein du système éducatif, des dispositifs pédagogiques peuvent être considérés comme faisant partie de ces formats archétypiques et cela concerne l'ensemble

des disciplines enseignées dans le système éducatif français, des plus récentes aux plus anciennes, que l'on parle de l'enseignement du français comme de celui de l'EPS où « la "natation en file indienne" a été décrite comme un format archétypique de la pratique scolaire de la natation » (Veyrunes, 2017, p. 47). Ainsi, d'une manière plus générale, « chaque "École" nationale propose progressivement à ses élèves un ensemble de "genres" académiques : rédaction, essai, texte libre, composition (française), dissertation, résumé, synthèse de documents » (Beacco et al., 2005, p. 246). C'est ainsi que se fait le pont entre ces formats pédagogiques archétypiques et la culture éducative dans le sens où « la notion de "culture éducative" porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants » (Beacco et al., 2005, p. 6-7). Dans tous les cas, ces pratiques pédagogiques « sont partiellement inintelligibles » parce qu'elles « sont enracinées dans un habitus » et, de ce fait, « à l'opacité des savoirs se conjugue l'invisibilité des pratiques » (Bourdieu, cité dans Altet & Lessard, 2008, p. 25).

2.1.4. Les items au centre de la recherche

La littératie comme expliqué dans la partie précédente (§I-2.1.3.) se présente comme une notion regroupant un grand ensemble de pratiques pédagogiques, de méthodes et de situations d'apprentissage. Pour ce mémoire, j'ai fait le choix de me focaliser sur trois « formats pédagogiques archétypiques » (Veyrunes, 2017) que sont la dictée, la dissertation/composition française et la correction au stylo rouge. Si cette sélection des formats au centre de cette analyse vient d'un choix personnel, celui-ci a été influencé par la fréquence d'apparition de ces formats au cours de mes lectures personnelles (Fiard & Auriac, 2006 ; Hanane, 2020 ; Moinet, 2018 ; ...) comme relatives à cette recherche (Forestier, 2023 ; Lelièvre, 2021 ; Schneuwly, 2007 ; ...) et de mes échanges avec des (jeunes) enseignants. Ces trois items forment ce qui à mes yeux représente d'une manière assez globale l'apprentissage et la maîtrise de l'écriture à l'école tels que je les ai connus. Ces trois items permettront d'aborder la question des représentations scolaires sous trois aspects différents et sur une période de scolarisation s'étendant sur l'ensemble d'un parcours scolaire d'environ 12 ans, allant du CP à la terminale. Les représentations scolaires qui émergeront seront l'occasion de réaliser une mise en perspective vis-à-vis des potentiels usages, et donc des pratiques, pour ces formats pédagogiques archétypiques en FLE. Les parties qui suivent

permettront de faire un point historique et méthodologique de ces trois pratiques afin de présenter les liens qui les unissent et de les replacer dans leur cadre d'analyse, celui de pratiques scolaires.

2.1.4.1. La dictée

Le premier objet d'étude dans ce mémoire concerne l'exercice de la dictée ; exercice qui rythme les temps d'apprentissages des petits écoliers des prémices du primaire jusqu'aux épreuves finales du brevet des collèges. Les parties qui suivent permettront d'ancrer la place de cet exercice dans son cadre historique et institutionnel.

2.1.4.1.1. Ancrage historique de la dictée dans le système éducatif français

La dictée est une activité au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue en France. Son usage vient d'un lien étroit avec l'histoire même de l'école. La dictée fait partie de ces traits saillants du système éducatif français pour deux raisons principales. La première concerne la longévité d'usage de cette pratique. En effet, « la dictée s'introduit dans les classes [...] à partir de 1837 » (Chervel, 2008, p. 41) presque 100 ans après les débuts de l'enseignement de l'orthographe active (ou écrite) qui a eu lieu aux alentours de 1732, toujours d'après Chervel. Face aux vagues d'élèves venant de tous les horizons qui entrent dans le système scolaire au XIX^e siècle, la dictée s'est présentée comme étant la solution aux écarts de compétences entre les élèves puisque « les méthodes d'enseignement de l'orthographe qui avaient prévalu jusque-là [...] deviennent totalement inopérantes avec les nouvelles troupes scolarisées au cours du XIX^e siècle » (Chervel, 2008, p. 40). Pour ne prendre qu'un exemple, la cacographie, exercice très largement utilisé devient complètement inutilisable avec les nouveaux publics « qui bien souvent apprennent le français en même temps que la lecture du français » (Chervel, 2008). Lelièvre explique sur cette pratique d'écriture que :

Les “cacographies” ont précédé la dictée au tout début du XIX^e siècle et ont eu beaucoup de succès vers la fin du Premier Empire. Il s'agissait d'ouvrages comprenant des mots, des phrases et des textes à rétablir dans leur orthographe juste.

On faisait valoir que ce type d'exercice favorisait une attitude active voire réfléchie de la part des élèves plutôt que la mise en œuvre d'automatismes non éclairés. Mais, à partir des années 1830, les "cacographies" sont pourchassées (au profit de la dictée), car l'on invoque alors les risques de mémorisation de l'erreur plutôt que la correction. (2021, p. 23-24)

La seconde raison concerne l'importance de cette pratique dans le milieu scolaire. Comme l'explique Manesse et Cogis :

Ce n'est pas un exercice scolaire à l'égal des autres [...] ; elle est un objet médiatique [...], une manchette qui fait vendre la presse à chaque rentrée scolaire, un symbole brandi par les ministres interpellés sur la qualité de l'école, un objet littéraire chanté dans la littérature savante et populaire [...]. Elle est si célèbre qu'à elle seule, elle semble cristalliser tout ce qu'est l'enseignement. (2007, p. 43-44)

Instaurée dès l'école primaire, la dictée est une épreuve obligatoire du brevet des collèges depuis la mise en place de ce grand examen en 1986 qui remplacera l'ancien diplôme attribué par contrôle continu suite à une volonté de l'ancien ministre de l'Éducation, Jean-Pierre Chevènement, qui voulait mettre en place « cet examen qui doit rester simple, [qui] contribue à orienter positivement le déroulement de la scolarité en collège » (Circulaire n°1 85-009 du 8 janvier 1985).

La dictée reste aujourd'hui un exercice marquant pour tous les Français qui l'ont rencontré sur les bancs de l'école. La dictée, qui « est encore un exercice préconisé, certes avec mesure, dans tous les textes officiels » (Manesse & Cogis, 2007, p. 198), est un exercice sacralisé que peu de personnes semblent enclins à questionner : « aussi la dictée est-elle un exercice réclamé des familles » par exemple, c'est alors tout une société qui cherche « à imposer la dictée comme seul exercice culturellement reconnu » (Manesse & Cogis, 2007, p. 47), ce qui implique des levées de boucliers assez impressionnantes lorsqu'il s'agit de remettre en cause la place de cette exercice, comme ce fut le cas il y a déjà un certain temps lorsque

Irène Carré proposa de supprimer la dictée au certificat d'études en 1890 (Manesse & Cogis, 2007, p. 53).

2.1.4.1.2. La dictée : fonctions et usages de cet exercice

La dictée, « exercice le plus notoire dans la panoplie scolaire » (Manesse & Cogis, 2007, p. 43), dans son usage le plus 'traditionnel' renvoie à des fonctions relativement précises. Ainsi la dictée traditionnelle fait appel à une « activité collective de langue écrite entièrement orchestrée par le professeur - rythme, diction - dans un temps dont il a la maîtrise, et dont les règles et les critères sont connus des élèves » (Manesse & Cogis, 2007, p. 46).

Désormais, la dictée possède des variantes telles que la dictée à trous, dictée négociée, dictée préparée, dictée de groupe, autodictée, pour n'en citer que quelques-unes, mais la redéfinition et l'adaptation de cette activité, tout comme le cadre de son exercice sont relativement figés et les frontières, les pratiques sont difficiles à faire bouger à son sujet : « La dictée est si étroitement liée aujourd'hui à l'institution scolaire [...] qu'on a peine à imaginer pour elle un autre cadre » (Caspard, cité dans Manesse & Cogis, 2007, p. 46-47).

À l'école, la dictée « est d'abord et avant tout un moment d'évaluation des compétences en orthographe » (Manesse & Cogis, 2007, p. 43). Manesse et Cogis précise même sur ce point que :

la dictée est une sorte de jeu dangereux qui appelle la note. On lui a d'ailleurs reproché fréquemment sa tarification aveugle ; c'est le seul exercice "sanctionné par la négative", comme le constate le ministère lui-même : on ne prend pas en compte ce qui est juste, on retire des points pour ce qui est faux. (2007, p. 50)

Ainsi la dictée est un exercice scolaire avec un barème de notation très précis et particulier, du côté des enseignants « la dictée est un exercice qui ne pose aucun problème de correction » (Chervel, 2008, p. 47) ; du côté des élèves, le ressenti est tout autre.

2.1.4.2. La dissertation ou composition française

Le second sujet d'étude de ce mémoire concerne la dissertation (ou composition française). La dissertation est l'exercice scolaire qui se présente comme étant dans le prolongement de la dictée. Avec l'entrée au lycée et la fin de la pratique de la dictée, la dissertation est l'un des derniers exercices permettant un travail de l'orthographe et de la grammaire par le biais d'un travail de rédaction réflexif (c'est par ailleurs un exercice qui sanctionne les fautes d'orthographe comme le fait la dictée). Intégrer la dissertation aux sujets d'étude permet ici d'observer les représentations concernant l'apprentissage de la langue française au lycée qui est un temps de scolarité particulier, du fait de son but final (épreuves du baccalauréat), ainsi que l'organisation des temps de formation (individualisation du parcours de formation et choix des disciplines à suivre). Les parties qui suivent introduisent des éléments de compréhension de cette pratique pédagogique dans son domaine d'exercice et son cadre d'usage.

2.1.4.2.1. Ancrage historique de la dissertation dans le système éducatif français

La dissertation est un format pédagogique archétypique par excellence étant donné que :

la composition française ne serait pas seulement un exercice scolaire, mais aussi une pratique idéologique. Son histoire dépendrait de la mutation des valeurs culturelles. Son impact aujourd'hui marquerait, au-delà de l'école, le système de l'écriture. (Clément, 1987, p. 31)

Historiquement l'exercice de la dissertation peut également porter le nom de composition française. Ce nom renvoie à l'histoire de cette pratique ainsi qu'à la particularité de son fonctionnement (se référer à la partie suivante pour plus de précisions). La composition française est un exercice qui, avant d'obtenir la forme qu'on lui connaît aujourd'hui, a dû traverser de nombreuses disciplines et évoluer plusieurs fois dans ses usages :

La dissertation est tout d'abord un genre littéraire, dans lequel se sont illustrés par exemple Boileau et Condillac, avant de devenir, au XIX^e siècle un genre universitaire

(pour la licence et l'agrégation de philosophie et de lettres, mais aussi pour le doctorat), puis de s'installer dans les classes de l'enseignement secondaire : tout d'abord en philosophie (à partir de 1864), puis, au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle, dans les classes de rhétorique. Les réformes républicaines des années 1880-90 parachèvent sa légitimation en remplaçant le discours latin par une "composition française". (Denizot & Mabilon-Bonfils, 2012, p. 12)

La composition française n'a ainsi pas toujours été une dissertation, et ce n'est qu'au cours du XX^e siècle qu'elle pourra prendre le nom de dissertation jusqu'à ce que « les deux mots deviennent quasiment interchangeables » (Denizot & Mabilon-Bonfils, 2012). Malgré l'évolution de l'exercice vers un format spécifique de type de dissertation, « actuellement, elle est une épreuve d'évaluation du baccalauréat [...] sous le nom de "composition" » (Denizot & Mabilon-Bonfils, 2012). Tout comme la dictée, son élévation au stade d'épreuve académique, fait de la dissertation un exercice phare du système éducatif français.

2.1.4.2.2. La dissertation : fonctions et usages de cet exercice

La composition française répond à des codes de productions très précis. Présente dans quatre disciplines du secondaire (français, philosophie, sciences économiques et sociales, histoire-géographie), « elle est structurée par un plan, et s'organise comme une composition d'idées à développer, envisageant toujours une contrepartie des idées qu'on défend pour amener à une conclusion. [...] le style requiert précision, netteté, sobriété et simplicité » (Schneuwly, 2007, p. 17). Malgré l'éloignement plus ou moins important de ces disciplines, la forme de la dissertation, cette pratique partagée, est très fixe dans le modèle éducatif français. Une dissertation sera toujours composée de « deux ou trois parties, elles-mêmes subdivisées si possible en plusieurs paragraphes » ce à quoi s'ajoute « un relatif consensus autour de l'introduction [...] mais surtout de la conclusion, pour laquelle le modèle bilan/ouverture fait quasiment l'unanimité » (Denizot & Mabilon-Bonfils, 2012, p. 21-22).

Dans une dissertation « la finalité qui est mise en avant est donc l'apprentissage des contenus disciplinaires, et s'articule pour certains enseignants à un travail de recomposition, d'organisation, voire d'articulation des savoirs » (Denizot & Mabilon-Bonfils, 2012, p. 16). La dissertation se présente alors comme un exercice complexe qui demande des

connaissances très étendues pour un domaine précis. Si « la pratique de la dissertation est pénible à apprendre et difficile à enseigner » (Clément, 1987, p. 29), la complexité de l'exercice réside aussi dans le fait que « l'apprenti doit [...] d'abord se cultiver » (Clément, 1987, p. 23). La complexité de cet exercice associée à l'importance de celui-ci dans le système éducatif français se présente comme des éléments de réflexion supplémentaires quant à la place prépondérante de la littérature dans ce que la scolarisation implique en France. Ce lien inébranlable entre apprentissage de la langue et littérature est encore une fois palpable à travers cet exercice qui demande une maîtrise de la littérature à plusieurs niveaux : en somme, une capacité à écrire, une culture de l'écrit, tout en impliquant une répartition des savoirs si l'on se réfère à la définition pluri-sémantique d'Hoggart (cité dans Rispaïl, 2020, p. 6-7).

2.1.4.3. L'usage du stylo rouge

Le dernier sujet d'étude concerne l'usage correctif du stylo rouge. Dans l'univers scolaire la pratique correctrice est omniprésente à tous les niveaux de la scolarité et peut être polymorphique. Pour autant, cette pratique prend souvent des formes relativement similaires parmi lesquelles on retrouve le stylo rouge comme marqueur de correction lors de phases d'évaluation sommatives comme formatives. Travailler sur l'usage correctif du stylo rouge permet ainsi de créer un pont tout en liant les deux premiers objets d'études à ce dernier dans la mesure où la dictée comme la dissertation sont sujettes à ce format de correction. Cela est aussi l'occasion d'aborder l'aspect évaluatif sous un autre angle. Les parties qui suivent permettent de préciser les éléments clés qui concernent ce point de l'étude tout en explicitant une partie de l'histoire et du cadre dans lequel cette pratique correctrice spécifique s'ancre.

2.1.4.3.1. Ancrage historique de la correction au stylo rouge dans le système éducatif français

À l'origine, le rouge est une couleur importante et « parler de “couleur rouge” est presque un pléonasme : le rouge est la couleur archétypale, la première que l'homme a maîtrisée, fabriquée, reproduite, déclinée en différentes nuances » (Pastoureau, 2016, p. 7). L'histoire de cette couleur remonte au tout début de l'histoire de l'être humain et de la couleur puisque « dès -35 000 ans, l'art paléolithique utilise le rouge » (Pastoureau, 2015, p. 32) et « dans

plusieurs langues c'est le même mot qui signifie rouge et coloré » (Pastoureau, 2003, p. 156). Plus tard, durant l'Antiquité, le rouge est une couleur admirée et « on lui confie les attributs du pouvoir, c'est-à-dire ceux de la religion et de la guerre » (Pastoureau, 2003, p. 32). Avec le temps et les usages, « la suprématie du rouge s'est imposée à tout l'Occident » (Pastoureau, 2015, p. 31).

Le rouge est omniprésent dans tous les domaines. Pastoureau recense ainsi pas moins de dix fonctions et significations du rouge dans la culture occidentale. L'auteur identifie l'acte de « corriger au stylo rouge (les copies d'écoliers) » (Pastoureau, 2003, p. 156) comme faisant partie de la fonction du rouge comme « couleur du signe, du signal, de la marque » bien que cet acte correctif rentre également dans la catégorie « couleur du danger et de l'interdiction » (Pastoureau, 2003) par exemple. Dans un autre ouvrage, Pastoureau fait un parallèle entre la correction à l'encre rouge des cahiers d'écoliers et « toutes [les] pratiques qui associent le rouge et la sanction » comme par exemple le rouge présent « sur l'habit du juge, récurrent dans les images médiévales », symbolique dont « on peut observer leurs prolongements jusque dans nos usages les plus contemporains » (Pastoureau, 2016, p. 100).

Ainsi, ce rouge « qui marque la sanction » (Pastoureau, 2020, p. 184) vient de pratiques qui ont traversé les âges et ont profondément impacté les sociétés occidentales. L'usage de cette couleur à but correctif dépasse le contexte du système éducatif, « cahiers et copies d'écoliers ne sont pas les seuls documents à être corrigés en rouge. Les épreuves d'imprimerie le sont aussi, et ce dès la fin du XIX^e siècle » (Pastoureau, 2016, p. 184) et il en est de même dans le monde de l'édition musicale et de la littérature. Bien avant cela, les scribes égyptiens utilisaient le rouge pour marquer des additions, insertions et corrections dans les productions et au Moyen-Âge la rubrication était courante (lorsqu'une partie d'un texte est écrit en rouge). Fort de son passé, et des pratiques ancestrales qui précèdent cette couleur, le stylo, notamment rouge, est devenu un outil parmi d'autres dans la panoplie de l'enseignant, rentrant ainsi dans l'imaginaire de toute une profession.

2.1.4.3.2. Le stylo rouge : fonctions et usages

La correction d'un travail scolaire écrit (entendu dans le sens de la dictée et de la dissertation) présente plusieurs marques précises et presque systématiques. De ce fait, la couleur rouge peut se retrouver à plusieurs endroits sur une même copie pour des objectifs différents. La liste suivante des pratiques d' « écriture évaluative » (Jorro, 2000, p. 143) a pu être dressée à partir de plusieurs lectures :

- la notation ou note finale dont le modèle de notation peut varier : de 0 à 20, de 0 à 10, de A à E, ou encore une échelle opératoire à trois niveaux (acquis, en cours d'acquisition, pas acquis), etc. (Guillon, 2004, p. 54) ;
- un commentaire global sur le travail rendu ou appréciation « très souvent formul[é] sous une forme nominale, adjectivale ou adverbiale : “Des progrès” ; “Moyen” ; “Assez bien” » (Barlow, 2003, p. 50).
- des commentaires annexes ou annotations qui peuvent être présent tout au long du travail ou abréviations si un code de correction est mis en place (S pour syntaxe, P pour ponctuation, V pour vocabulaire, etc.) ;
- des corrections directes sur le travail rendu (principalement d'ordre orthographique ou syntaxique) ;
- des marques distinctives pour mettre en valeur ce qui a été réussi ou non (barre diagonale sur une partie hors sujet par exemple)...

Ces marques de corrections peuvent varier en fonction des types de productions demandées mais surtout des enseignants dans la mesure où « chaque professeur a ses habitudes de notation, son équation personnelle » (Barlow, 2003, p. 32). Il n'en reste pas moins que la pratique correctrice est omniprésente dans le champ éducatif.

Concernant la couleur rouge plus spécifiquement, comme explicité plus haut, le choix du rouge s'explique historiquement de plusieurs manières, mais il apparaît important ici de rappeler que le rouge n'est pas la seule couleur utilisée par le corps enseignant ; une partie de celui-ci n'hésite pas à avoir recours à d'autres couleurs, voire au crayon à papier, bien que, comme peuvent en témoigner certains enseignants : « Je corrige au stylo rouge par habitude depuis l'école primaire, où on utilisait la couleur verte pour l'élève, la couleur rouge pour le professeur » (extrait d'un article de 14 Actus, 2019).

2.2. Une recherche qui s'enracine dans les réalités sociales et individuelles

La démarche que j'ai entreprise dans ce mémoire vise un processus de recensement et d'analyse de représentations pour une population (jeunes enseignants de FLE francophones) vis-à-vis de phénomènes sociétaux (reproduction/évitement de pratiques scolaires connues). Ce choix d'approche a impliqué une prise de position franche quant à ma volonté d'élargir le champ de cette recherche. J'ai ainsi voulu ouvrir mon socle de connaissances et la démarche réflexive qui l'accompagne jusqu'au domaine de la psychologie sociale et de la sociologie. Les parties qui suivent explicitent les notions retenues pour cette recherche et leur fonction vis-à-vis des autres notions relevant du domaine de la didactique des langues et des sciences de l'éducation, développées un peu plus haut.

2.2.1. Un cadre de recherche ancrée dans la réalité

Si plusieurs travaux traitent d'un lien entre enseignement d'une langue et expérience vécue en tant qu'apprenant au cours de la scolarité antérieure (notamment Beacco (1990 et 1992), Castellotti et de Carlo (1993 et 1995), Cicurel (2002), Cadet (2004) ou encore Cadet et Causa (2006)), je n'ai pas trouvé de références explicites portant sur l'influence des pratiques pédagogiques du système éducatif français sur l'enseignement du FLE. Cette recherche s'inscrit dans une démarche de création d'une première base de données sur le sujet. Cette primauté des données et l'absence de données concrètes sur lesquelles peuvent s'appuyer hypothèses et questions de recherche implique de traiter le sujet différemment et d'adopter une position de chercheur différente. C'est pour cette raison que dans la construction de ce mémoire, l'ensemble du travail que j'ai réalisé se base sur une démarche inspirée de la théorie ancrée. Traduit de l'anglais "*Grounded Theory*", la théorie ancrée a été développée par B. Glaser et A. Strauss dans les années 1960-1970 et se veut être une « épistémologie du terrain » (Glaser et al., 2022, p. 25).

Cette théorie part du principe que « l'explication des comportements ne peut pas être donnée d'avance et doit se construire au fur et à mesure des observations » (Glaser et al., 2022, p. 29-30). Ainsi, d'après ces deux sociologues, les données doivent prévaloir sur la théorie car il serait impossible de plaquer une théorie préconçue sur des données. L'objectif premier de

la théorie ancrée est de produire de la théorie et non de proposer des pistes de validation pour des théories préexistantes : c'est du travail de terrain que peut émerger une théorie générée consciemment et méthodiquement (Glaser et al., 2022).

La théorie ancrée en tant que processus de recherche conceptualisé tire en partie ses origines d'autres théories et concepts. Ainsi, « l'approche de la théorie ancrée ne peut pas se concevoir, historiquement, en dehors de la matrice conceptuelle de l'interactionnisme » car « la sensibilité interactionniste va de pair avec une écoute et une observation de l'autre et de ses catégories propres, dans son univers d'interactions, selon une logique qui est à découvrir et non à vérifier » (Glaser et al., 2022, p. 27). Étant donné que « pour l'interactionnisme, l'homme n'a pas une fonction dans la société, il est, en quelque sorte, la "société-en-construction" » (Glaser et al., 2022, p. 29), cela implique que la théorie ancrée se présente comme une théorie de recherche applicable peu importe le contexte et la situation à analyser. La théorie ancrée permet une adaptation constante au terrain et objets de l'analyse car « la théorie ancrée provient des données et elle est ensuite illustrée par des exemples caractéristiques de ces données » (Glaser et al., 2022, p. 90). Ainsi, dans la théorie ancrée, on retrouve l'idée que « la théorie doit concorder avec les données » (Glaser et al., 2022, p. 398).

Dans le cadre qui concerne cette recherche, l'apport d'une telle théorie est non négligeable. Cela permet de révéler l'objectivité des données collectées sur le terrain en permettant à « l'objet [de la recherche de] se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. Il en résulte une théorie d'un type particulier, frottée au concret, qui n'émerge que lentement des données » (Kaufmann, 2016, p. 23). Néanmoins, la théorie ancrée implique une temporalité longue sur laquelle viennent s'ajouter des difficultés liées à la recherche scientifique touchant au social : « une grande partie du travail sociologique, à la différence de la recherche dans les sciences naturelles, n'arrive jamais au stade d'une démonstration rigoureuse parce que les structures sociales étudiées subissent des changements continuels » (Glaser et al. 2022, p. 369). Ce dernier phénomène est très certainement à relativiser ici dans la mesure où la présente recherche porte sur une temporalité fixe et prédéfinie. Une vigilance reste tout de même de mise pour procéder à une analyse touchant au domaine du social : l'objectif reste ici en partie de «

déconstruire le récit » (Glaser et al., 2022, p. 213). En somme, approcher ce travail de recherche du point de vue de la théorie ancrée est un bon moyen de construire une réflexion progressive en essayant de limiter au maximum l'emprise du chercheur sur celle-ci. En effet, comment mener une recherche détachée de mes aprioris, de mes propres représentations ? La théorie ancrée m'est apparue comme une solution à ce problème que j'ai rencontré. Couplé à la méthode de l'entretien compréhensif qui relativise la position du chercheur dans la recherche (point traité plus en détails en II-2.2.1.), c'est cette direction que j'ai choisi de prendre d'un point de vue méthodologique dans ce mémoire et c'est ce choix qui m'a apporté le plus de réconfort quant aux problèmes de subjectivité que j'ai rencontré dans cette recherche.

2.2.2. L'ancrage psychologique de l'acte d'apprentissage

La psychologie sociale, en lien avec le concept d'apprentissage, est une idée clé de cette recherche dans la mesure où l'apprentissage, en tant que tel, est un processus cognitivement complexe. Dans le cadre de ce mémoire, l'attention est portée sur deux concepts, plus ou moins entremêlés. La première notion concerne les travaux de Bandura (1976) qui a développé le concept de « modelage ». Le modelage permet d'expliquer la présence et l'importance des modèles dans les phénomènes d'apprentissage ainsi que les paramètres qui favorisent ou non l'acquisition et la maîtrise de certaines connaissances, surtout lorsque celles-ci sont d'ordre pratique. Le phénomène de modelage peut être défini en ces termes :

le modelage, ou apprentissage vicariant, est un effet de l'observation, mais se distingue radicalement d'un simple mimétisme. On entend par modelage tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés. (Carré, 2004, p. 25)

Dans des processus d'apprentissage scolaire, ce concept prend un sens tout particulier dans la mesure où les enseignants sont bien souvent des figures d'autorité mais aussi des modèles auxquels les enfants/jeunes adultes vont se référer (ou non) tout au long de leur scolarité.

Dans le prolongement de ce concept, on retrouve celui d' « *apprenticeship of observation* » (apprentissage par observation) développé par Lortie en 1975 dans son étude sociologique sur les professeurs d'écoles. Ce concept renvoie aux innombrables heures de face à face pédagogique durant lesquelles les élèves sont en contact direct avec le corps enseignant. Dans la formation d'une identité enseignante, d'un répertoire didactique de l'enseignant, ces moments de formation scolaire sont d'une grande importance dans la mesure où « les enseignants ont tendance à imiter leurs propres anciens enseignants » (Lortie, cité dans Davin et al., 2018, p. 141). Phénomène assez intéressant, ces tendances mimétiques ne sont pas uniquement positives. Si l'humain essaye de reproduire ce qu'il considère comme étant bien, il aura aussi tendance à éviter la reproduction de ce qu'il considère comme mauvais. C'est pour cela que Moodie parle d' « *anti-apprenticeship of observation* » (contre-apprentissage par observation) dans le sens où « les expériences négatives [...] créent “une envie d'être différent” de ces modèles » (Davin et al., 2018). Ce trait psychologique étant partagé par tous les humains, et donc tous les enseignants, cela implique que « les pratiques enseignantes “soit généralisées parmi les individus, devenant des traditions” et “dépasse l'échelle de la génération” » (Lortie, cité dans Davin et al., 2018, p. 141).

Ainsi la notion de modelage développée par Bandura en psychologie sociale trouve son équivalent en sociologie dans les travaux de Lortie et de Moodie, montrant ainsi que les phénomènes d'imitation des pairs et les phénomènes de reproduction font partie intégrante de la vie de tout individu. La reproduction implique, comme mentionnée plus haut, que les modèles reproduits perdurent dans le temps : tout phénomène de reproduction implique la pérennité de l'objet de la reproduction. Ces phénomènes expliquent en partie la mise en place et l'enracinement de ce que l'on appelle la culture scolaire, ainsi que des représentations quant au métier d'enseignant, aux tâches, comportements et compétences qui font partie de la panoplie de l'enseignant.

Dans le cadre de cette recherche et des données à collecter, les phénomènes de modelage et d'*(anti-)apprenticeship of observation* devraient être identifiables si des transferts d'expériences scolaires provenant du FLM vers les pratiques FLE apparaissent. Le modelage et l'*(anti-)apprenticeship of observation* sont, de fait, dans cette recherche, des marqueurs d'influence d'un milieu vers l'autre. Il sera intéressant alors de lier ces notions à celle de

culture scolaire et peut être d'observer des phénomènes de reproduction qui seront sous l'emprise d'une culture scolaire française et/ou de représentations scolaires qui se perpétuent. Cela reste à voir.

2.2.3. La place de l'individu dans les représentations sociales

Toute action de reproduction d'un comportement n'implique pas que le sujet à l'origine de la reproduction en soit conscient et maîtrise l'action dans la mesure où les pratiques forment un « ensemble de schèmes de pensée et d'action construits au gré de l'expérience dont le sujet n'a qu'en partie conscience (Bourdieu, cité dans Altet & Lessard, 2008, p. 25). Tout individu peut être amené à reproduire des comportements sans pour autant en prendre conscience. Les travaux de Moscovici (1976) et de Guimelli (1994) proposent dans ce sens d'entrevoir le rôle important que joue le sujet dans l'action de *modelage/apprenticeship of observation*, démontrant que le sujet peut avoir un rôle actif dans le processus.

Dans le prolongement de ses travaux sur les représentations, Moscovici s'est intéressé au rôle de l'individu en tant que participant social au développement des représentations. Ainsi, si les représentations sociales n'existent que par leur partage et appropriation par un groupe socialement défini, l'individu participe à son échelle à la formation de ce que le chercheur appelle « imaginaire dialogique » (cité dans Moore, 2005, p. 147). Cette notion implique l'idée que les représentations sociales sont avant tout un imaginaire qui prend son sens dans sa mise en parole, sa transmission dans un groupe : « cet imaginaire à la fois nourrit et est nourri par la mise en discours » (Moore, 2005). Ainsi les représentations sociales « circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien » (Moore, 2005) faisant de l'individu l'agent de promotion privilégié de ces mouvements de pensées et d'actions. Pour parler de ce même phénomène, Guimelli parle du « rôle actif du sujet » dans la mesure où celui-ci « reconstruit le réel auquel il est confronté », concept qui recoupe la vision de Moscovici même s'il préfère appeler ce phénomène « remodelage mental » (Moore, 2005).

Dans le cadre de cette recherche et de ce travail portant sur des jeunes enseignants de FLE, l'importance de l'individu dans son cadre social est double. En effet, les jeunes enseignants

se sont forgés et continuent de se forger une identité (enseignante) dans un cadre qui sera toujours social (formation université, stages, travail, etc.) et pour lesquels ils sont exposés à des représentations et tout un imaginaire dialogique qui l'accompagne. En se construisant, ils s'imprègnent alors d'une culture, de modèles et de représentations qui permettent de les situer dans un cadre social précis, celui, entre autres, de jeunes citoyens français ayant été scolarisé entre les années 2000 et 2019 en France métropolitaine, et évoluant dans un milieu universitaire parisien. Tous ces paramètres (non-exhaustifs) conditionnent de fait leur potentiel de développement, de reproduction et surtout de diffusion de représentations. C'est là qu'intervient le double sens : ces individus sont porteurs de représentations mais, à travers leur statut professionnel, ils font d'office partie du groupe des personnes ayant un rôle actif dans la diffusion de ses représentations qui viennent de divers contextes et situations, dont la scolarisation et l'apprentissage du FLM fait partie. Le rôle de diffuseur de connaissances concernant une langue (et une culture !) implique qu'il est important, tout du moins à mon sens, de porter une attention particulière aux représentations que ces enseignants de FLE peuvent véhiculer et comment cela est appréhendable au niveau du répertoire didactique.

Néanmoins, le travail réalisé dans cette recherche n'aura pas pour prétention de déconstruire tout un modèle, mais plutôt d'apporter de premiers éléments de réflexions sur le sujet. La partie qui suit, portant sur la réflexivité, permet d'apporter des éléments théoriques pour comprendre le schéma de recherche entrepris. Liant de manière inextricable théorie et actions concrètes prises dans ce travail de recherche, cette dernière partie se présente comme une transition douce vers la partie suivante dont l'objectif est l'explicitation du cadre méthodologique de ce mémoire.

2.2.4. Une réflexion sur son propre parcours

Le travail entrepris dans ce mémoire et la collecte de données à partir de discours impliquent de laisser une place significative à la capacité des participants à faire preuve de réflexivité quant à leurs expériences et pratiques :

La posture réflexive est basée sur le questionnement d'un enseignant sur son action. Elle se construit et se justifie par le fait que l'enseignement apprentissage est un

processus complexe, multidimensionnel, incertain, et qu'en comprendre le fonctionnement réclame une mise à distance réflexive et une analyse. (Altet et al., 2013, p. 42)

La notion de réflexivité a été importante dans deux phases clés de cette recherche. La première concerne la phase de sélection du public cible de la recherche. En effet, mon attention s'est portée sur un public de jeunes (futurs) enseignants de FLE. Ce choix vient d'un besoin de concordance avec la période que j'ai choisi d'étudier, à savoir la scolarisation des Français pour la période allant du début du siècle jusqu'à 2020 environ. Mais cela vient également d'une réflexion logique fondée sur la capacité à long terme des participants à se positionner et se souvenir d'évènements plus ou moins datés. Il a été prouvé à plusieurs occasions que plus les enseignants sont en activité depuis longtemps (et donc plus âgés) et plus la capacité de remémoration devient difficile. À titre d'exemple Davin et al., dans une étude conduite en 2018, « suggère qu'il devient plus difficile de retracer les origines des pratiques à mesure que les enseignants gagnent en expérience, bien plus que chez les enseignants en formation » (2018, p. 147). Ainsi, travailler avec des jeunes enseignants de FLE me permet d'étudier des souvenirs de scolarité plus détaillés et moins influencés par les pratiques enseignantes personnelles.

La deuxième phase prend racine dans l'analyse des discours récoltés auprès des jeunes enseignants et donc la compréhension des discours tenus. Il s'agira de pouvoir mettre en lumière leur capacité à réfléchir vis-à-vis de leurs propres expériences et d'adopter une posture réflexive. Comme l'explique Gacemi,

l'initiation des enseignants débutants à l'adoption d'une posture réflexive pour évaluer et juger de l'efficacité de certains modèles et de l'inefficacité d'autres s'avère essentielle. L'adoption de cette posture réflexive les aidera à apprendre progressivement à faire le tri pour choisir parmi ces modèles remémorés des pratiques qui répondent au mieux à des situations d'enseignement. (2021, p. 370)

À cela s'ajoute le fait que la réflexivité possède aussi ses limites. La démarche réflexive n'est pas une tâche aisée pour quiconque l'entreprend, qu'il s'agisse des participants mis face à leurs expériences comme de la chercheuse que je suis et qui doit se positionner judicieusement pour éviter de procéder à des analyses erronées. Il faut aussi prendre en compte que « la posture réflexive absorbe de l'énergie et fait courir des risques, tant pour soi que dans le rapport à autrui et à l'organisation » (Altet et al., 2013, p. 85). Les personnes interrogées seront-elles cent pour cent honnêtes vis-à-vis de leurs pratiques enseignantes et des représentations qui les régissent ? La posture particulière que force à prendre une démarche réflexive n'assure pas une fiabilité quant aux discours récoltés, ni même une viabilité sur le long terme des propos tenus. Cette appréciation des différents aspects de la réflexivité et des difficultés que cela peut engendrer dans le cadre de la recherche permet une meilleure appréhension des comportements réflexifs des jeunes enseignants participants à la recherche et, de fait, une meilleure orientation pour la mise en place d'un cadre méthodologique adapté.

Partie II

-

La base méthodologique de la recherche

II - La base méthodologique de la recherche

1. Terrain de recherche

Dans le cadre de ce mémoire, il est question d'un travail sur les représentations actuelles forgées par des modèles du passé. Ce mouvement du futur vers le passé implique la prise en compte de divers terrains correspondants aux institutions liées aux modèles passés mais également à ceux qui nous sont contemporains. C'est ainsi que l'intégralité de la présente recherche s'articule autour de deux terrains de recherche distincts qu'il convient d'explicitier. Les prochaines sections détaillent les éléments relatifs aux deux terrains exploités.

1.1. Le domaine de l'Éducation nationale comme arrière-plan de la recherche

L'Éducation nationale, et plus généralement le système éducatif français, est au cœur du sujet de ce mémoire. Pour autant, il s'agit avant tout d'un arrière-plan de recherche. De fait, dans ce mémoire, aucune recherche de terrain n'a été menée auprès de professionnels de ce milieu. L'Éducation nationale est un objet de la recherche mais ne constitue en aucun cas un agent actif de celle-ci : ce milieu est évoqué, explicité et questionné mais n'est nullement traité dans sa contemporanéité. Il s'agit avant tout d'un travail associant histoire et pratiques d'un moment donné et arrêté.

1.1.1. Analyse institutionnelle : le rôle de l'État dans l'implémentation des formats pédagogiques

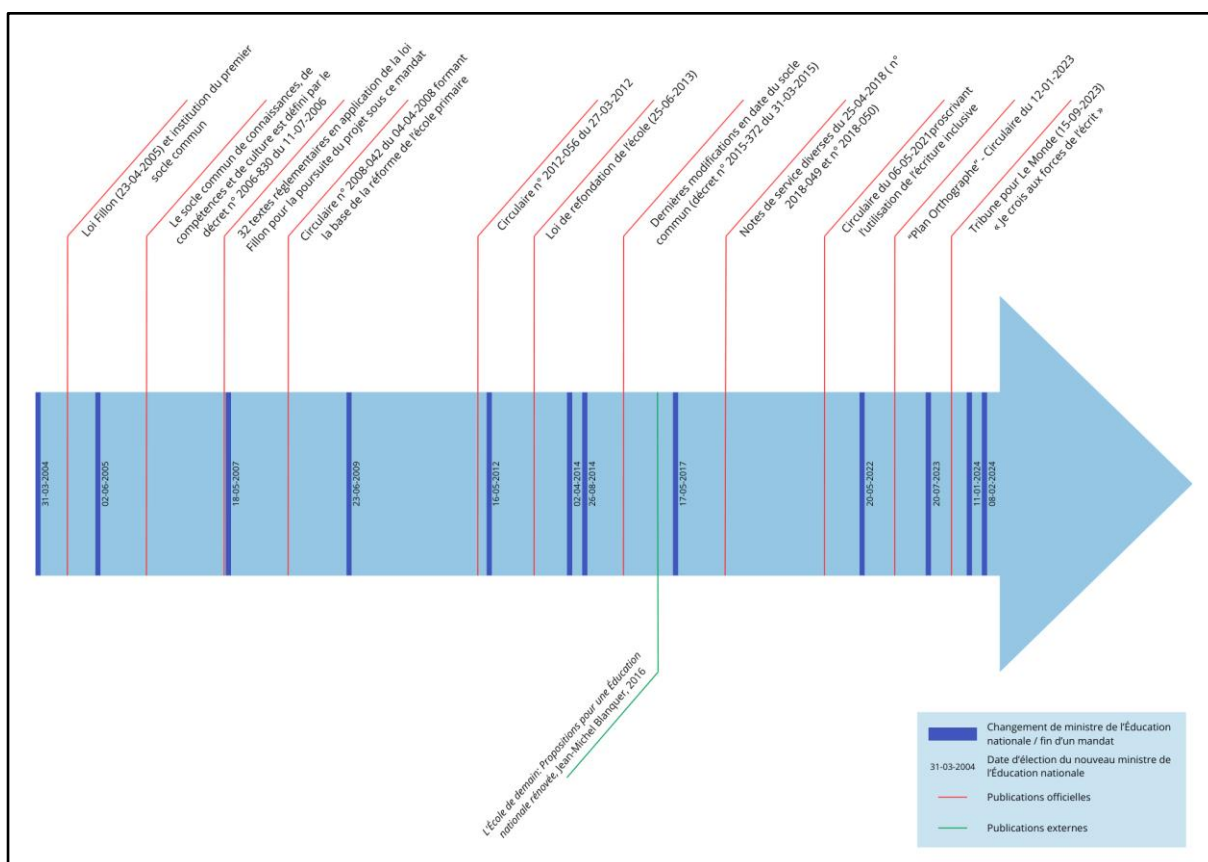
L'enseignement du français est apparu sous le gouvernement de Jules Ferry au moment où la courbe de fréquentation scolaire se stabilise après que celle-ci n'a cessé « de monter tout au long du [XIX^e] siècle » (Chervel, 2008, p. 39). C'est donc la « vague d'élèves qui entrent dans les écoles primaires au cours du XIX^e siècle » (Chervel, 2008, p. 40) qui induit une réorganisation de la discipline pour améliorer les conditions d'apprentissages des millions d'enfants qui ont rejoints les bancs de l'école (pour 1 357 934 enfants scolarisés au primaire en 1829, on compte 5 341 211 enfants en 1881 (Grew et al., 1984, p. 117). Ainsi :

Avec Jules Ferry entrent à l'école la lecture des beaux textes de la littérature française, surtout contemporaine, l'explication de ces textes, la récitation de poésies qui était à peu près inconnu jusque-là, la pratique de la rédaction, les exercices de vocabulaire, le chant, la leçon de choses [...]. C'est alors qu'est officiellement créé l'enseignement de "la langue française" (arrêté du 27 juillet 1882) à l'école alors que tous les programmes et les "plans d'études" précédents ne prévoyaient que "les éléments de la langue française", c'est-à-dire l'orthographe et la grammaire. (Grew et al., 1984, p. 52-53)

L'apparition de la discipline du français, à compter de 1882, a permis un élargissement du champ d'apprentissage des connaissances liées à cette langue contribuant, ainsi, à une transformation progressive de la manière d'enseigner le français au primaire et du côté du collège les programmes « ont été aspirés "vers le haut", privilégiant les activités métatextuelles en organisant le curriculum autour de la "maîtrise des discours" » (Manesse & Cogis, 2007, p. 204-205). À cela s'ajoute la cristallisation de l'enseignement de l'orthographe dans la mesure où « les grandes lignes de la discipline sont en place dès la fin du XIX^e siècle. Le XX^e siècle n'y apportera que des modifications mineures. Mêmes exercices, à peine renouvelés [...], même théorie grammaticale un peu bousculée dans sa terminologie par la modernisation des années 1970 » (Manesse & Cogis, 2007, p. 47).

Ces changements sont explicables dans le sens où les politiques mises en place concernant le système éducatif évoluent et s'adaptent au besoin de la société, du marché de l'emploi et des acteurs sociaux (universités, ...). Mais, à l'échelle nationale, c'est la pérennité d'une politique unilinguiste et républicaine qui se joue. La maîtrise de la langue française et de l'orthographe continue d'être un sujet central du ministère de l'Éducation nationale, et plus largement de la République française dans la mesure où « la langue de la République est le français » (Article 2 de la Constitution, ratification de 1992) et que « l'histoire sociolinguistique de la France [...] se confond avec la construction de l'État national » (Boyer, 2001, p. 384). Dans ce sens, plusieurs ministères de l'Éducation nationale peuvent servir d'exemples à travers les politiques et décisions sur lesquels ceux-ci ont travaillé et qui ont contribué à renforcer la place des savoirs fondamentaux et de l'apprentissage des compétences littéraciques dans le parcours scolaire des Français. Pour faciliter la lecture des

différents évènements et ministères qui ont participé à mettre en place des dispositifs pour la (re)valorisation de la maîtrise de l'écrit en français, la frise chronologique suivante a été modélisée.



Graphique 1. Représentation synthétique des publications officielles des vingt dernières années (2004 à 2024) relatives à la maîtrise de l'écrit en français (conception personnelle)

Cette frise, bien que non-exhaustive, permet une vue d'ensemble de différentes publications, décisions ayant été prises au cours des vingt dernières années et permet de constater par la même occasion l'enrichissement légal constant concernant la structuration de l'apprentissage des fondamentaux, et donc la maîtrise de la langue française, pour les élèves de l'Éducation nationale. Ce graphique permet de mettre en avant le fait que sur les vingt dernières années et les douze ministres de l'Éducation nationale qui se sont succédé, j'ai dénoté 11 publications notoires concernant l'apprentissage des fondamentaux avec certains relevant uniquement des compétences liées à l'apprentissage du français écrit (Circulaire du 06-05-2021 ou Circulaire du 12-01-2023). J'ai fait le choix d'ajouter à cette frise une douzième publication malgré le fait qu'il ne s'agisse pas d'une publication/déclaration officielle du ministère. Cette publication présente un intérêt dans la mesure où il s'agit du livre que Jean-

Michel Blanquer a publié afin de synthétiser ses projets pour la République en vue de sa candidature pour être le prochain ministre de l'Éducation. Ce livre présente ainsi l'ensemble des positions et projets de l'ancien ministre qui a eu l'occasion durant son long mandat d'apporter des modifications au système éducatif français avec certains projets qui ont été portés au-delà de son mandat. Je peux citer par exemple le "Plan Orthographe" de Pap Ndiaye qui s'inscrit dans le prolongement du travail de Blanquer. Les publications présentées par cette frise ne représentent ainsi qu'une partie émergée de l'iceberg qu'est le ministère de l'Éducation nationale et de la boucle décisionnelle relative à la maîtrise de la langue française : d'un point de vue législatif, la question de la maîtrise de la langue française a été, et est toujours, en évolution continue, avec de nouvelles lois venant étoffer ou remplacer les précédentes. Le fait de retrouver des publications relatives à la maîtrise des fondamentaux et de la langue française montre néanmoins que c'est un sujet qui reste encore aujourd'hui au cœur des préoccupations de l'État.

Le ministère de l'Éducation nationale, et donc l'État, participe à la valorisation de certaines pratiques d'enseignement à travers la diffusion de circulaires, recommandations et autres dispositifs permettant d'assurer le fonctionnement de l'institution scolaire et la pérennité de ses pratiques. La frise ci-dessus n'est, encore une fois, qu'une représentation partielle de l'énergie qu'a pu déployer chaque gouvernement pour faire prévaloir une éducation à la française, le fonctionnement d'une institution selon les besoins républicains et le respect de ce que l'État considère comme étant la culture française, celle que doivent partager tous ses citoyens parmi lesquels on retrouve les professeurs de FLE natifs.

1.2. Le domaine du FLE : le terrain actif de la recherche

Si, dans ce travail de recherche, le système éducatif français forme un arrière-plan qui a nécessité une longue explicitation jusqu'ici (se référer aux parties I-2.1 et II-1.1), le domaine du FLE reste au centre de l'attention. C'est bien d'une analyse portant sur les (futurs) enseignants de FLE qu'il s'agit. L'attention sera donc entièrement portée sur des acteurs de ce milieu. Si les analyses dans ce mémoire portent sur les discours recueillis et le panel de représentations qui peuvent en émerger, il n'en reste pas moins que les participants à cette recherche sont des étudiants en FLE. La formation FLE possède ses propres particularités

qu'il convient d'expliciter pour comprendre sa potentielle influence sur la construction du répertoire didactique des enseignants. La partie suivante permettra de faire un point global de la formation suivie par les participants au sein de la Sorbonne Nouvelle. Une courte analyse de certains contenus de cours permettra de faciliter les analyses qui suivront dans la troisième partie.

1.2.1. Analyse du contenu d'une formation

L'ensemble des personnes sollicitées pour cette recherche appartiennent à la même université, la Sorbonne Nouvelle, ainsi qu'à la même promotion, celle des étudiants du master Didactique des langues, du FLE et du FLS (promotion 2022-2024). Jusqu'ici, de nombreuses parties de ce mémoire étaient dédiées à la compréhension du système éducatif dans lequel les participants s'inscrivaient. Cette partie permettra de faire le point sur les éléments importants à retenir de leur formation FLE et sur ce qu'elle implique dans leur perception du métier.

Parmi les cours proposés en première année de master³, on retrouve trois cours faisant partie du tronc commun et qui sont tous les trois intitulés "notions clés". Ces trois cours ont pour objectif de « situer les notions clés de la didactique des langues étrangères, du français langue étrangère en particulier », de « présenter les notions clés en linguistique que vous serez amené à rencontrer », ainsi que les différentes « notions qui permettront une approche transversale de la littérature » (Brochure du master 1, année universitaire 2022-2023). Servant de bases communes de connaissances, ces trois cours sont dispensés à l'intégralité des étudiants du master. Et parmi ces trois cours, celui portant sur les notions clés en didactique présente les connaissances fondamentales au domaine du FLE. Ce cours a été dispensé par trois enseignants différents dont les programmes de cours figurent sur l'image suivante.

³ La présentation complète des maquettes de cours du master 1 et 2 sont consultables en Annexes.

<u>Enseignant 1</u>	<u>Enseignant 2</u>	<u>Enseignant 3</u>
<p>Séance 1</p> <ul style="list-style-type: none"> fonction et acte de parole compétence de communication besoin compétence objectif <p>Séance 2</p> <ul style="list-style-type: none"> triangle didactique transposition didactique contrat didactique <p>Séance 3</p> <ul style="list-style-type: none"> FLE, FLS, FLM, FOS entrée dans l'écrit à l'âge adulte alphabétisation illettrisme <p>Séance 4</p> <ul style="list-style-type: none"> didactique et pédagogie méthode et méthodologie les courants méthodologiques en DFLE/S <p>Séance 5</p> <ul style="list-style-type: none"> contexte homoglotte/hétéroglotte communication exolingue/endolingue communication monolingue/plurilingue <p>Séance 7</p> <ul style="list-style-type: none"> apprentissage acquisition appropriation <p>Séance 8</p> <ul style="list-style-type: none"> unité/séquence didactique progression programme <p>Séance 9</p> <ul style="list-style-type: none"> projet tâche activité exercice <p>Séance 10</p> <ul style="list-style-type: none"> genre de discours type de texte 	<p>Séance 1</p> <ul style="list-style-type: none"> chapeau de communication apprentissage et enseignement compétence de communication <p>Séance 2</p> <ul style="list-style-type: none"> compétence de communication fonction/acte de parole genre discursif et type de texte <p>Séance 3</p> <ul style="list-style-type: none"> contexte homoglotte/hétéroglotte communication exolingue/endolingue communication monolingue/plurilingue FLE, FLS, FLM, FOS entrée dans l'écrit à l'âge adulte alphabétisation illettrisme <p>Séance 4</p> <ul style="list-style-type: none"> besoin compétence objectif programme progression <p>Séance 5</p> <ul style="list-style-type: none"> didactique et pédagogie méthodologie et méthode <p>Séance 7</p> <ul style="list-style-type: none"> projet tâche activité exercice unité/séquence didactique <p>Séance 8</p> <ul style="list-style-type: none"> triangle didactique contrat didactique transposition didactique <p>Séance 9</p> <ul style="list-style-type: none"> apprentissage acquisition appropriation <p>Séance 10</p> <ul style="list-style-type: none"> interculturel 	<p>Dossier 1</p> <ul style="list-style-type: none"> chapeau de communication apprentissage et enseignement compétence de communication <p>Dossier 2</p> <ul style="list-style-type: none"> contexte homoglotte/hétéroglotte communication exolingue/endolingue communication monolingue/plurilingue communication interculturelle <p>Dossier 3</p> <ul style="list-style-type: none"> apprentissage acquisition appropriation FLE, FLS, FLM, FOS entrée dans l'écrit à l'âge adulte alphabétisation illettrisme <p>Dossier 4</p> <ul style="list-style-type: none"> besoin compétence objectif programme progression <p>Dossier 5</p> <ul style="list-style-type: none"> projet tâche activité exercice unité/séquence didactique <p>Dossier 6</p> <ul style="list-style-type: none"> triangle didactique contrat didactique transposition didactique <p>Dossier 7</p> <ul style="list-style-type: none"> répertoire didactique agir enseignant pratiques de classe <p>Dossier 8</p> <ul style="list-style-type: none"> didactique et pédagogie méthodologie et méthode <p>Dossier 9</p> <ul style="list-style-type: none"> genre de discours et type de texte fonction et acte de parole

Image 2. Représentation synthétique des notions abordées durant le cours de “notions clés en didactique” pour chacun des trois cours dispensés.

Même si l'ordre dans lequel les différentes notions sont abordées est différent, il est à noter que les trois enseignants partagent un enseignement portant sur les mêmes notions. Ainsi, toutes les notions répertoriées sur cette image, hormis les six signalées en rouge, sont des notions communes aux trois cours et, de fait, s'inscrivent comme étant au centre de la vision de la didactique des langues, et plus précisément de celle du FLE que présente la Sorbonne Nouvelle. Les participants ont ainsi tous été exposés à cette même formation qui, a priori, leur sert également de base dans leur construction de leur identité enseignante dans la mesure où toute formation enrichie d'une manière ou d'une autre le répertoire didactique en construction. À cela peut s'ajouter des phénomènes de modelage, d'*(anti-)apprenticeship of observation* qui dépendent des sensibilités des individus.

Cette première partie aura été l'occasion de me pencher sur les implicites de chaque terrain ainsi que les éléments qui permettent de comprendre les divergences entre la dynamique du FLM et du FLE.

2. La méthode de collecte des données

La collecte des données a été organisée en deux phases dont chacune renvoie à des objectifs, des méthodes et des données à collecter différentes. L'organisation de la collecte de données a connu des évolutions à plusieurs moments durant cette recherche. Dans l'idée d'une recherche s'inscrivant dans le sillage de la théorie ancrée, le cadre méthodologique a évolué pour s'adapter aux conditions de recherche et à l'échantillon finalement formé. De fait, le nombre de phases, le nombre de questionnaires, le contenu du questionnaire préliminaire, le type d'entretiens, et de nombreux autres paramètres ont constamment évolué afin d'aboutir au format retenu et explicité dans ces lignes.

Ainsi, la première phase, qui correspond à la diffusion d'un questionnaire, permet de poser les bases de la collecte de données à travers une récolte de données standards (genre des participants, période de scolarisation, type d'établissements fréquentés, etc.) qui ont permis une meilleure compréhension et appréhension de l'échantillon constitué. C'est aussi l'occasion de préparer la deuxième phase, correspondant à la réalisation d'entretiens qui permettent de répondre aux questions de recherche que je me suis posées. Ces moments d'échanges sont l'occasion de recueillir suffisamment d'éléments pour entrevoir s'il y a effectivement un lien entre expériences/pratiques scolaires du FLM et pratiques enseignantes en FLE, mais aussi de savoir de quelle nature sont ces liens si leur existence est avérée, le tout permettant ainsi de répondre aux questions de recherche soulevées dans ce mémoire. Les parties qui suivent serviront d'explicitation des méthodes mises en place pour répondre à ces questions.

2.1. Le questionnaire préliminaire

La collecte de données a débuté par la diffusion d'un questionnaire préliminaire à l'ensemble de la cohorte de deuxième année de master FLE de la Sorbonne Nouvelle (ENEAD inclus).

Le public cible concerne les jeunes apprenants de FLE dont l'âge est compris entre 18 et 25 ans (ayant donc passé le baccalauréat il y a moins de 10 ans). Le questionnaire n'a pas été diffusé auprès de la cohorte de première année du master dans la mesure où la fin du master 1 est marqué par un stage d'enseignement/observation obligatoire qui permet d'avoir une première expérience d'enseignement et une première opportunité d'adopter une démarche réflexive vis-à-vis de ses expériences professionnelles car

la posture réflexive commence lorsque la pensée prend l'action et la manière de la conduire comme objet de réflexion. La réflexivité en formation professionnelle est définie d'abord comme une posture, puisqu'elle consiste à se décentrer, à faire un retour sur l'action pour la penser, pour penser ses schèmes d'action, son habitus ; puis comme une pratique à construire progressivement à l'aide de cette posture et d'un savoir-analyse. (Altet et al., 2013, p. 42)

Dans le cadre de cette recherche, et pour faciliter le travail de réflexivité, j'ai ainsi fait le choix de me concentrer sur les master 2 qui avaient déjà eu au minimum cette expérience en lien direct avec l'enseignement. Le but de cette première diffusion était double : collecter une première base de données et repérer les personnes qui étaient intéressées pour participer aux étapes suivantes de cette recherche.

Le questionnaire préliminaire⁴ a été réalisé et diffusé via la plateforme Google Forms qui propose une interface facile d'utilisation (pour la conception comme pour la complétion des questionnaires) avec un accès direct aux statistiques proposant des résultats d'ensemble mais aussi individuels. Sur 20 réponses, 18 ont été exploitées car elles rentraient dans les critères de la recherche, à savoir, des jeunes enseignants de FLE natifs ayant été scolarisés en France (les deux personnes dont les réponses n'ont pas été prises en compte n'avaient pas suivi une scolarité dans le système éducatif français).

⁴ La trame du questionnaire préliminaire est à retrouver dans le Catalogue.

2.1.1. La composition du questionnaire

Étant donné qu'il s'agissait d'un questionnaire préliminaire, le nombre de questions posées a été volontairement limité à 10 items pour faciliter la participation du plus grand nombre de personnes. Le questionnaire contient à la fois des questions fermées (3), mixtes (2), ouvertes (2) et à choix multiples (3). Ces quatre types de questions sont réparties dans cinq sections :

1. Questions générales : sexe/genre, confirmation ou non d'une scolarisation en France (métropolitaine ou ultramarine) ;
2. Questions relatives à la scolarité : types d'établissements fréquentés (public/privé), temporalité de la scolarité (période de scolarisation du CP jusqu'à la terminale) ;
3. Questions relatives à l'expérience scolaire : trois questions portant sur le ressenti de l'expérience scolaire sur les trois grandes périodes de celle-ci (primaire, collège, lycée) ;
4. Demande de participation : demande explicite quant à la potentielle volonté des répondants de vouloir participer à la suite de la collecte des données ;
5. Questions relatives à l'autorisation d'usage des données recueillies : pour ceux qui ne souhaitent pas participer à la suite de la collecte de données (autorisation d'exploitation des réponses au questionnaire préliminaire et choix d'un pseudonyme).

Ainsi les deux premières questions avaient pour fonction de faire le tri parmi les personnes qui complétaient le questionnaire. En effet, toute personne qui renseignait ne pas avoir été scolarisée en France n'avait pas accès à la suite des questions (le questionnaire était paramétré pour s'arrêter automatiquement à la fin de la deuxième question). Concernant la section relative à l'expérience scolaire, les questions portaient sur l'expérience scolaire globale et non uniquement celle relative aux formations en FLM. Ces questions générales ont permis de faire apparaître des profils d'étudiants et de faciliter les entretiens qui ont été réalisés par la suite et lors desquels l'attention a été recentrée sur les expériences en FLM.

Ainsi, sur l'ensemble des questions, huit d'entre elles avaient pour objectif de collecter un premier échantillon de données. Les deux dernières permettaient de recueillir l'accord d'exploitation des données présentes dans le questionnaire pour ceux qui ne souhaitent pas

participer à la suite de la recherche (question 8) ainsi que leur pseudonyme en cas d'exploitation individualisée des informations renseignées dans le questionnaire préliminaire.

En outre, deux questions de ce questionnaire (celles sur le sexe/genre et sur le type d'établissement fréquentés) ont été retenues malgré leur distance avec le sujet de ce mémoire (il sera aussi question d'âge plus tard lors des entretiens). Le choix de garder ces questions s'est fait dans l'idée de répondre à des hypothèses en parallèle du point d'intérêt central de la recherche. La collecte de ce type d'informations pourrait permettre un accès à une meilleure compréhension de certains phénomènes : les expériences scolaires positives étaient-elles plus fréquentes chez les étudiants ayant été scolarisés dans des établissements privés ? Le ressenti global était-il plus positif chez les garçons, chez les filles, ou aucun des deux ? etc. Néanmoins, ces questions restent secondaires dans cette étude. L'intérêt principal porte sur l'expérience scolaire dans tous les cas et les premières informations fournies par ces questionnaires ont permis de baliser la suite de la recherche, à savoir les entretiens.

2.2. Les entretiens

Dans la continuité du questionnaire préliminaire, j'ai entrepris de mettre en place des entretiens individuels⁵. J'ai fait le choix de réaliser des entretiens en plus des questionnaires car le format du questionnaire se prête mal à un exercice réflexif. Les questions automatisées (questions fermées, mixtes et à choix multiples) ne peuvent pas assurer une véritable authenticité des réponses : « On obtient uniquement des réponses assistées quand on utilise des questions fermées [...] la personne interrogée raisonne en reprenant la grille d'analyse » (Fenneteau, 2015, p. 75). Les questions ouvertes de leur côté ne permettent pas d'assurer que la personne ayant répondu l'ait fait sérieusement ou que tout simplement celle-ci ait exprimé l'intégralité de sa pensée alors que « le langage oral est plus spontané et facilite les investigations "en profondeur" » (Fenneteau, 2015, p. 27). Aussi, l'entretien physique m'est apparu comme un moyen d'obtenir des données qui ne soient pas sujettes à un risque de

⁵ La retranscription complète des entretiens est à retrouver dans le Catalogue.

hors-sujet ou d'incompréhension de la consigne, chose qui peut arriver dans le cas d'un questionnaire. Néanmoins, in fine, « les données recueillies par entretien ou questionnaire sont toujours déclaratives ; elles reposent uniquement sur ce que les personnes interrogées peuvent et veulent bien dire » (Fenneteau, 2015, p. 7-8).

Sur les 18 réponses initiales exploitables, 16 personnes se sont portées volontaires pour la suite de la collecte des données. La réalisation de 16 entretiens n'ayant pas pu être envisagée pour des raisons de contraintes temporelles et logistiques, seulement 7 entretiens ont pu être réalisés avec les masterants.

Les entretiens n'ont été menés qu'après la diffusion d'un accord de confidentialité⁶ à tous les participants. Cela fut également le moment de recueillir les pseudonymes de l'ensemble des participants. En parallèle de la diffusion et de la signature des accords de confidentialité, les participants ont été amenés à remplir un Framadate comportant des propositions de dates afin d'organiser les futurs entretiens. Une fois les accords de confidentialité signés et les dates d'entretiens fixés, les entretiens ont pu être réalisés suivant deux modèles :

- des entretiens individuels physique, sur le site de la Sorbonne Nouvelle ;
- des entretiens individuels en distanciel, via la plateforme Google Meet.

Le choix de recueillir des données en présentiel mais également en distanciel s'est fait pour deux raisons. La première concerne un aspect purement logistique afin d'adapter la démarche aux situations particulières de certains participants qui, au moment de cette phase de la collecte de données, n'étaient pas sur le territoire français pour cause d'une mobilité liée aux stages de deuxième année de master (Indonésie, États-Unis). Cet éloignement et différence de fuseau horaire a donc impliqué une grande flexibilité dans le choix des dates d'entretiens et une adaptation par recours à la visioconférence pour le mode de captation de l'entretien. La seconde raison concerne une volonté personnelle de proposer une liberté de choix aux participants. Si l'entretien en face-à-face possède de nombreux avantages (contact

⁶ La trame de l'accord de confidentialité est consultable en Annexes.

direct avec le participant, communication fluide, peu de risques de malentendus, difficultés techniques réduites, ...), dans un entretien en distanciel « l'interviewer n'est pas présent physiquement et l'interviewé se trouve placé dans un environnement familier, généralement son domicile, où il se sent protégé. Cela tend à diminuer la pression sociale : l'interviewé est moins sur ses gardes et tend à s'exprimer plus librement » (Fenneteau, 2015, p. 26). L'intégralité des 7 entretiens ont été enregistrés sur deux appareils portables muni d'une fonction d'enregistreur vocal (téléphone et ordinateur portables). À travers cette bi-modalité de recueil des données (physique et distanciel), 8 heures 54 minutes et 11 secondes d'entretien ont été enregistrées⁷.

2.2.1. La méthode de l'entretien compréhensif

Lors de la préparation des entretiens, la question de la démarche à suivre s'est très rapidement posée. L'objectif d'origine était de proposer des entretiens semi-directifs avec une liste de questions définies à l'avance et des temps, pour les participants, d'expression libres relativement contrôlés afin de s'assurer d'un passage en revue de l'intégralité des questions ciblées. Le choix de cette modalité pour les entretiens s'est présentée comme possédant de nombreuses failles et incohérences. Après réflexion, il est apparu que la méthode de l'entretien compréhensif semblait plus adaptée lorsque mise en lien avec les données à collecter et la direction prise pour cette recherche. La méthodologie de l'entretien compréhensif « s'inscr[it] dans la tradition de l'induction analytique [...] et de la *Grounded Theory* » (Kaufmann, 2016, p. 22) et cette méthodologie s'aligne donc parfaitement avec la volonté de cette recherche de respecter les principes de la théorie ancrée qui implique de partir du terrain et des données recueillies pour créer de la théorie.

Proposer des entretiens compréhensifs a permis une redéfinition complète de la manière d'appréhender et de conduire les entretiens. Dans un premier temps, cela a conduit à un changement de direction concernant l'élaboration d'une liste de questions étanches. J'ai décidé de préparer non pas des questions fixes mais plutôt des objectifs d'entretien, à savoir

⁷ Voir Annexes pour le récapitulatif des informations relatives aux entretiens.

des thématiques ou sujets clés à aborder au cours de l'entretien, le but étant de passer d'une grille de questions figées à « un guide très souple [...] pour faire parler les informateurs autour du sujet » (Kaufmann, 2016, p. 43) car l'objectif final d'une telle démarche est de permettre de « déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions » (Kaufmann, 2016). Cette manière de traiter l'entretien permet une plus grande liberté pour la personne qui conduit l'entretien mais également pour la personne interrogée qui se retrouve dans une position moins contraignante qui lui permet de s'exprimer plus librement. Dans un contexte comme celui de la présente recherche qui vise à faire émerger des représentations à travers la narration d'expériences passées, qui peuvent faire appel à des souvenirs positifs, agréables, comme négatifs, difficiles, l'entretien compréhensif se présente comme une méthode permettant de donner suffisamment de place à l'émotivité et à l'individualité. Parler de son passé, évoquer des souvenirs d'une autre époque implique de faire appel au système RCS et, comme l'explique Cambra Giné, ce système implique la mise sous tension de valeurs (que celles-ci soient partagées ou construite par l'individu-même) ainsi que d'émotions diverses (cité dans Causa, 2012). Individualité et émotivité sont indissociables du récit sur soi au passé : histoire personnelle implique investissement émotionnel.

Ainsi pour l'ensemble des entretiens réalisés avec les masterants, aucune liste de questions n'a été établie à l'avance, l'objectif était uniquement de respecter une liste définie d'objectif d'entretien, à savoir :

1. Revenir avec les participants sur les mots-clés choisis dans les questionnaires préliminaires et aborder plus en détails leurs expériences scolaires en FLM ;
2. Développer le sujet de leur ressenti/lien à la dictée, dissertation, usage correctif du stylo rouge ;
3. Discussion autour du potentiel usage ou non de la dictée, dissertation, stylo rouge dans leurs pratiques en tant qu'enseignant.

Comme préconisé par Kaufmann, les entretiens ont commencé par « quelques questions simples et faciles, juste pour rompre la glace » étant donné que « les premières questions ont une importance particulière, car elles donnent le ton » (Kaufmann, 2016, p. 44). Les premières questions des entretiens portaient donc sur une vérification des principales

informations fournies dans le questionnaire préliminaire et ce fut l'occasion de demander aux participants leurs âges pour d'autres analyses annexes comme expliqué dans la partie plus haute relative à la composition du questionnaire préliminaire (II - 2.1.1.).

Le reste des entretiens reposait donc sur des échanges spontanés basés sur des questions posées au fil de la discussion et des éléments de réponses fournis par les participants car l'un des principes de l'entretien compréhensif et de ne « pas poser une question pour poser une question, mais [de] trouver la meilleure, à chaque instant du déroulement de l'entretien » puisque « l'entretien a un rythme, qu'il est utile de sentir et de contrôler » (Kaufmann, 2016, p. 48-49).

EVA : Ouais franchement. [...] faut réussir à le faire aimer aux personnes [...] là dans mon travail actuellement, je rencontre beaucoup de gens [...] qui maîtrise très bien l'oral mais pour qui l'écrit c'est très difficile d'accès, certains ne savent même pas lire, [...] ils veulent juste apprendre à lire et écrire. Du coup, je me dis si tu maîtrises l'oral très bien mais si après tu ne sais pas écrire, y'a un moment ça va pêcher et l'apprentissage de la langue ne t'épanouie pas tellement.

INTERVIEWER : **Tu dis : faire aimer l'écrit. Ça veut dire que pour toi, l'écrit, spontanément on n'aime pas ?**

EVA : Be ça demande plus d'efforts je trouve.

mot : déclencheurs de la question

mot : question adaptée formulée

Image 3. Extrait de l'entretien d'Eva⁸ présentant un exemple d'adaptation de questions posées

Ainsi, dans le cadre de ces entretiens, il s'agissait d'interroger plus en profondeur, de demander des détails et d'obtenir des confirmations, sur des émotions et/ou des mots spécifiques choisis consciemment (ou non) pour expliquer une situation, une relation à un/des items faisant partie de l'étude. Une fois un des objectifs de l'entretien lancé, les questions ne partent plus que des discours formulés par les participants.

⁸ Pour préserver l'anonymat des participants les prénoms mentionnés dans ce mémoire sont des pseudonymes choisis par les participants.

Mon implication en tant qu'interviewer, marquée par une « présence, forte bien que discrète, personnalisée » (Kaufmann, 2016, p. 52) n'empêche pas pour autant un respect des opinions des interviewés car l'objectif reste d'avoir accès à une part de la vérité que peuvent (et pensent) porter les participants :

Pour parvenir à s'introduire ainsi dans l'intimité affective et conceptuelle de son interlocuteur, l'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir, plein de richesses inconnues. (Kaufmann, 2016, p. 51)

Mon objectif ici n'est pas de présenter cette recherche comme étant complètement objective et dénuée de représentations personnelles. Il s'agit plutôt de présenter ici l'intention choisie derrière cette recherche, un idéal vers lequel j'ai cherché continuellement à me diriger. Comme l'explique Jean-Blaise Grise, « le chercheur a ses propres représentations et [...] c'est à travers elles qu'il va comprendre ce qui lui est dit. Il lui est évidemment impossible de s'en débarrasser de sorte que la seule attitude raisonnable est d'en prendre suffisamment conscience pour les expliciter » (cité dans Jodelet, 2003, p. 181). Au cœur d'une recherche qui présente tout un pan social, il s'agit avant tout pour ma part de trouver un équilibre grâce à la méthodologie mise en place pour collecter les données, mais aussi pour les exploiter.

2.2.2. Les outils de transcription et d'analyse de contenus

Afin de permettre une analyse de contenu, les enregistrements des entretiens ont été transcrits à l'aide du site Scribe⁹ mis à disposition par les Ceméa (ou Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) qui forment une association d'éducation populaire et mouvement d'éducation nouvelle. Le choix de cette plateforme a été motivé par le fait que Scribe soit une plateforme éthique proposant des transcriptions gratuites et libres de droit. Sur cette plateforme, les données personnelles ne sont pas exploitées. Scribe a la particularité de proposer après transcription trois formats différents du texte transcrit : un format simple

⁹ <https://scribe.cemea.org/> (dernière consultation le 28-07-2024)

(*phrases*), un format sous-titres pour un usage dans des formats vidéo (*subtitles*) et un format alliant la transcription et les minutes auxquelles chaque phrase a été prononcée (*timed phrases*). La plateforme Scribe ne permettant pas la production de transcriptions d'une exactitude parfaite, j'ai vérifié et corrigé chacune des transcriptions qui comportaient des erreurs, en raison des formulations familières ou des élisions de lettres incomprises par le logiciel.

Une fois les données transcrites, celles-ci ont été analysées suivant la méthode de l'analyse de contenu. Cette méthode se présente comme un moyen d'analyser des données qualitatives en explicitant le contenu difficilement accessible et non manifeste des données collectées. Messu par de l'analyse de contenu comme étant un moyen de comprendre les significations « non dévoilées » des données (1990, cité dans Niang, 2021). L'outil retenu pour procéder à cette analyse a été Iramuteq¹⁰. Présenté lors d'un séminaire du master, j'ai fait le choix de retenir ce logiciel pour cette recherche car il présente l'intérêt de proposer une grande gamme d'analyses et de modélisations permettant d'analyser un corpus sous différents angles afin de mieux en comprendre l'implicite, les éléments difficilement repérables avec une lecture linéaire. Iramuteq est un logiciel libre permettant de faire des analyses statistiques sur des corpus de texte. Pour le bon fonctionnement du logiciel et la viabilité des analyses, l'ensemble des transcriptions des entretiens a été condensé dans un seul et même fichier et séparé par des marqueurs de codage. Les marqueurs correspondent au contexte d'analyse (*Sujet_Mémoire), au numéro de l'entretien (ex : *Ent_1), au genre du participant (ex : *Genre_M), à son âge (ex : *Âge_22), et son contexte de scolarisation (ex : *Formation_Public).



**** * Sujet_Mémoire *Ent_1 *Genre_M *Âge_22 *Formation_Public

Image 4. Exemple de l'affichage des marqueurs de corpus pour le logiciel Iramuteq

¹⁰ <http://www.iramuteq.org/> (dernière consultation le 02-07-2024)

De plus, j'ai retiré du corpus l'ensemble de mes interventions dans les entretiens pour éviter que celles-ci ne parasitent les résultats puisque l'analyse porte uniquement sur les discours des participants, et non les miens. Le logiciel reproduit la méthode de Reinert : la classification hiérarchique descendante. En partant du corpus unique créé, cet outil statistique permet de synthétiser des analyses sous différentes formes résumées sur l'image suivante.

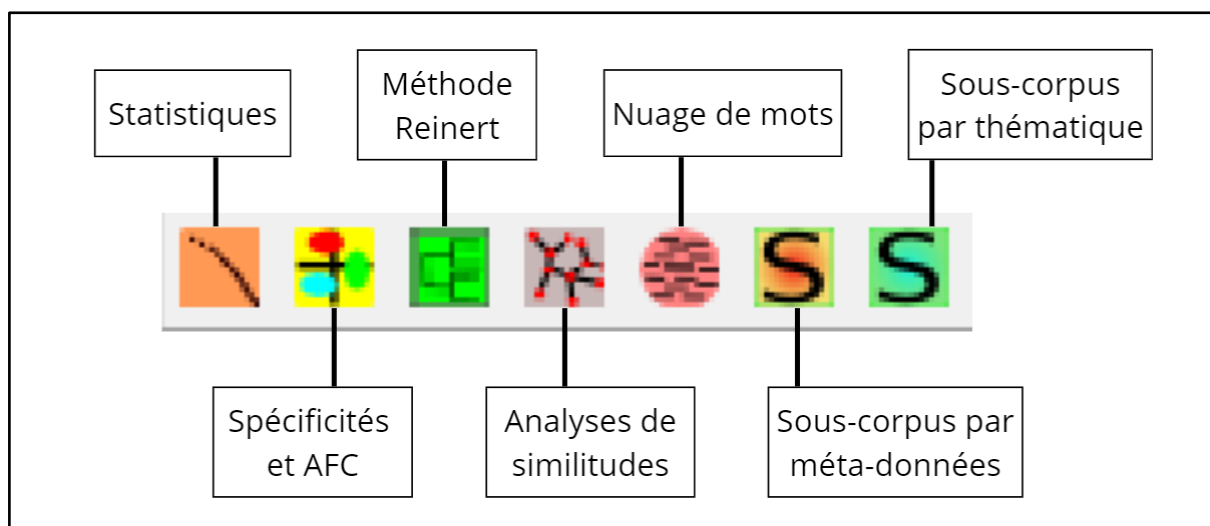


Image 5. Répertoire des analyses conductibles sous Iramuteq

Dans le cadre du présent travail, j'ai fait le choix de n'utiliser que certains types d'analyses proposés par le logiciel, à savoir, les analyses de type « Statistiques », « Spécificités et AFC », « Méthode Reinert » et « Analyses de similitudes ». Les spécificités d'analyse de chacun de ces outils sont les suivantes :

- Statistiques : Cette analyse présente des statistiques simples portant sur le corpus permettant une analyse à l'échelle des mots et du nombre d'occurrences et donc de l'importance de certains termes dans le corpus global.
- Méthode Reinert : Ce type d'analyse permet de représenter schématiquement la classification hiérarchique descendante des éléments lexicaux du corpus à analyser. Représentés sous forme de dendrogrammes, cette analyse permet une classification claire des groupes lexicaux récurrents dans les discours et de fait met en valeur les thèmes généraux du corpus.
- Spécificités et AFC : Les analyses effectuées dans ce cadre reposent sur les classes fournies par la classification hiérarchique descendante (méthode Reinert). Ce type d'analyse permet de mettre en évidence les distances ou proximités entre les

différentes classes recensées à travers les relations lexicales qu'elles entretiennent ou non. En mettant cette analyse en perspective avec la méthode Reinert, cette analyse permet un approfondissement de la méthode Reinert lorsque mise en perspective avec celle-ci. Un modelage pluridimensionnel et donc plus fin des analyses de la méthode Reinert est alors possible.

- Analyses de similitudes : Cette analyse propose d'observer les liens entre les mots composant le corpus. Cette analyse agit à plusieurs niveaux : au niveau du corpus dans son ensemble, des classes révélées par la méthode Reinert, voire des mots en eux-mêmes. Ce type d'analyse se concentre sur les cooccurrences et l'importance des mots selon leur fréquence dans le corpus. L'analyse de similitudes présente plusieurs types de graphiques permettant de mettre l'accent sur différents aspects du corpus, indices définis pour l'analyse (il est question ici des graphes de type "simitxt" et "clustersimitxt" présentant tous deux des éléments similaires mais sous différents angles). Cette analyse permet de présenter les liens existants entre les mots présents dans le corpus et qui sont parfois difficilement repérables par lecture linéaire. Par système d'arborescence, il devient alors plus simple de comprendre les groupes d'idées formulés dans l'ensemble des discours une fois rassemblés.

Pour permettre le bon fonctionnement du logiciel au niveau des analyses, lors du choix des clés d'analyse, j'ai choisi de ne pas prendre en compte certaines catégories syntaxiques afin de ne travailler qu'avec des formes actives analysables en contexte. Les formes actives ne se composent ainsi que de noms, adjectifs et verbes et la liste des formes complémentaires contient uniquement des noms supplémentaires, verbes supplémentaires, adverbes ainsi que des formes non reconnues (ex : FLE, stabilo, Europe, ...). Ont donc été exclues des catégories grammaticales telles que les chiffres, les prépositions, les conjonctions, ainsi que d'autres catégories de mots comme les onomatopées, etc.

S'ajoute à cela des paramètres d'exclusion choisis pour la modélisation des analyses de similitudes. En effet, afin de permettre une meilleure lisibilité des graphes et une plus grande cohérence dans les résultats, tous les mots recensés dans le corpus n'ont pas été utilisés. Dans le cas du graphe "simitxt", seuls les 109 premiers mots du corpus ont été retenus avec un paramètre d'exclusion des mots comportant 5 occurrences ou moins. Pour le graphe "clustersimitxt", les 250 premiers mots du corpus ont été exploités avec un paramètre

d'exclusion pour les mots de 10 occurrences ou moins. L'exclusion de ces groupes de mots présentant peu d'occurrences dans le corpus permet de limiter des perturbations que peuvent causer des petits mots qui, bien qu'étant d'ordre anecdotiques et personnels, peuvent se retrouver surreprésentés et donc mettre en avant une expérience personnelle d'un participant plutôt que celle du groupe dans son ensemble. Ce sont donc sur ces paramètres que les analyses extraites d'Iramuteq se basent. Ces analyses sont venues s'ajouter à de premières analyses que j'ai réalisées en confrontant les différents entretiens et éléments présents dans ceux-ci. L'ensemble du travail analytique est à retrouver dans la partie suivante.

Partie III

-

Que disent les données ?

III - Que disent les données ?

1. Les bases d'une analyse à échelle humaine

Dans cette première partie d'analyse il est question de faire un point sur les informations recueillies lors du questionnaire préliminaire mais également de quelques éléments provenant des entretiens et des analyses fournies par le logiciel d'analyse Iramuteq. Dans le cas du questionnaire, les données recueillies ont permis de mieux cerner les participants qui étaient à interviewer et de préparer des objectifs d'entretiens adaptés (cf. II-2.2.1.) ; dans le cas des entretiens, ces premiers éléments permettent une compréhension des réponses fournies et des positionnements des participants pour proposer une analyse plus fine ; Iramuteq, de son côté, permet d'appuyer des pistes d'analyses et de corroborer des éléments de réponses. Les parties qui suivent présenteront l'explicitation des données que je considère comme faisant partie d'une analyse de premier plan, à savoir les données et/ou éléments repérés qui introduisent les analyses qui seront présentées plus loin dans cette troisième grande partie.

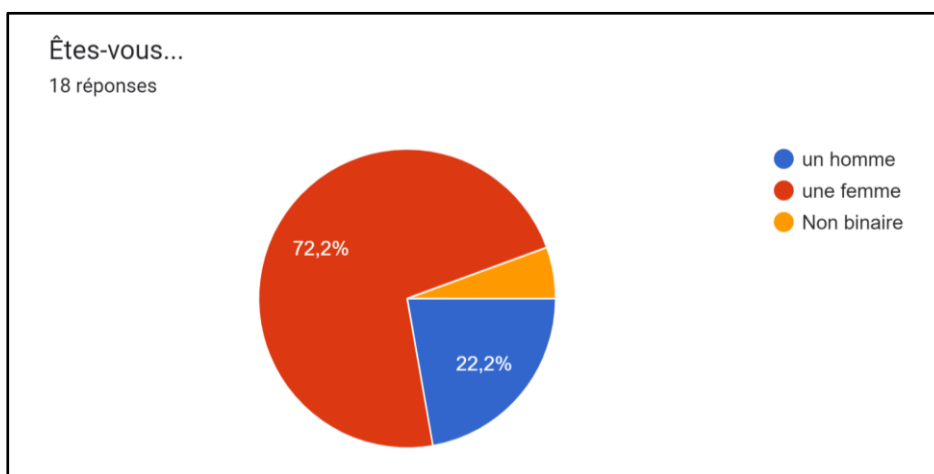
1.1. Le questionnaire préliminaire : une analyse de premier plan

Les prochaines parties feront l'état des lieux des informations recueillies lors de la première phase de recueil de données, à savoir celles correspondant à la diffusion du questionnaire préliminaire. Ces deux parties présenteront donc des analyses tirées uniquement du questionnaire préliminaire et qui ont pu être divisées en deux parties : une première portant sur des analyses dites de surface, et qui peuvent aussi être nommées standards (genre des participants, période de scolarisation, type d'établissements fréquentés, etc.), et une deuxième, plutôt tournée du côté des émotions, relative aux ressentis des participants vis-à-vis de leur scolarité.

1.1.1. Analyses de surface

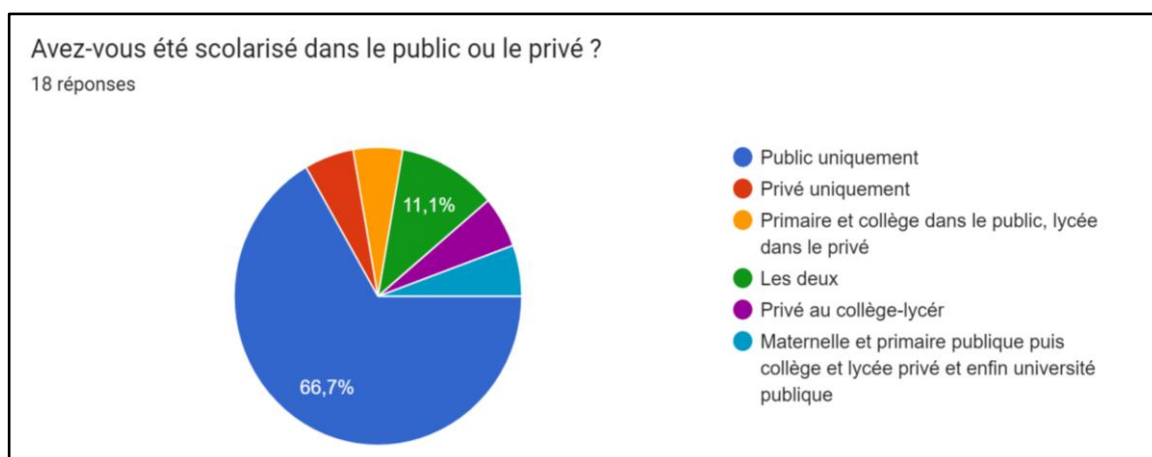
Tout d'abord, sur les 18 réponses enregistrées pour le questionnaire préliminaire, 13 femmes ont répondu au questionnaire contre 4 hommes ainsi qu'une personne s'identifiant comme non binaire. Parallèlement à cela, si toutes les personnes questionnées ont été scolarisées

dans le système éducatif français, les types d'institutions fréquentés ne sont pas les mêmes pour tous.



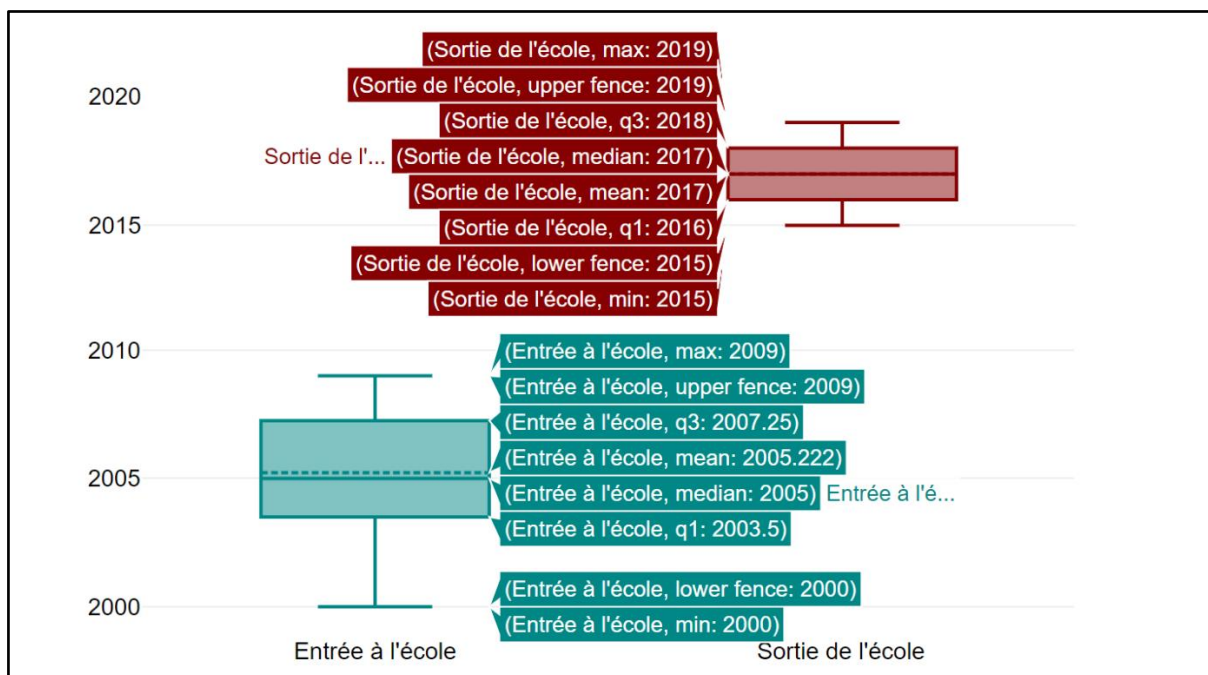
Graph 2. Diagramme circulaire de la répartition par genre des participants

Ainsi 12 personnes ont suivi l'ensemble de leur scolarité (du CP à la terminale) dans des établissements publics, formant une majorité face aux autres répondants dont 5 ont suivi une instruction à la fois dans le public et dans le privé (dont 3 ayant été scolarisé dans le public uniquement au lycée) et une seule personne a connu une scolarité complète dans le privé.



Graph 3. Diagramme circulaire représentant les types d'établissements fréquentés par les participants

Un dernier point concerne la durée de la scolarisation. Les temps de scolarisation s'étendent de l'année 2000 à 2019. Sur cet échantillon, la médiane des années de scolarité correspond à la période allant de 2005 à 2017 et la médiane du temps total de scolarisation, donc du CP à la terminale, est de 12 ans.



Graph 4. Boîtes à moustache représentative des périodes de scolarisation des participants

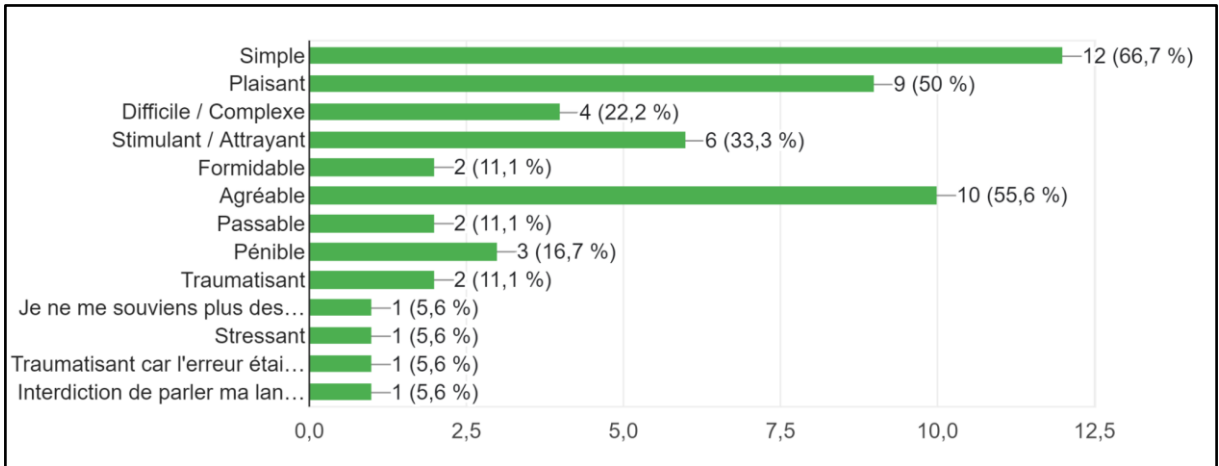
Les résultats de ce questionnaire préliminaire, en plus de présenter un nombre restreint de réponses, montrent une situation de non proportionnalité. En effet, sur l'échantillon total, il y a une plus grande part de femmes que d'hommes et il n'y a pas d'équilibre entre ceux ayant été scolarisés dans le public et le privé. La taille réduite de l'échantillon et la non proportionnalité des types de participants induit donc une situation de non représentativité. Cela implique que les entretiens et les analyses réalisées en aval ne permettront que difficilement de dégager des représentations viables à grande échelle, quantifiables. Néanmoins, la situation de non représentativité n'est pas si importante que ça dans la mesure où le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche présente des chiffres similaires puisqu'en 2022 les femmes « sont plus de sept sur dix dans les filières Langues, lettres et sciences humaines » (2024) ce qui est assez proche de la proportion de femmes dans l'échantillon obtenu ici (72% de femmes). En ce qui concerne la part d'élèves dans le privé et le public, je n'ai pas trouvé de données récentes venant confirmer ou relativiser cette situation de non représentativité mais, il n'en reste pas moins que même si cet échantillon n'est pas trop éloigné de la réalité du terrain, celui-ci reste trop restreint pour être généralisé et généralisant. De fait les entretiens ont été orientés afin d'obtenir des représentations personnelles/individuelles qui en fonction du nombre d'occurrences et de l'importance en

lien avec la thématique de ce mémoire ont été retenues pour analyse à l'échelle du groupe participant.

1.1.2. Un échantillon émotionnel

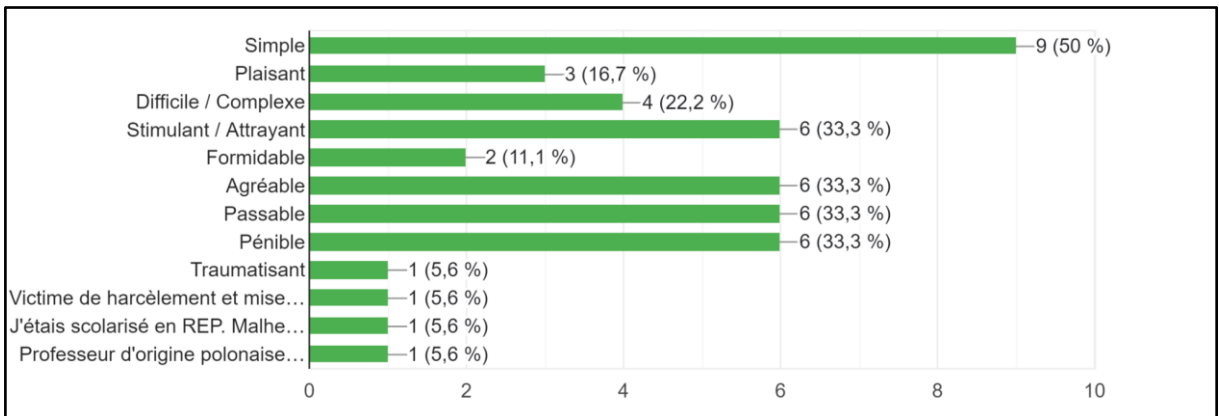
En parallèle des questions dont les résultats ont été développés dans la partie précédente, la série de trois questions portant sur le ressenti de l'expérience scolaire, sur les trois grandes périodes de celle-ci (primaire, collège, lycée), a permis d'obtenir des renseignements sur ce que la scolarisation a impliqué chez les répondants. Le format Google Forms a permis la modélisation de trois graphiques qui seront présentés dans cette partie au fur et à mesure de la description de ceux-ci. Il me semble pertinent de préciser qu'il s'agissait de questions à choix multiples pour lesquelles j'ai proposé 9 éléments : "Simple", "Plaisant", "Difficile/Complexe", "Stimulant/Attrayant", "Formidable", "Agréable", "Passable", "Pénible", "Traumatisant". L'objectif était de proposer un panel de ressentis qui soit le plus large possible, en proposant une gamme suffisante de mots-clés positifs ("Plaisant", "Stimulant/Attrayant", "Formidable", "Agréable") ainsi que leur contraire ("Difficile/Complexe", "Pénible", "Traumatisant") et d'autres neutres ("Simple", "Passable"). Le panel large des ressentis me permettait aussi de proposer des éléments de réponses objectifs où mon avis personnel sur la question ne venait pas perturber les réponses potentielles des participants concernant leur expérience scolaire. En plus de ces éléments proposés automatiquement, une catégorie « Autre » a été ajoutée pour que les répondants puissent ajouter une remarque ou un autre mot-clé s'ils sentaient que cela était nécessaire pour représenter leur expérience scolaire.

Je vais traiter les résultats en suivant la chronologie des étapes de scolarisation envisagées et en commençant ainsi par ceux pour le primaire. En ce qui concerne cette période d'instruction, l'histogramme ci-dessous fait apparaître une tendance chez les participants à choisir en majorité des mots-clés positifs. Ainsi, les trois mots-clés les plus sélectionnés sont dans l'ordre : "Simple" (12), "Agréable" (10) et "Plaisant" (9). La catégorie « Autre » a été utilisée à quatre reprises pour exprimer des ressentis uniquement négatifs : horreur d'aller à l'école, stress, traumatisme lié à une pédagogie violente, interdiction de parler la langue maternelle.



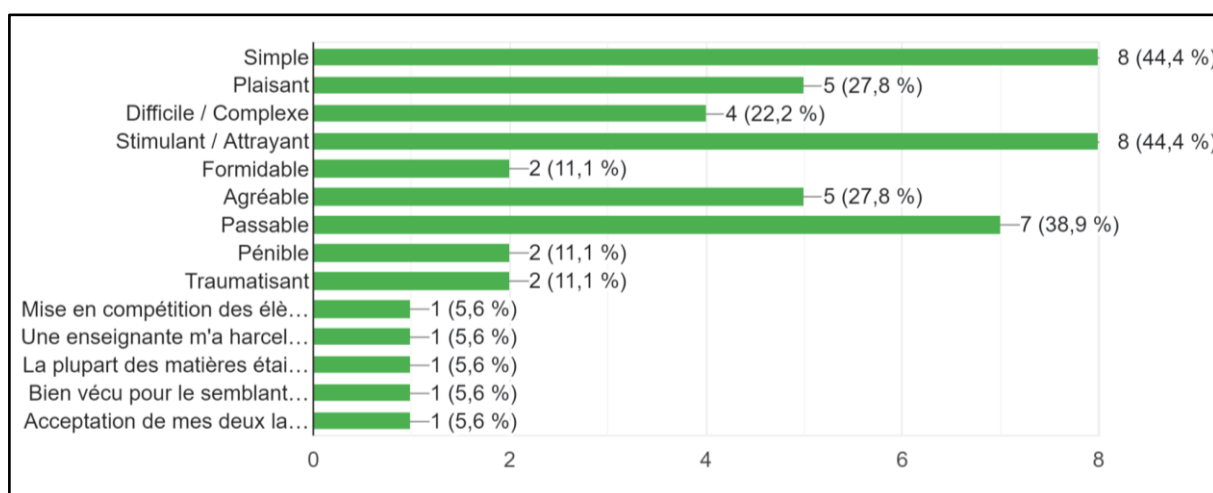
Graph 5. L'expérience scolaire des répondants au primaire (du CP jusqu'au CM2)

Ensuite, pour la période correspondant au collège, les tendances ne sont pas les mêmes. L'histogramme ci-dessous présente une polarisation moins forte comparée à la période précédente. En effet, hormis le mot-clé "Simple" qui a été sélectionné par 9 répondants, quatre mots-clés, ayant tous été choisis à six reprises, représentent les réponses les plus sélectionnées à savoir : "Stimulant/Attrayant", "Agréable", "Passable", "Pénible". Ces mots-clés n'appartiennent pas à la même gamme de ressentis, il s'agit d'un mélange de mots-clés retranscrivant une expérience positive, mais également négative et mitigée/neutre. En ce qui concerne la catégorie « Autre », celle-ci a été mobilisée trois fois pour faire des commentaires retranscrivant différents ressentis vis-à-vis de l'expérience scolaire, des ressentis qui n'étaient pas tous du même ordre : deux commentaires impliquent des sentiments négatifs (« harcèlement et mise en compétition », « contexte REP qui a impacté la qualité des cours ») mais le dernier commentaire se présente comme étant très positif (« soutien important et bénéfique d'une enseignante en particulier »).



Graph 6. L'expérience scolaire des répondants au collège (de la 6ème à la 3ème)

Enfin, pour la dernière période relevant de l'expérience scolaire du lycée, les tendances sont fondamentalement différentes des deux autres périodes examinées plus haut. L'histogramme ci-dessous présente une plus grande diversité de types de choix. Dans ce cas, les trois mots-clés les plus choisis par ordre d'importance sont : "Simple" (8), "Stimulant/Attrayant" (8) et "Passable" (7). Pour cette période, les répondants ont à cinq reprises complété la catégorie « Autre » et il y a une majorité de commentaires négatifs (« mise en compétition¹¹ », « harcèlement », « difficulté dans une matière en particulier ») et sur les deux autres commentaires, si un des deux est foncièrement positif (« acceptation des langues maternelles par le corps enseignant »), l'autre commentaire se présente comme mitigé avec une formulation positive qui présente une forme de nuance négative lorsque le répondant dit « Bien vécu pour le semblant de liberté de choix ».



Graph 7. L'expérience scolaire des répondants au lycée (de la 2nde à la terminale)

Les éléments sélectionnés au primaire et au lycée apparaissent comme étant polarisés du fait de la grande majorité de ressentis positifs exprimés dans ces deux périodes. Sur l'ensemble des mots-clés proposés, ceux relatifs à des ressentis négatifs ("Difficile/Complexe", "Pénible", "Traumatisant") ont été dans les deux cas les moins sélectionnés avec respectivement 4 sélections pour "Difficile/Complexe", 2 sélections pour "Pénible" et 2 sélections pour "Traumatisant" pour le primaire comme le lycée. Contrairement à la période du collège, pour ces deux périodes les majorités sont plus saillantes ; la période du collège

¹¹ Bien que la mise en compétition puisse transcrire des émotions négatives comme positives, dans le cas présent, ce commentaire véhicule bien un sentiment négatif du fait que le commentaire complet soit le suivant : « Mise en compétition des élèves, sélection à la seconde, mépris pour le public »

correspond aussi à la période qui a eu le moins d'ajout « Autre ». J'interprète cette différence comme étant le résultat du phénomène d'entrée et de sortie du système scolaire qui peuvent être à l'origine de sentiments plus forts à cause des conditions/contraintes d'apprentissage et de formats d'apprentissage plus spécifiques. À titre d'exemple, le fait que le primaire soit marqué par un enseignement dispensé dans son intégralité par un seul enseignant, et avec un groupe classe fixe, implique une atmosphère de cours moins anxiogène comparé au collège et au changement important que le passage d'une seule figure enseignante à plusieurs (une par matière) impose. Le sentiment d'insécurité que peut causer les grands bouleversements pédagogiques du collège, s'atténue à l'entrée au lycée. Le système de spécialisation (qu'on connut les personnes interrogées) implique une autre relation à l'apprentissage, souvent plus saine et plus facile à vivre au quotidien. Ainsi, les sentiments mitigés des participants envers les participants peuvent s'expliquer par les grands bouleversements qu'impose un passage au collège. Malgré l'orientation du questionnaire pour limiter au maximum l'impact du social sur le pédagogique, je suis forcée de reconnaître que les sentiments personnels, les vécus et sentiments liés au relationnel ont eu chez les participants une place dans leurs choix de mots-clés, les commentaires « Autre » étant par exemple une très bonne démonstration de ce phénomène qui était inévitable dans cette recherche à caractère social.

Pour les commentaires « Autre », sur l'ensemble des ajouts faits, soit 12 ajouts au total, seuls trois d'entre eux sont positifs. Néanmoins, une partie des commentaires se présente comme étant hors cadre, beaucoup trop éloignés du sujet de ce mémoire. C'est le cas par exemple pour les commentaires relatifs à la place des langues maternelles dans le milieu scolaire (« Interdiction de parler ma langue maternelle avec les autres enfants et un déni complet de mes origines » ; « acceptation de mes deux langues par le corps enseignant »), ceux relatifs à la qualité des cours (« J'étais scolarisé en REP. Malheureusement, il était impossible de comprendre les cours. Les enseignants étaient plus occupés à faire de la gestion de classe qu'autre chose. »), ou encore ceux relatifs à des matières spécifiques et enseignants n'ayant pas de lien avéré avec le sujet (« Professeur d'origine polonaise a sauvé ma scolarité » ; « La plupart des matières étaient simples mais j'ai eu beaucoup de difficultés en mathématiques »).

En outre, ces questions portant sur l'expérience scolaire globale m'ont permis de faire un état des lieux des ressentis de manière générale. Les entretiens réalisés après le recueil de ces premières données ont été l'occasion de voir si, pour les personnes qui ont pu être interviewées, les mots-clés choisis correspondent aussi à l'expérience plus spécifique du FLM ou non ; cela vaut aussi pour les commentaires « Autre », afin de savoir si ceux-ci étaient réellement en lien avec l'expérience du FLM ou s'il s'agissait effectivement d'éléments hors cadre pour cette recherche. Il m'est apparu plus facile de plonger les participants dans une expérience de remémoration et de réflexivité en entamant le travail progressivement et par étapes pour avoir un retour qui soit le plus authentique possible, en allant du global vers le spécifique, plutôt que de poser des questions très précises sans contextualisation et occasions de se mettre dans de bonnes conditions pour répondre le plus précisément possible.

Enfin, je trouve intéressant de voir que tous les mots-clés proposés ont été choisis au moins par deux répondants pour chaque question. Cela suggère pour moi que l'expérience scolaire, dans le cas présent, ne peut pas être généralisée et représentée par un seul mot-clé ou une seule gamme d'émotions polarisées. Les vécus individuels permettent d'entrapercevoir une complexité du vécu lié à la perméabilité des souvenirs additionnée au recul de l'adulte qui évalue une expérience passée et complètement intégrée à son histoire personnelle.

1.2. La psychologie de l'entretien

Les parties qui suivent vont permettre de comprendre dans quelles conditions les entretiens ont été réalisés et quels sont les éléments qui ont impacté les analyses. Pour développer ce point, je parle dans ces parties successivement du profil des participants, de la posture qu'ils adoptent et des preuves que j'ai pu trouver dans leur discours de la mise en place d'une démarche de réflexion. Lesdites analyses seront présentées plus tard afin de répondre à la problématique de cette recherche.

1.2.1. Profils des participants

Lorsque les interviewés ont été amenés à faire le point sur leurs expériences passées au sein du système éducatif français, les récits qui sont ressortis de ces témoignages permettent d'élaborer ce qui s'apparente à ce que je nomme « profils des participants ». Premièrement, compte tenu du contexte de réalisation de ce mémoire, l'ensemble des participants partagent un même statut, à savoir celui de jeunes adultes réalisant des études supérieures depuis minimum cinq ans. En permettant d'évoluer dans un milieu académique, le statut d'étudiant en soi, favorise un positionnement qui sera différent d'une personne n'ayant pas continué les études. Avec la posture de masterant, la perception de l'expérience scolaire se voit donc potentiellement modifiée, voire relativisée, à cause de cette continuité formative. Il me semble important d'ajouter que ce sont des étudiants motivés qui ont pris le temps de répondre au questionnaire et de participer aux entretiens. Ce paramètre influence aussi la composition de l'échantillon.

En parallèle de cela, il s'est avéré que les personnes interviewées avaient toutes partagé un profil d'apprentissage similaire au cours de leurs années de scolarisation obligatoire. Ce profil commun, pouvant être défini comme étant le profil du bon élève, se retrouve au sein de tous les témoignages. C'est ainsi qu'Élisa exprime le fait qu'elle était « une très bonne élève » qui comme Eva « rentrait clairement dans le moule », sentiment également partagé par Zoé qui « aime bien avoir de bonnes notes ». Il en est de même par exemple pour Ornstein qui était « toujours dans les premiers de la classe » ou encore pour Pierre-Hadrien (P.-H.) qui se définit comme ayant été le « roi du bac à sable ».

Ce statut commun d'étudiant de master, de la même génération, couplé au profil du bon élève, implique que cet échantillon n'est représentatif que d'une petite partie de la population ayant fréquenté les institutions scolaires françaises. Cela m'oblige à préciser mon positionnement quant à l'impossibilité ici de conduire une étude d'identification de représentations sociales viables à grande échelle. Comme l'explique Kaufmann « l'erreur à éviter est la généralisation à partir d'un échantillon mal diversifié » (2016, p. 40).

1.2.2. Posture des participants

Si les profils ont leur importance dans les analyses, la posture établie par les participants impacte également la qualité des témoignages récoltés. C'est en effet ce qu'explique Jean-Claude Abric lorsqu'il parle de l'existence d'une « adéquation entre la représentation de la tâche, le type de relations qui s'établit entre les membres d'un groupe et les comportements adoptés » (Jodelet (dir.), 2003, p. 212). Ainsi pour une même tâche, si la personne qui dirige celle-ci a un « statut élevé » ou un « statut équivalent », la production finale ne sera pas la même. Dans mon cas, étant une étudiante qui s'adresse à des étudiants, je possède un statut équivalent qui a pour conséquence de « favoriser l'aspect qualitatif de la production et de la créativité » (Jodelet (dir.), 2003, p. 213). Dans ce cas de figure, les participants auront donc tendance à aller vers « une activité cognitive moins forte, plus économique, aboutissant à un rendement apparemment plus faible [...] mais en fait relativement meilleur » (Jodelet (dir.), 2003). Cette manière de se représenter l'entretien s'est fait ressentir dans certains discours des participants. En effet, de manière systématique, ceux-ci ont mobilisé des structures syntaxiques, ce qui pourrait s'apparenter à des tics de parole, témoignant d'une proximité avec l'interviewer. Ainsi, des formules telles que « tu vois » ou « tu sais » témoignent d'un sentiment de proximité avec l'interviewer et d'aisance avec celui-ci. À titre d'exemple, Élisabeth utilise cette formulation lorsqu'elle fait référence à une information personnelle dont nous avons déjà discuté auparavant, plus tôt dans l'entretien mais également en dehors de celui-ci (« et tu sais, comme je t'ai dit, ma mère était prof »). Les participants ont activement cherché à créer un lien horizontal entre personnes de même statut, d'autant plus qu'un lien était déjà préexistant au vu de nos statuts de camarades de classe. Ces paramètres ont ainsi assuré l'authenticité des discours recueillis, élément qui facilitera les analyses par la suite.

1.2.3. Démonstration d'une démarche de réflexion

Aux phénomènes mentionnés plus haut s'ajoute le degré d'implication des participants dans les entretiens. En effet, comme l'explique Kaufmann, « il est frappant de constater combien très souvent les informateurs entrent dans le rôle de bons élèves, prenant très à cœur l'entretien et s'appliquant pour bien répondre à chacune des questions » (2016, p. 62). Dans le cadre des entretiens réalisés ici, des éléments notables et principalement d'ordre discursif permettent de confirmer cette idée de participants impliqués et volontaires. Les entretiens réalisés, s'inscrivant dans une démarche de réflexivité, certaines tournures de phrases portent

en elles ce marqueur de la (tentative de) réflexion des participants. Que cela passe par des demandes de pause pour se concentrer, chercher ses mots (« Alors, attends, je me remets dans le bain » ; « je vais te donner un exemple concret, faut que je réfléchisse »), par des demandes de recadrage (« Tu me dis si je parle trop ») ou par des questionnements à voix haute (« Est-ce que je fais [...] un lien entre les deux ? »). Les personnes interrogées ont montré à de nombreuses reprises leur implication cognitive et émotionnelle dans cet exercice, donnant de fait encore plus de poids à leur témoignage.

1.3. Selon Iramuteq, représentations sociales ou individuelles ?

Hormis les éléments d'analyses fournis dans le questionnaire préliminaire et l'analyse de premier plan des entretiens, l'outil Iramuteq permet aussi d'analyser les types de discours présents et les tendances représentées dans ceux-ci. L'outil statistique du logiciel permet d'arriver à un premier degré de résultats permettant d'étoffer les points développés plus haut. Tout d'abord, sur les sept entretiens et les 65221 occurrences comptabilisées, 2708 se sont distinguées et, parmi celles-ci, à l'intérieur des formes actives répertoriées (d'après le classement statistique du logiciel), il n'y a que 23 mots mentionnés plus de 100 fois dans les sept discours et 36 mots mentionnés entre 98 et 50 fois¹². Ces nombres mis à l'échelle du nombre d'occurrences total et du nombre de formes recensées montre une grande hétérogénéité des discours. Ce phénomène est explicable par le nombre d'entretiens qui, étant donné son nombre restreint, diminue la fiabilité statistique, mais également du fait que les différents participants ont chacun présenté des discours authentiques et individualisés, renvoyant à leurs propres histoires et ressentis. Cette conclusion montre dans un premier temps, et comme déjà mentionné à plusieurs reprises plus haut dans cette partie, qu'il s'agit principalement de représentations individuelles.

Néanmoins, ces discours, même s'ils présentent des représentations individuelles peuvent aussi proposer des éléments permettant de comprendre une dynamique globale et des phénomènes imputables au domaine du social. Par exemple, parmi les 23 mots les plus

¹² Un extrait de cette classification est consultable en Annexes.

mentionnés dans les discours, la première forme active la plus utilisée est celle du mot « penser » (317 occurrences) et un peu plus loin dans ce classement on retrouve également « aimer » (216 occurrences) et « souvenir » (134 occurrences). Ces trois mots et leur omniprésence dans l'ensemble des discours des participants montre que le format de l'entretien a placé l'ensemble des participants dans une posture de réflexion vis-à-vis de leur expérience en tant que telle mais également des sentiments que cela a provoqué ou provoque encore aujourd'hui chez eux. Ce travail de réflexion n'a pu être conduit correctement que grâce à l'implication de ceux-ci dans un processus de retour en arrière et de remémoration d'évènements passés. Ces quelques mots se présentent comme un autre indice de l'authenticité des participants dans leur discours et leur engagement dans l'exercice de l'entretien, favorisant de fait la fiabilité des éléments recueillis et analysables par la suite.

Si cette première partie ne répond pas directement à la question du lien existant ou non entre le vécu en FLM et les pratiques en FLE des participants, celle-ci permet de poser les bases pour les analyses qui vont être présentées dans les parties suivantes. De plus, cette première partie a permis de tracer les contours des analyses prochaines et de mieux cerner la pertinence des données retenues et des analyses qui ont pu en découler.

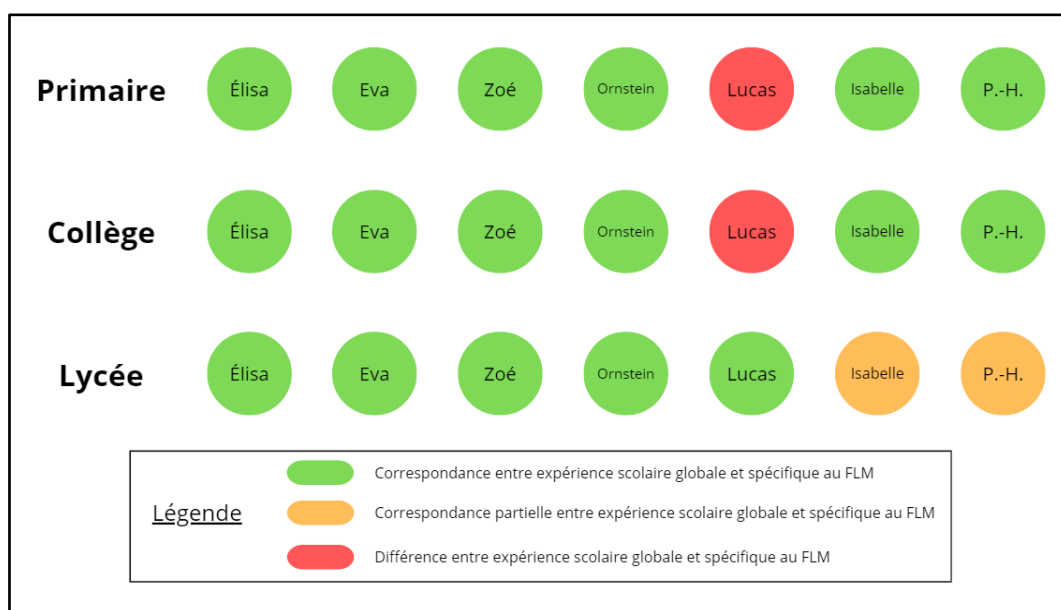
2. Retours sur les expériences scolaires

Dans cette seconde partie, il sera question de commencer à entreprendre une analyse plus en profondeur des données collectées. J'ai fait le choix de porter mon attention dans un premier temps sur les souvenirs des participants sur leurs expériences scolaires pour ensuite ultérieurement (dans la partie III-3) faire des liens avec le FLE. Porter mon attention sur les expériences scolaires me permet ensuite de limiter les fausses routes dans mes analyses liant FLM et FLE : en délimitant au mieux où commencent et finissent les éléments relatifs au FLM, je peux ensuite mieux comprendre ceux se référant au FLE directement.

2.1. Le français est un enseignement majeur

Comme explicité précédemment (§II-2.2.1), les entretiens ont commencé par une phase de questions dites simples afin d'entamer progressivement le processus de remémoration. Cette

phase d’amorce se caractérise aussi par la réalisation du premier objectif des entretiens compréhensifs qui était, pour rappel, de revenir avec les participants sur les mots-clés choisis dans les questionnaires préliminaires et aborder plus en détail leurs expériences scolaires en FLM. Lors de ces premiers moments des entretiens, il était donc question de voir avec chaque participant si les mots-clés choisis pour définir l’expérience scolaire globale pour les trois grandes périodes définies (il s’agit pour rappel des mots “Simple”, “Plaisant”, “Difficile/Complexe”, “Stimulant/Attrayant”, “Formidable”, “Agréable”, “Passable”, “Pénible”, et “Traumatisant”) correspondaient ou non à celle du FLM prise isolément ; cela a pu se faire en leur demandant de se remémorer leur expérience éducative, non pas dans son ensemble, mais en se focalisant seulement sur les souvenirs qu’ils avaient des cours de français pour chaque période scolaire identifiée (primaire, collège, lycée) pour ainsi vérifier si les mots-clés choisis dans le questionnaire préliminaire correspondaient. Donc, après un rappel des mots clés choisis pour l’expérience globale, les participants devaient se concentrer sur leurs expériences relatives uniquement au FLM pour indiquer s’il y avait une correspondance avec l’expérience globale ou non. Ce qui est ressorti de ces moments de comparaison est que pour le primaire, sur les 7 personnes interviewées, 6 d’entre elles confirment explicitement la correspondance directe avec le ressenti pour le FLM. Pour la période du collège, il en est de même, 6 personnes ont confirmé la correspondance entre les items choisis et leur expérience de cette matière. Quant au lycée, 5 personnes ont validé la corrélation entre leur choix durant le questionnaire et l’expérience du FLM.



Graph 8. Représentation graphique des correspondances pour chaque participant interrogé entre l’expérience scolaire globale et celle du FLM pour le primaire, collège et lycée.

Première chose à notifier, pour les deux périodes primaire et collège, le participant ayant témoigné d'une différence entre l'expérience scolaire globale et celle du FLM est une seule et même personne, à savoir Lucas. En effet, celui-ci a témoigné de difficultés en français vis-à-vis de l'orthographe qui ont impacté son expérience de cette matière où il y avait « une forme de stress assez régulier » qui venaient parasiter son expérience de ces moments d'apprentissage. En revanche pour le lycée, ce sont Isabelle et P.-H. qui ont témoigné d'une similarité partielle entre leur ressenti global et celui spécifique au FLM. Tous deux avaient par exemple choisi le mot-clé "Traumatisant" pour référer à leurs expériences au lycée (également au collège pour Isabelle), mais il s'est avéré que ce mot-clé n'a pas été choisi par rapport au FLM. Isabelle, sur ce point, m'a expliqué en entretien qu'elle a « eu des expériences traumatisantes, effectivement, au collège et au lycée, mais c'est pas particulièrement par rapport aux professeurs, c'est plus par rapport à la société adolescente dans laquelle [elle a] évolué ». De son côté, P.-H. explique que sa sélection de ce même mot-clé vient d'une déception liée à un non-choix quant à son orientation scolaire :

« Le truc, c'est que je voulais aller en L¹³ et ça n'a pas été possible donc, je suis parti en S¹⁴ et c'est ça je pense que, qui a fait que j'ai mis traumatisant, parce que je suis parti dans un domaine dans lequel je ne voulais plus aller. J'avais un peu l'impression que [...] le contrat social était rompu. Moi, j'avais toujours bien travaillé et je m'étais toujours dit : je ferai ce que je voudrai. Et au moment où j'ai eu le choix, je n'ai pas fait ce que je voulais. »¹⁵

En parallèle de ces similarités chez les participants entre leur ressenti global et celui spécifique au FLM, l'analyse suggère que les souvenirs que ceux-ci avaient de leurs cours de français étaient très clairs. À titre d'exemple, Ornstein a été en capacité de présenter de

¹³ L renvoie à la filière dite Littéraire du baccalauréat général. Cette filière a été abandonnée à la rentrée 2019 pour faire suite à la mise en place de la réforme du lycée de 2018.

¹⁴ S renvoi à la filière dite Scientifique du baccalauréat général. Cette filière a été abandonnée à la rentrée 2019 pour faire suite à la mise en place de la réforme du lycée de 2018.

¹⁵ Le tableau récapitulatif des conventions de transcription est à retrouver en Annexes.

manière spontanée un résumé des activités faites, des connaissances importantes acquises tout au long de sa scolarité au primaire, et même au collège :

« CP, je pense, on devait plus se concentrer sur le présent. Après CE1, CM1, enfin CE-CM, ça devait plus être les temps, tu vois : passé composé, imparfait, passé simple. [...] on n'avait même pas dix ans, on apprenait par cœur Le Corbeau et le renard, La Cigale et la fourmi, tout ça, et on devait les réciter devant la classe [...] Alors au collège [...] on rentrait vraiment dans la littérature. Je me souviens en sixième [...] on lisait [...] beaucoup de romans, on lisait au moins deux ou trois par an. Je me souviens, en troisième, on lisait des romans sur les, sur les deux guerres mondiales. [...] alors on commençait déjà à l'école primaire ; je me souviens le métalangage : COD, COI, complément circonstanciel tout ça. Mais là au collège c'était encore plus poussé. »

Ainsi, en comparant la vivacité des souvenirs des participants aux grilles des volumes horaires¹⁶ pour chaque niveau d'apprentissage, l'analyse suggère que la matière du français était la plus représentée dans l'éventail des cours à suivre sur plusieurs niveaux de scolarité. Lorsque je me suis penchée sur les grilles de volumes horaires correspondant à la période de scolarisation des participants (les recherches ont été effectuées suivant la médiane de la période de scolarité du questionnaire préliminaire), j'ai pu observer que l'enseignement du français, au primaire, représentait, du CP au CE2, jusqu'à 10 heures de cours hebdomadaire, 12 heures au CM1-CM2. Cette prédominance de la matière au primaire n'est pas sans impact sur les personnes dans leurs représentations de l'expérience scolaire. Eva, par exemple, parle dans son entretien du français comme étant « la matière principale » et elle ne fait « pas trop de différence entre [ses] cours de français au primaire et le reste des cours ». Il en est de même pour P.-H. pour qui « en primaire, quand tu fais du français, c'est un package, c'est... tout est [...] ensemble ».

¹⁶ Les grilles des volumes horaire pour chaque niveau d'apprentissage, du CP à la terminale, sont présentées en Annexes.

Cependant, avec l'entrée au collège, puis au lycée, et de fait la réduction du nombre d'heures consacrées au français (on parle de 4,5 heures en moyenne au collège, puis de 4h au lycée), il n'en reste pas moins que dans la construction des souvenirs liés à l'acte scolaire le français reste omniprésent et cela s'est traduit dans les similarités entre ressenti global et spécifique au FLM comme expliqué plus haut. Bien que, dans les discours, au fur et à mesure, le français ne possède plus tellement cette image de matière principale, et que, comme l'explique P.-H., « la matière du français [...] s'est un peu désolidarisée de l'expérience », les souvenirs des participants restent suffisamment précis pour mettre en place une démarche introspective et réflexive dont les finalités/résultats sont abordées dans les parties qui suivent.

Lorsque l'on se penche sur les analyses statistiques proposées par Iramuteq, parmi les formes actives les plus représentées dans les discours, les mots « écrire » et « lire » font partie des 23 mots les plus utilisés avec respectivement 267 et 101 occurrences. Bien que mon travail de recherche porte sur des formats pédagogiques archétypiques écrits, tous les participants ont fini par parler spontanément de leurs apprentissage de la lecture rejoignant l'idée, représentée par exemple dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, que l'apprentissage de la langue écrite et orale forme un lot relativement indissociable sur le plan pédagogique et qui de fait se retranscrit dans les propos des personnes instruites qui sont amenées à retracer le chemin de leurs expériences scolaires.

2.2. La mémoire sociale face aux formats pédagogiques archétypiques

Si le premier objectif des entretiens compréhensifs était la mise en perspective des souvenirs avec les éléments enregistrés dans le questionnaire préliminaire, la suite des entretiens a permis aux participants de revenir plus en détails sur leurs souvenirs en lien avec les formats pédagogiques archétypiques qui concernent cette recherche. Bien que les participants viennent d'horizons divers et variés, aient été scolarisés dans le public pour certains, le privé pour d'autres, voire les deux parfois, dans différentes écoles françaises, il est apparu très clairement que la représentation des actes scolaires se rejoignent en de très nombreux points. C'est ainsi que les personnes interviewées en explicitant leurs souvenirs de la dictée, de la

dissertation et de la correction au stylo rouge, ont pu dresser le portrait de ces activités et pratiques auxquels ils ont été exposés.

2.2.1. Représentations conjointes de la dictée

Premièrement pour la dictée, il semblerait que celle-ci ait principalement marqué la période de la primaire pour plusieurs participants dans la mesure où Éliisa et Eva ont eu quelques difficultés à se rappeler leur pratique de cet exercice au collège.

« J'ai pas trop de souvenirs moi de dictée au collège. Je pense que j'en ai fait. Nan mais c'est vrai que, je me souviens de la dictée du collège. [...] 'Fin je me souviens de la dictée du brevet. » (Eva)

Sur le fonctionnement même de la dictée scolaire Zoé a présenté plusieurs éléments qui décrivent cette pratique, à savoir que, c'est un exercice pour lequel l'enseignant ne dicte qu'un nombre de fois limité car « on répète la phrase que deux fois » et que c'est un exercice dont la notation est bien précise puisqu' « on doit aussi noter la ponctuation dans les dictées », « qu'on enlevait des points à chaque faute » et que ça pouvait « aller dans des minus », idée que j'ai également retrouvé dans le discours d'Ornstein (« la dictée, c'est cet exercice où on peut avoir moins de zéro ») et d'Eva (« il fallait faire zéro faute aux dictées »). Mis bout à bout, les discours présentent une véritable carte mentale d'une représentation conjointe : les discours se recoupent et tracent une image claire de l'exercice que les participants ont tous connu, même dans des circonstances différentes.

2.2.2. Représentations conjointes de la dissertation

Pour la dissertation, les participants ont pour certains montré à plusieurs reprises que la méthodologie demandée pour la réalisation de cette tâche reste encore maintenant très claire dans leur esprit. Dans ce cas de figure, Ornstein a pu montrer à quel point la méthode de rédaction de la dissertation l'avait marqué, même encore aujourd'hui :

« je m'en souviens parfaitement : introduction, phrase d'accroche, la problématique, [...] présenter en une phrase les trois parties, ça ça va avec les trois parties [...]. Une partie doit être composée de deux sous-parties, deux ou trois sous arguments. »

D'une autre manière, P.-H. semblait quant à lui ne pas réellement savoir à quoi correspond une dissertation. Mais l'expression de ses difficultés sur le sujet ne l'ont pas empêché de fournir une définition concrète des attentes pour cet exercice :

« j'ai souvenir que c'était très, très balisé en première [...] en fait, je crois que je sais pas trop ce que c'est une dissertation. C'est horrible. Bah, si... une dissertation c'est, pour moi, c'est un écrit structuré avec plusieurs... le pour, le contre, la nuance et savoir coucher sur papier une réflexion organisée. »

D'autres commentaires viennent étoffer cette présentation de la dissertation. Ornstein parle par exemple du fait qu'il « fallait trop écrire, fallait faire quatre pages, une copie double », ce à quoi il a ajouté une précision sur ce qu'il présente comme un problème dans l'exercice de la dissertation : « Et puis le problème de la dissertation, c'est que comme il fallait [...] pas exprimer un point de vue, parce que fallait rester quand même objectif, [...] mais il y avait plusieurs manières d'arriver au même objet - à peu près au même résultat ». Zoé le rejoint sur ce point lorsque de son côté elle explique « qu'il fallait trouver le bon sens du texte ». Pour finir, Lucas à cause de ses difficultés en orthographe a pris le temps de développer la question des barèmes de cet exercice :

« souvent y'a des barèmes, mais ça dépendait des enseignants, des enseignantes, même si je pense qu'il y avait une norme, mais qu'ils appliquaient ce qu'ils voulaient. Et c'est quelque chose comme toutes les, je sais pas, je dis un truc au pif, mais toutes les deux fautes tu perds un demi-point et jusqu'à cinq points maximum de pertes. »

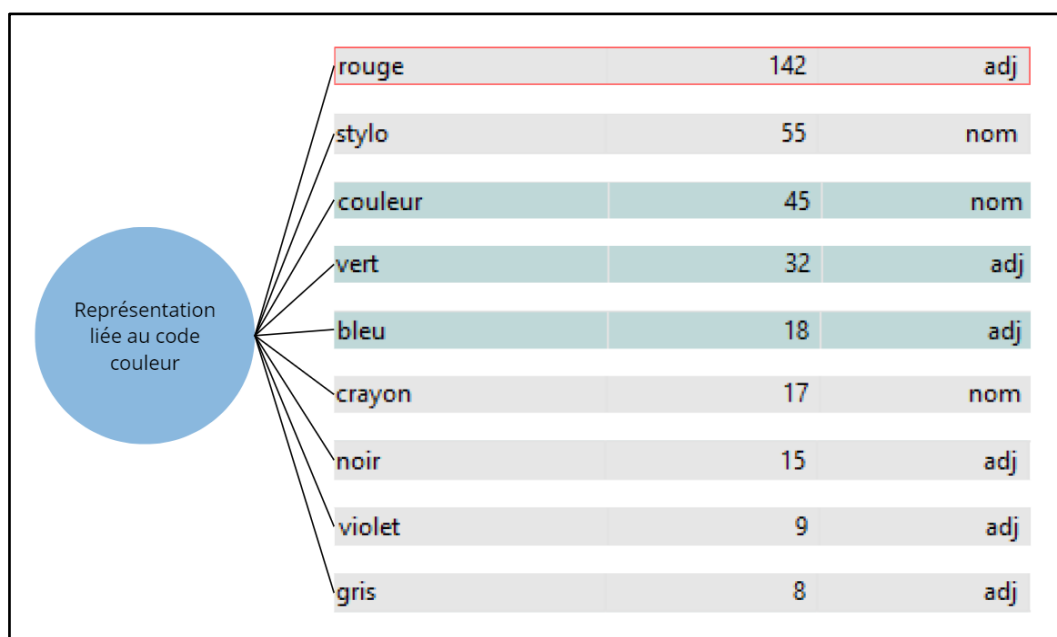
Sur le sujet de la dissertation, Isabelle de son côté, voit un lien direct entre cet exercice et comment les Français apprennent à penser sur les bancs de l'école : « c'est une manière très française de penser parce que on te donne une forme et après tu dois penser selon cette forme-là ». À travers ces mots, Isabelle touche du doigt cette idée de « culture Éducation nationale

» (Durand-Prinborgne, 1997), cette culture éducative qui se ressent dans le format même d'exercices tels que la dissertation qui présente dès lors des objectifs (idéologiques) bien précis, dans le cas présent, une (re)présentation structurée de la pensée.

2.2.3. Représentations conjointes de la correction au stylo rouge

Enfin, pour ce qui relève de l'usage correctif du stylo rouge, plusieurs points ont été soulevés. En ce qui concerne d'abord la couleur même, Isabelle, Eva et Ornstein, explicitent dans leurs entretiens le code couleur des corrections en classe. Isabelle présente ce code de la manière suivante : « ils disaient toujours les enseignants : vous vous corrigez en vert. Pourquoi le vert ? Aucune idée. Vous corrigez en vert et vous écrivez en bleu, vous corrigez en vert et nous on corrige en rouge ».

Ornstein, sur ce même sujet, évoque l'idée d'une norme lorsqu'il dit que « de zéro à dix-huit ans, stylo rouge. Tout le temps » et que « si je corrige quelque chose pour moi en vert - on faisait comme ça à l'époque » ; propos étayés par ceux d'Eva qui explique que « nous on devait corriger en vert. Je crois me souvenir d'enseignants aussi qui écrivaient en vert mais très peu, c'était une minorité, vraiment, sinon c'était que du rouge et je me souviens vraiment de la pointe très fine du stylo rouge ».



Graph 9. Traces d'une représentation liée à un code couleur pour la correction mise en avant par l'analyse statistique d'Iramuteq

Cette idée de code couleur se retrouve aussi dans les analyses statistiques d'Iramuteq dans le sens où la couleur rouge est mentionnée à 142 reprises dans les différents discours des participants. La deuxième couleur la plus mentionnée est le vert avec 32 occurrences ; les autres couleurs étant beaucoup moins présentes dans les discours : bleu (18 occurrences), crayon pour le crayon à papier (17 occurrences) et noir (15 occurrences). Ainsi le rouge semble être la couleur la plus importante, la couleur sur-représentée dans le code couleur explicité par les participants, suivi du vert et plus loin d'autres couleurs qui présentent une moindre importance dans le système de notation connu des personnes interrogées.

Concernant le format que prenait la correction, les personnes interviewées viennent au fur et à mesure de leurs témoignages listés les différents éléments que l'on peut retrouver dans une correction d'un devoir et que j'ai explicité dans la partie I-2.1.4.3.2.. Ainsi Eva mentionne la note finale « écrit[e] en gros », Lucas parle du commentaire global (« juste le commentaire en rouge qui dit : oui, ta copie peut mieux faire, blablabla »), Isabelle des annotations (« j'avais des profs qui mettaient des annotations partout. Tu comprenais rien. J'en avais qui faisait des phrases complètes c'était beaucoup mieux. ») ainsi que des corrections directes sur le travail (« J'en avais aussi où t'avais que genre des traits et y'a rien marqué à côté, tu sais pas ce que ça veut dire et tu vas les voir et ils te disent : Oh bah ça, c'est machin ») et des marques distinctives (« un paragraphe entier barré en rouge »), paramètre dont parle également Éliisa et Lucas lorsqu'ils évoquent des profs qui utilisent des smileys.

Il me semble intéressant de mentionner qu'en parallèle à ces commentaires d'ordre descriptif, Eva et Isabelle présentent la pratique correctrice sous un même angle, à savoir celui de la sanction. Pour Isabelle, ses expériences personnelles ont révélé une tendance à associer la correction à un acte servant à souligner principalement ce qui n'était pas bon dans les travaux des élèves : « on entoure quand même beaucoup les fautes d'orthographe, s'il manque une virgule. On te dit beaucoup plus facilement : “bah non, là c'est pas bon” que “là c'est bien” ». Et Eva dans son entretien développe également ce point en liant l'acte correctif à la dictée et la dissertation :

« ça rentre dans ce système d'évaluation et de sanction par les notes, plutôt que par l'acquis de compétences. Genre on va juste voir “Ah bah toi en dictée tu faisais

toujours cinq fautes” ou plus plutôt que “Bah, toi, tu savais rédiger, tu savais conjuguer tous les verbes au présent, super. Par contre le participe passé du verbe être là tu galérais. Par contre quand il fallait faire une phrase au futur c’était super”. Ça passait plus par la sanction de la note et du coup je trouve que tous ces exercices, ‘fin l’exercice de la dictée et de la dissertation, be rentre dans ce système de sanction par la note. Et bah cette sanction par la note passe aussi par le stylo rouge du coup. »

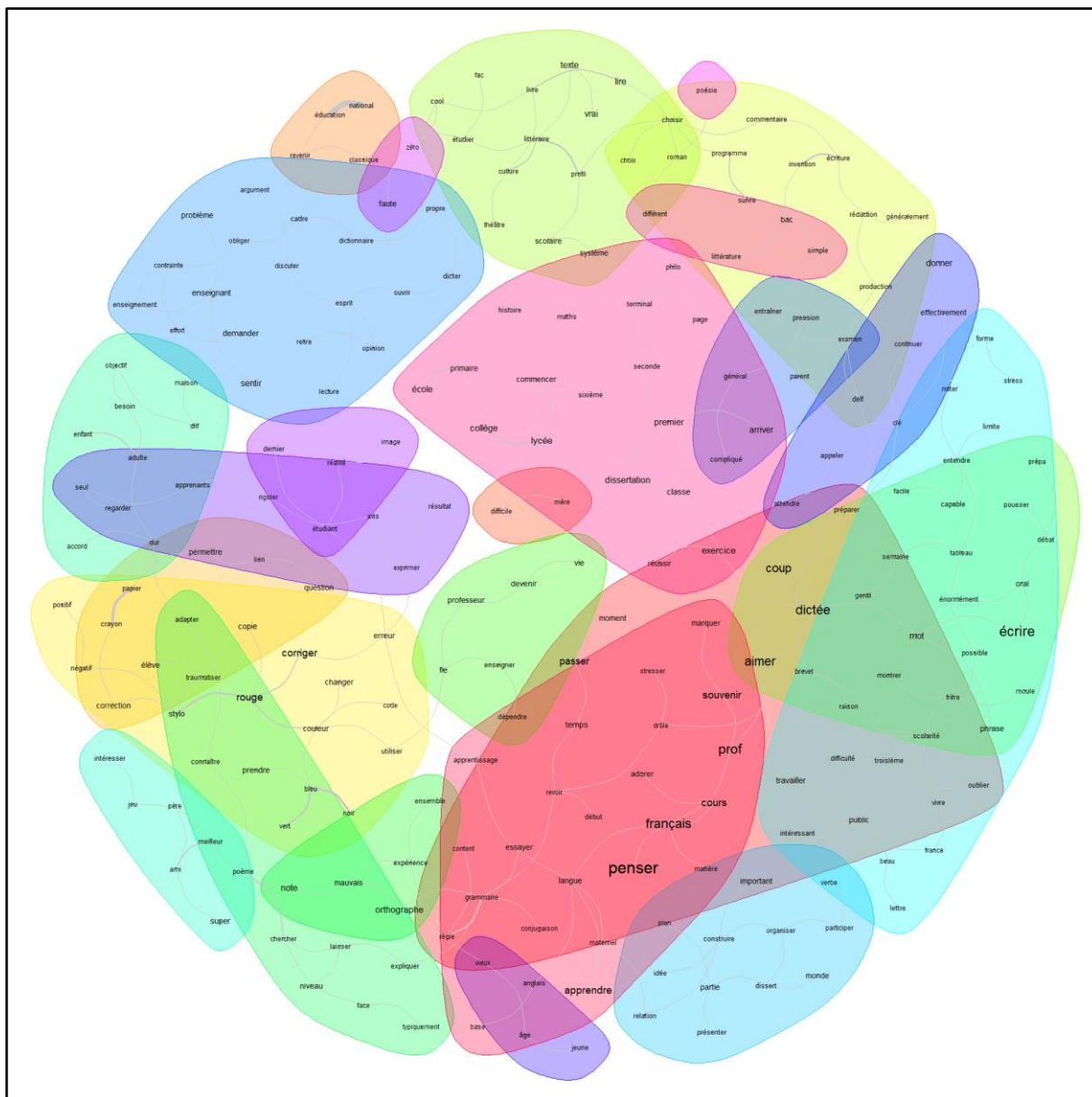
Ce que ces extraits d’entretiens montrent, une fois les liens entre eux matérialisés, c’est qu’il y a une homogénéité dans les discours concernant les formats pédagogiques archétypiques de la dictée, dissertation, et correction au stylo rouge. Il y a une perception de l’acte scolaire qui se retrouve à travers tous les discours de cet échantillon, témoin d’un souvenir collectif figé.

2.2.4. L’appui d’une analyse statistique des concordances dans et entre les discours

Pour compléter les analyses de la partie précédente, l’outil Iramuteq permet, à l’aide de l’analyse de similitudes (simitxt) de comprendre un peu plus en détails les concordances entre les différents discours des participants sur les différents points discutés en entretiens. Le graphique ci-dessus reprend les liens effectifs recensés par l’application pour les 250 mots les plus représentés dans les discours. On peut y observer l’ensemble des mots retenus pour l’analyse placés sur le graphique selon leur lien avec d’autres mots du corpus (symbolisé par les lignes grises) et, plus globalement, selon la (les) communauté(s) à laquelle (auxquelles) ils appartiennent. Ainsi chaque forme colorée représente une communauté de mots. La superposition de plusieurs couleurs implique des chevauchements ou liens plus étroits entre certaines communautés comparées à d’autres. Ce graphique me permet d’observer concrètement comment la pluralité des discours se recourent pour former des groupes d’idées/d’associations de mots. Ce type de graphique facilite le repérage et l’analyse des concordances au sein du corpus constitué pour cette recherche.

Mon objectif ici ne sera pas de procéder à une analyse complète de ce graphique mais uniquement de traiter les parties de celui-ci qui permettent de comprendre les liens faits en

amont par les participants. Les lignes grises entre les mots représentent les liens directs dans les discours que ceux-ci entretiennent. Plus la ligne est épaisse et plus le lien est fort et les mots sont donc indissociables. Ainsi, le lien le plus fort de tout ce graphe est présent entre les mots « éducation » et « nationale », ce qui s'explique facilement par le fait que mentionner le système éducatif français renvoie très fréquemment à utiliser d'autres appellations pour qualifier ce système, l'Éducation nationale étant son nom officiel au ministère. Hormis ce premier exemple, d'autres liens forts sont constatables entre les mots « profil », « littéraire » et « culture » du fait que les participants parlent à de nombreuses reprises de leur profil littéraire (6 mentions) et de la culture littéraire (7 mentions). Ces liens, associés à ceux entre « programme » et « suivre » ainsi que « grammaire » et « règle » sont des formes de témoins d'une représentation globale entre les participants des attentes de l'Éducation nationale en termes d'apprentissage et de productions. Si l'on regarde les différentes communautés, le fait qu'elles soient représentées par des cercles de couleurs différentes m'a permis de remarquer que le mot « examen » ainsi que le mot « orthographe » appartiennent tous deux à trois communautés différentes. Cette caractéristique pluricommunautaire montre leur importance dans les discours et participe à cette idée que les personnes interrogées semblent connaître suffisamment le système scolaire dans lequel elles ont évolué pour savoir ce qui était attendu d'elles et l'identifier. La mémoire sociale irait donc au-delà de la connaissance des formats pédagogiques archétypiques.



Graph 10. Schématisation des liens de concordances entre les sept discours des participants

Pour en revenir aux liens entretenus entre les mots, il me semble important de parler des liens forts qui renvoient à la correction en tant que telle et viennent appuyer les propos précédemment cités des participants sur le sujet. En effet, j'ai pu observer des liens forts entre « stylo » et « rouge », mais aussi « rouge », « corriger » et « couleur » et finalement entre « bleu », « vert », et « noir ». Cela révèle à mon sens un phénomène de différenciation entre le rouge et les autres couleurs utilisées en classe. Le rouge, à part, est utilisé pour corriger, tandis que les autres couleurs, mises dans un même panier occupent d'autres rôles, qu'ils soient d'ordre correctif ou non. En regardant les communautés, il est possible de voir que le mot « rouge » appartient à deux communautés différentes, une première communauté qui semble renvoyer au fonctionnement même de la correction (comment cela se met en

place, comment la correction fonctionne) et une deuxième renvoyant plutôt aux implicites de la correction (conséquences sur les apprenants, résultats de la correction). En regardant d'une manière plus globale ce graphique, ce qui me frappe c'est la place importante qu'occupe la correction dans ce graphe. Presque un quart du graphe est occupé par des communautés liées directement à l'acte correctif montrant une grande place à cet aspect de l'enseignement dans les discours des participants. Il s'agira de voir dans les parties qui suivent si ce constat se matérialise concrètement dans les pratiques actuelles des participants ou non, si cette pratique a de l'importance aux vues des expériences du passé, de celles du présent, ou bien des deux.

2.3. Le lien à l'enseignant : les modèles d'hier sont les figures d'aujourd'hui

À plusieurs reprises, et dans 6 des 7 entretiens réalisés, j'ai pu observer que les personnes interviewées mentionnent volontairement des enseignants : que ce soit pour expliciter un contexte, pour parler d'une pratique, etc., leurs anciens professeurs avaient leur place dans les discours. Pour P.-H., par exemple, la relation à l'enseignant « est énorme » dans la mesure où il explique ceci : « je n'ai quasiment que des souvenirs, des visages, des gens, [...] des histoires ».

Le travail sur les discours des participants a permis de mettre à jour des processus de modelage, mais tous les participants n'ont pas été égaux sur ce point. Sur les 7 entretiens avec les masterants, seulement quatre d'entre eux ont exprimé l'idée d'avoir donné du sens à certaines expériences scolaires en lien direct avec un ou des enseignants. Et sur ces quatre témoignages tous ne partagent pas les mêmes vécus et positionnements.

En effet, du côté de Lucas par exemple, la place de ses anciens enseignants dans la construction de son identité d'enseignant de FLE est non négligeable. Plus que de parler d'une expérience positive, Lucas témoigne du rôle prépondérant d'une professeure de latin et de français dans son choix de parcours professionnel :

« il y a une professeure que j'aimerais citer ici, si je peux lui rendre honneur, c'est donc un professeur de latin que j'avais eu en [...] cinquième [...]. Et cette professeure m'a vraiment, vraiment, vraiment marqué. Et si un jour je pouvais réussir à être comme elle, bah ce serait beaucoup de gagné. [...] cette professeure elle a vraiment été un modèle pour moi [...] quand j'ai eu mon petit éclair de génie, et que je me suis dit : “bah tiens, je vais faire prof de FLE en fait” - parce que je m'orientais pas du tout vers ça à l'origine - je me suis vraiment dit, c'est ce genre de professeur qui me motive et j'aspire à devenir ce genre de professeur pas un autre. »

Mais l'expérience de Lucas reste individuelle et Éliisa, à l'inverse, a pris un moment durant son entretien pour parler d'une enseignante qui lui a donné un parfait exemple de ce qu'elle ne voulait surtout pas être en tant qu'enseignante :

« Il y a énormément de gens qui ont été traumatisés par l'école, et donc je pense que c'est ça- [...] de voir toutes les micro humiliations quand on pointe directement l'élève. Et moi, je veux pas être cette enseignante-là. [...] j'avais extrêmement peur de ma toute première enseignante parce que elle criait tout le temps sur les gens. [...] elle avait vraiment la culture de l'humiliation. »

Zoé dans son entretien vient corroborer cette idée que l'on peut être influencé par les enseignants que l'on a côtoyés dans un sens positif comme négatif. Si les profs qu'elle a appréciés lui ont servi d'exemple, elle complète cette idée en disant ceci : « les profs que j'ai pas aimés, qui m'ont montré quel type de prof je ne voulais pas être [...]. Je pense vraiment que c'est, c'est associé à cent pour cent, pour moi en tout cas, dans toutes les matières ».

En outre, malgré l'orientation des entretiens vers le domaine du FLM, Éliisa, Zoé et Lucas se sont retrouvés à parler d'enseignants marquants mais qui n'enseignaient pas le français. Tous les trois procèdent à faire des ponts avec d'autres enseignements malgré un potentiel éloignement du domaine concerné par ce mémoire. Éliisa par exemple explique son attachement à la pratique de l'oral dans ses classes par ceci :

« c'est parce qu'on parle de français langue maternelle et que on se concentre là-dessus, mais [...] la prof qui m'a le plus marqué, que j'adorais, [...] ça fait dix ans que je la connais maintenant et c'est ma prof de chinois et là, on faisait, énormément d'oral avec elle. Alors on a appris à écrire, on a appris à lire avec les caractères mais on devait être sur du 75-25 justement. Et pour moi, en trois ans, j'ai appris beaucoup de choses, pour me débrouiller dans la vie. [...] Et pour moi, ma progression a été assez fulgurante et je pense que c'est parce qu'on faisait beaucoup d'oral. »

L'influence de cette enseignante de chinois sur les cours de FLE qu'Élisa donne actuellement n'est pas négligeable puisqu'elle confie qu'elle-même a recours majoritairement à l'oral, à hauteur de 75% d'oral contre 25% d'écrit, comme le faisait son ancienne enseignante. De son côté, Zoé, à défaut de pouvoir parler de profs de français qui l'ont marquée, mentionne, elle aussi, une enseignante de langues, cette fois-ci d'anglais : « j'avais une prof d'anglais que j'adorais, mais vraiment, et c'est vraiment [...] mon goal tu vois, et c'est vraiment [...] les profs qui m'ont donné envie d'être prof ». Même chose pour Lucas qui parle du rôle prépondérant de certains enseignants, mais aucun n'enseigne le FLM :

« J'ai des profs de faculté que j'ai adorés et qui m'ont marqué, qui ont été des figures pour moi, mais au sein de mon éducation, donc lycée, collège, il y a certains profs quand même qui m'ont marqué très fortement, mais pas des professeurs de français. J'ai une professeure de mathématiques que j'adorais, par exemple, y'a ce professeur de physique que j'ai beaucoup beaucoup apprécié et [...] qui m'a beaucoup motivé. »

Ce qui transparaît dans l'entretien de P.-H. et de Lucas en outre c'est l'appropriation et la maîtrise de ce que le processus de modelage implique. Sur ce point, P.-H. notamment est en capacité d'explicitier tout son processus d'appropriation et d'adaptation de ce qu'il expérimentait en classe ; il retranscrit ainsi l'expérience lié à l'*apprenticeship of observation* à l'aide d'une métaphore très parlante :

« anecdote, [...] j'étais une fois à une dédicace, et c'était des écrivains qui expliquaient mais où trouvez-vous cette inspiration? et l'écrivain, disait - c'était une écrivaine, entre autres - et elle disait: "bah, moi, j'imagine tout ce que j'ai vu comme un terreau

et moi, je suis l'arbre et mon terreau il décante, il se pose et mes racines, je ne sais pas exactement où elles vont, [...] je ne sais plus combien de strates j'ai sous terre, mais je sais que mes racines y vont, plus ou moins, et je prends tout ce que j'ai en fait, ça nourrit en permanence.” Et je pense que moi, en tant qu'enseignant, c'est ça. J'avais des moments de ma vie où j'étais super d'accord et je trouvais ça génial, certaines façons de noter et puis ensuite je me suis dit : “oh là là mais ce prof il est super.” Et puis, c'est sûr que comment je me suis construit, toujours dans cette idée de relation à l'autre, c'est que, c'est qu'avec des relations et des rapports et des manières de faire, et j'en ai pris quelques-unes. Puis ensuite y'a une nouvelle qui m'a plus intéressé. Donc, je l'ai prise et je me suis rendu compte que ça marchait moins bien. Donc, en fait, pour penser, il faut des éléments et mes éléments de comparaison c'était mes profs... et mes collègues aussi. Mes collègues, mes amis, et puis tout le reste, tout le monde, notre environnement qui infuse de partout. »

Cette métaphore du terreau et de l'arbre présente des similitudes avec le processus dit de modelage qui permet de partir d'une expérience et de se l'approprier pour essayer d'en tirer le meilleur, de l'appliquer de la façon la plus performante, intelligente, utile, etc. La capacité de P.-H. à verbaliser ce fait montre un degré de conscientisation élevé, ce qui est également le cas de Lucas qui à sa manière explicite lui aussi son recours au modelage et la conscientisation qui l'accompagne :

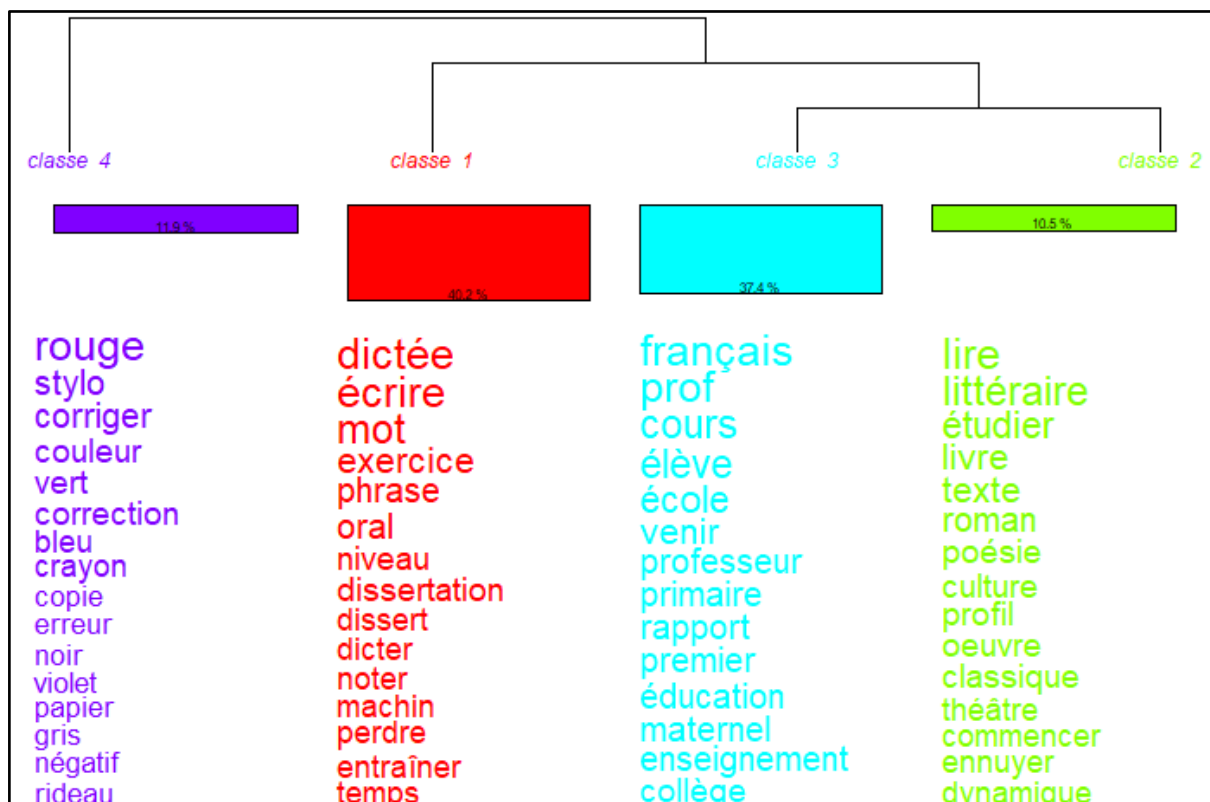
« je pense que, dans ma pratique enseignante, c'est plus, je m'inspire de tous les enseignants qui m'ont marqué sur le point sur lequel ils m'ont marqué, par exemple le professeur de physique qui était bien pour les évaluations, est-ce que c'était un bon professeur de physique ? J'émettrais certains doutes à côté de ça. Mais voilà donc c'est vraiment certains points. Et donc cette professeure m'a marqué et oui, je pense que je me base sur ces méthodes dans un certain domaine pour devenir le professeur que je suis aujourd'hui. J'avais déjà beaucoup conscientisé tout ça. »

Cette capacité à expliciter le processus de modelage qu'ils adoptent, additionné aux liens faits avec des enseignants spécifiques, mais pas forcément d'enseignants de FLE, montre que chez certains des participants un, voire plusieurs, enseignants les ont effectivement

marqués et cela s'accompagne d'une prise de conscience de leur ancrage dans des modèles qui parfois dépassent le cadre de l'instruction du FLM. Il est bien question de modèle ici, et Lucas en parle directement lorsqu'il dit : « je marche beaucoup par figure de modèle dans la vie. Et les enseignants [...] peuvent facilement remplir ce rôle de modèle ». De là découle l'idée que les quatre participants mentionnés précédemment sont capables de se plonger dans un véritable processus d'*(anti-)apprenticeship of observation* et démontrent une tendance à adapter toutes les formes d'apprentissage, peu importe la matière, pour en tirer des leçons qui leur servent au quotidien dans leurs pratiques d'enseignants de FLE. Cette capacité à tirer des leçons, couplée à la capacité d'adapter les formes d'apprentissages, induit la mise en place d'un vrai processus de modelage et, lorsque l'on parle de modelage, c'est qu'il y a concrètement un lien entre les parties concernés, ici FLM et FLE. C'est donc qu'une vraie influence du premier a lieu sur le deuxième. L'influence va même concrètement au-delà du FLM si l'on prend en compte les différentes mentions d'enseignants d'autres champ disciplinaire (l'influence perçut à travers le FLM serait donc finalement plurielle voire pluridisciplinaire ?). Néanmoins, cette influence se retrouve donc à un niveau humain/social dans le rapport à l'enseignant mais cela peut aussi se présenter d'autres manières. La partie suivante développera plus en profondeur cette dernière idée.

2.4. D'autres éléments de réponses par le biais d'outils statistiques

Au sein de l'application Iramuteq, la méthode de classification Reinert fait apparaître des classes s'apparentant aux grands thèmes repérables dans le corpus à analyser. Les sept discours des participants permettent de former ainsi quatre classes.

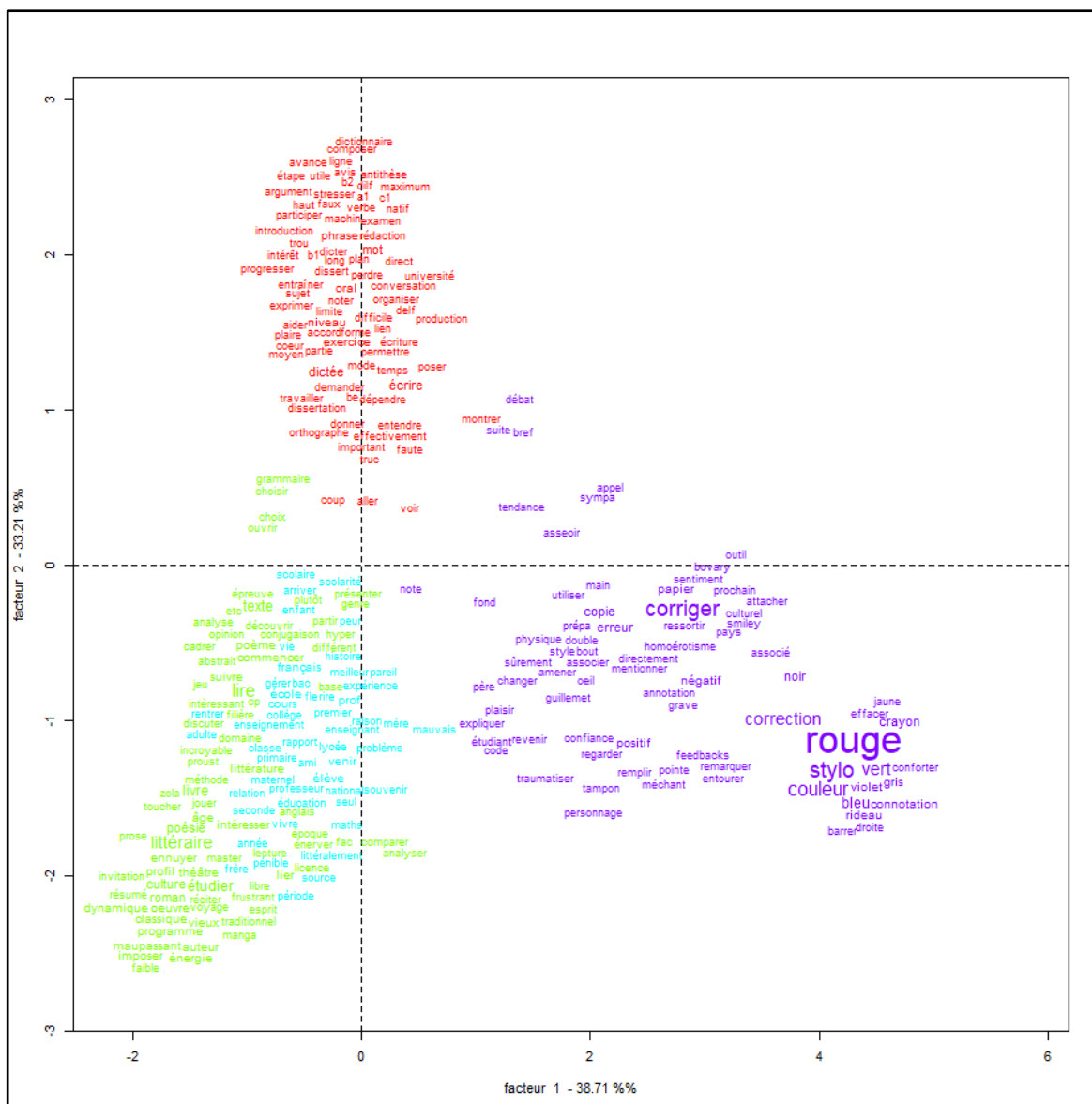


Graphe 11. Dendrogramme des différentes classes du corpus d'après la méthode Reinert (sur Iramuteq)

Le dendrogramme ci-dessus permet de représenter schématiquement l'ensemble des classes. Les classes n'étant pas nommées, sur la base des mots présents dans chacune d'elles j'ai pu définir leurs attributs et leur donner un nom. Ainsi, de gauche à droite, la classe 4 correspond à tout ce qui renvoie à l'acte correctif, la classe 1 à la littératie et aux formats pédagogiques archétypiques, la classe 3 au temps scolaire (son organisation et son fonctionnement) et enfin la classe 2 aux contenus des cours (les supports d'apprentissages). La classe 3 et 2 appartiennent à une branche commune qui peut être définie comme étant la branche du dendrogramme correspondant aux expériences scolaires.

Ce qui m'a le plus marqué à la lecture de ce graphique c'est la scission entre la branche « expériences scolaires » et la classe 4 qui pourtant traite d'un aspect connexe aux deux autres classes. Il semblerait que la correction soit représentée, et ainsi considérée dans les discours exploités, comme étant à part, fait déjà établi plus tôt dans la partie III-2.2.4., ce qui semble étoffer l'idée que la correction n'est pas représentée à la même échelle que les autres pratiques scolaires. L'analyse factorielle de correspondance (AFC), qui synthétise les informations obtenues lors de classification Reinert, facilite les interprétations liées aux

différentes classes. L'AFC, du fait de sa forme, permet de voir concrètement les écarts entre les classes que le dendrogramme ci-dessus ne permet pas d'appréhender.



Graph 12. Analyse factorielle de correspondance de la classification Reinert pour les 4 classes du corpus (sur Iramuteq)

Sur le graphique qui suit on peut voir que les deux classes de la branche « expériences scolaires » sont très liées, ce qui explique qu'elles partagent effectivement une branche mais étonnamment, j'ai pu observer que la classe 1 se différencie effectivement de la branche expériences scolaires. De plus, ce graphique confirme l'opposition entre la classe 4 et les classes 2 et 3, et, de fait, la distance entre ces catégories.

En outre, pour ce qui relève des mots représentés dans chaque classe, ils sont aussi porteurs de sens. Dans le cas de cette analyse, je vais m'intéresser aux 11 premiers mots de chaque classe car au-delà de ces 11 mots j'ai pu remarquer que le degré de fiabilité pour l'analyse de la liste diminue avec l'apparition de mots n'étant pas représentés dans tous les discours et n'ayant pas de lien concret avec le sujet de cette recherche (à titre d'exemple, « rideau » n'apparaît que dans l'entretien de Lucas à titre anecdotique et le terme « machin » est employé à plusieurs reprises (10 fois) par Ornstein comme synonyme de « chose » entre autres). La modélisation ci-dessous reprend uniquement les 11 premiers mots de chaque classe. J'ai pris la liberté d'attribuer des couleurs pour les mots de ces différentes classes. Individuellement, au sein de chaque classe, les mots de même couleur renvoient au même champ lexical/structure d'idées. Ce code couleur permet de mieux comprendre les dynamiques au sein de chaque ensemble. Les mots sont classés par ordre d'importance avec chaque premier mot en haut de liste, souligné, et les autres mots se suivent par ordre d'importance, le onzième étant tout en bas des listes.

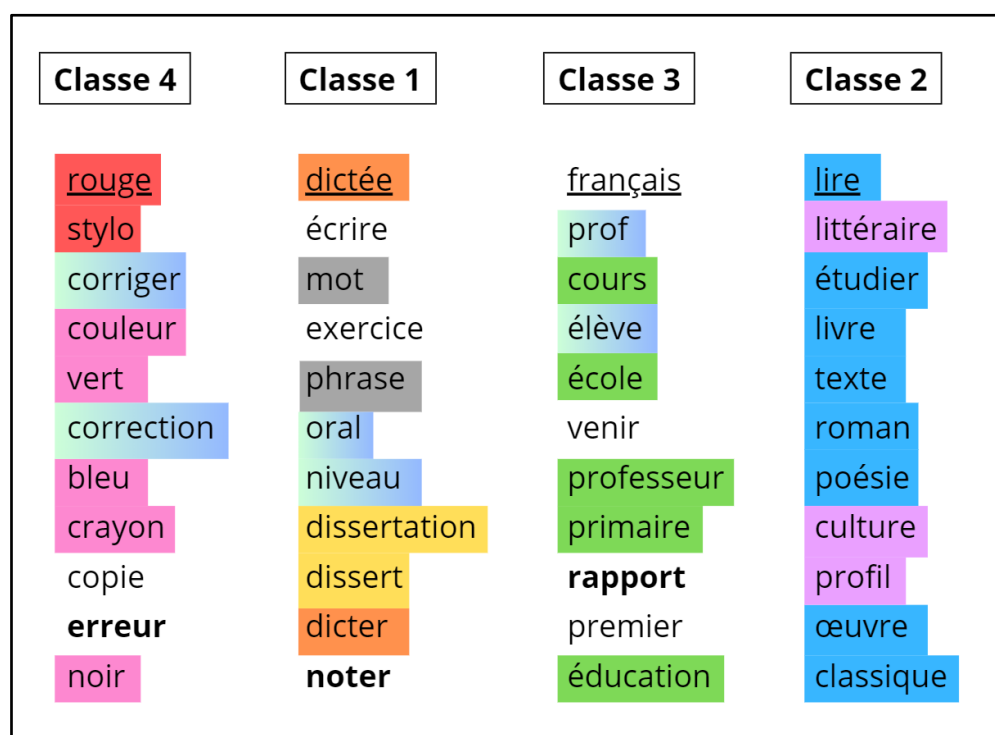


Image 6. Modélisation simplifiée des 11 premiers mots de chaque classe

Pour commencer, je vais d'abord parler de la classe la plus éloignée, la classe 4. Le premier mot de la liste, représentant ainsi le mieux la classe relative à la correction est le mot « rouge » montrant encore une fois le lien insécable entre l'acte correctif et cette couleur. De plus, les deux premiers mots de cette classe sont très liés (voir partie III-2.2.4.) et regroupables

ensemble dans un lien de logique sémantique. Il en est de même avec d'autres mots de cette liste : « corriger » peut être associé à « correction » ; « couleur », « vert », « bleu », « crayon » et « noir » peuvent aussi être considéré comme formant un ensemble en parallèle du groupe « rouge/stylo ». En regardant de plus près les extraits de discours durant lesquels les mots « corriger » et « correction » ont été employés, j'ai pu observer que ces mots étaient utilisés autant pour parler des expériences scolaires passées que pour parler des expériences relatives au FLE. Ces mots prennent alors un caractère hybride du fait de leur position ambivalente, relevant des deux domaines. Dernier point important de cette classe, le mot « erreur », dernier mot de cette liste, est le seul mot venant décrire ce que la correction peut pointer du doigt. La mention de ce mot en début de liste pour cette classe accompagne les propos d'Eva et d'Isabelle qui associaient correction à sanction.

Ensuite, pour ce qui concerne la classe 1, le premier mot de la liste, « dictée », que l'on peut associer au verbe « dicter » présent en contrebas de la liste, indique que parmi les formats pédagogiques archétypiques mentionnés, la dictée est plus représentée que la dissertation, qui se positionne en 8ème et 9ème position de cette liste. Aussi, au milieu de cette liste, on retrouve les mots « oral » et « niveau ». Ces deux mots concernent exclusivement des mentions relatives au domaine du FLE. Les participants ont à plusieurs reprises comparé les pratiques du FLM à celles du FLE dans laquelle la pratique de l'oral est très représentée et la question des niveaux est essentielle. Cela montre que même si les formats pédagogiques archétypiques concernent principalement le FLM, les participants ont à de nombreuses reprises établies des liens avec les pratiques et notions didactiques importantes du FLE (voir II-1.2.1.), celle de l'oral et la question du niveau des apprenants. De plus, le fait que le mot « noter » soit dans cette liste induit un lien entre l'évaluation et ces formats pédagogiques archétypiques. Les notions de notation et de résultat dépassent donc le seuil de la classe 4 pour rejoindre cette seconde classe.

Pour la classe 3, beaucoup de mots font partie du champ lexical de l'école (« prof », « cours », « élève », « école », « professeur », « primaire », « éducation ») et à cause du sujet des entretiens, le premier mot de cette liste est « français ». Le mot « rapport » vient figer les liens à l'intérieur de cette catégorie entre les professeurs, les cours, le français comme formant un ensemble, un lot à l'image de ce que l'expérience scolaire représente.

Néanmoins, lorsque je me suis penchée sur les mots « prof » et « élève », j'ai pu remarquer que ces deux mots étaient hybrides et possédaient des occurrences relevant autant du FLM que du FLE.

Pour finir, la classe 2 est la catégorie la moins éclectique de toutes. Sur les 11 premiers mots de cette classe, 8 d'entre eux reprennent le champ lexical de l'apprentissage de la littérature (représentés en bleu sur le schéma plus haut). Le premier mot de la liste n'est autre que le mot « lire », témoignant encore une fois du lien entre la pratique de l'écrit, représenté clairement dans la classe 1 ici, et celle de l'oral/de la lecture (classe 2). Ces deux classes renvoient ainsi aux deux faces d'une même pièce, à l'apprentissage de la littérature, ou plus exactement à celle de l'orthographe, ou tout du moins à une des facettes qui la compose : d'un côté l'apprentissage de l'orthographe passive avec la lecture d'œuvres et de l'autre celle de l'apprentissage active, avec des activités écrites. De plus, dans cette liste, se distinguent trois mots qui ont déjà été identifiés comme étant très proches sémantiquement (III-2.2.4.), à savoir, « littéraire », « culture » et « profil », et qui tous les trois renvoient aux attentes implicites du domaine du scolaire.

Ainsi, si à première vue, il semblerait que les classes se concentrent sur la narration des expériences scolaires passées, les classes 1, 3 et 4 portent en leur sein des éléments hybrides voir pour certains exclusifs au domaine du FLE, montrant le rapport constant qu'ont établi les participants entre leurs expériences du FLM et celles du FLE. Ainsi, dans les catégories qui sont censées être relatives à du contenu relevant du FLM (catégorie "littérature", "temps scolaire" et "acte correctif"), les participants font fréquemment des renvois au domaine du FLE. Ce va-et-vient entre les deux domaines semble montrer que dans l'esprit des participants ceux-ci sont liés, induisant une association des souvenirs (propres au FLM) aux pratiques actuelles (propres au FLE).

3. Passage de la posture étudiante à la posture enseignante

Si jusqu'ici il était principalement question de revenir sur des expériences scolaires passées, les parties qui suivent me permettent de proposer une analyse concernant les représentations actuelles des participants, leur positionnement vis-à-vis des pratiques littéraires qu'ils ont

dans leur propre classe. Il s'agit donc de constater l'évolution d'une pensée, de voir comment le passage du rôle de l'élève à celui d'adulte, mais plus particulièrement à celui de jeunes professeurs de FLE, a pu ou non engendrer une modification dans les représentations qu'étaient les leurs.

3.1. Un changement de posture difficile

Si les participants n'ont que très peu de difficultés à parler de leurs expériences scolaires, à détailler des pratiques pédagogiques, leurs expériences avec certains enseignants, et tout ce qui tourne autour de leur scolarité, le fait de changer de posture et de se positionner comme professionnels vis-à-vis de ces expériences passées n'est pas forcément évident. Le « recul », comme le mentionnent Eva et P.-H., implique la conscientisation de choses qui parfois n'ont pas eu le temps de l'être. C'est ainsi qu'à plusieurs reprises, les personnes interrogées ont montré des difficultés à répondre à certains questionnements soulevés. L'entretien s'est donc présenté comme une occasion de commencer ou continuer un processus de conscientisation chez les participants. Qu'il s'agisse d'Élisa (« Fin je te dis ça [...] parce que tu me poses cette question »), d'Eva (« c'est pas une question que je me suis déjà posée »), de Lucas (« Je me suis jamais posé la question »), de Zoé (« C'est vrai que maintenant que tu le dis »), ou encore de P.-H. (« Difficile, grosse question. Comment ça se fait que je différencie... ? »), tous présentent des hésitations, des points de réflexion sur lesquels ils ne se sentent pas en capacité de répondre directement. En réfléchissant à pourquoi les participants éprouvent des difficultés sur ce point, il me semble que cela s'explique par le statut même de ces personnes, à savoir de jeunes enseignants, des professionnels en devenir pour qui l'apprentissage du métier reste un processus en cours et les questions diverses autour du métier, de ce que celui-ci implique, sont alors vues comme secondaires. Élisa, par exemple, montre un fort degré de conscientisation de ce phénomène, elle montre avoir totalement conscience de ne pas être en capacité de répondre à toutes les questions en lien avec les attentes de son métier, chose qui est avant tout un choix : « Je suis au début de ma carrière, donc peut-être qu'après, je penserais plus à plus tard ».

En parallèle, la difficulté d'adapter sa posture réflexive vient aussi du fait que, s'il est plus facile pour des enseignants en début de carrière de rentrer dans un processus réflexif vis-à-

vis de leur parcours scolaire, cela n'empêche pas pour autant que les souvenirs deviennent parfois flous. Cela s'explique du fait que « les paroles comme les actes s'oublient » (Kipman, 2013, p. 13). Cela vient du fait que l'oubli nous permet « de vivre, survivre dans un environnement matériel et affectif qui ne nous épargne ni conflits intérieurs ni agressions externes » impliquant que « nous nous créons donc chaque jour une histoire remaniée (Kipman, 2013, p. 96). À chaque évolution, à chaque pas, des pans entiers passent dans l'ombre, sont oubliés » (Kipman, 2013, p. 147-148). Sur ce point, Éliisa exprime clairement que ce processus réflexif lui demande des efforts pour avoir des souvenirs clairs et précis de ses expériences (« j'essaye de me replonger euh... dans mes souvenirs parce que j'oublie au fur et à mesure ») et il en est de même pour P.-H. qui a montré à plusieurs reprises ne pas se souvenir précisément de certains aspects de son expérience scolaire (« ça commence à être vieux et j'oublie »).

Si la mémoire n'est pas fiable à 100%, cela n'empêche pas pour autant que les participants s'impliquent pleinement dans le processus de réflexion et y trouvent un certain intérêt, comme l'exprime Eva lorsqu'elle dit : « Je trouve ça très intéressant comme question ». Cet intérêt pour les questions posées au fur et à mesure des entretiens se retrouve dans d'autres discours de participants, même si ceux-ci, comme déjà mentionné plus haut, n'ont pas forcément les éléments qu'il faut pour y répondre : « Ah maintenant avec le recul... bah, bonne question, je n'en sais rien » (P.-H.).

Parfois il s'agit même plus que d'un intérêt pour les questions posées sur le vif, certains participants montrent des signes de démarches réflexives en amont des entretiens réalisés, paramètre qui à mon sens est un indicateur d'un répertoire en construction, de professionnels en devenir (« je me pose souvent la question » (Isabelle)). Chez P.-H., cette démarche réflexive réalisée en amont montre une prise de recul très claire par rapport à son histoire personnelle qu'il arrive à mettre en perspective avec la réalité du terrain (« Avec une démarche réflexive je viens d'un public privilégié ») ; processus réflexif que l'on retrouve aussi chez Isabelle qui avait son recul en tant qu'adulte, jeune enseignante parvient à observer différemment ses expériences passées (« je pense que c'est des mots que je mets maintenant sur des expériences d'avant »). Ainsi recueillir des données en réalisant des

entretiens a poussé la quasi-totalité des participants à revoir leur posture pour se positionner en tant qu'ancien élève et surtout en tant que jeunes professionnels du FLE.

3.2. L'impact d'une posture réflexive émergente du FLE

J'ai commencé à expliquer plus haut dans cette partie (III-1.2.3. et III-3.1), que les personnes interrogées présentaient des signes de démarches réflexives dans leurs discours. Il m'est apparu que cette réflexivité possédait une particularité en lien avec le statut des interlocuteurs, futurs enseignants, mais surtout en lien avec la formation dans laquelle ceux-ci s'inscrivent, le master Didactique des langues, du FLE et du FLS proposé par la Sorbonne Nouvelle. En effet, à l'intérieur des discours, une grande partie des réflexions proviennent de conclusions que l'on peut retrouver dans ce contexte universitaire uniquement dans des discours de (futurs) professionnels du monde du FLE. Les traces laissées par cette formation se retrouvent dans quatre entretiens sur les sept réalisés.

Ce point d'ancrage de la réflexion dans le contexte du FLE se retrouve sur trois points précis dans les discours. Le premier point, et celui qui est le plus représenté dans les entretiens, concerne le lien aux apprenants et plus précisément au type de public à qui l'on s'adresse. C'est ainsi qu'Élisa replace ses potentielles pratiques de l'écrit par rapport à ce paramètre (« ça dépend vraiment du public »), Eva, d'une manière similaire replace la pratique de la dissertation vis-à-vis du public qui pour elle pourrait y voir un intérêt (« mais je pense que c'est un exercice intéressant sur un certain public, bien sûr. Sur un public [...] qui cherche pas juste à être très autonome en français mais qui veut aller plus loin »). Isabelle quant à elle, évoque sa potentielle adaptation dans ses critères de notation en fonction des apprenants qu'elle peut avoir en face d'elle :

« Et oui, si je fais des cours de préparation au DELF, je vais être intransigeante. Je vais leur dire : “ça, c'est pas bon.” Parce que là, le jour du DELF, ça passe pas. En classe, comme en plus je suis avec des réfugiés qui n'ont pas, qui ne vont pas forcément tous passer une certification, oui, je dois être gentille, je pense. Mais j'essaie de m'aligner avec le niveau. [...] Après, je pense vraiment, je m'adapte au public. Si je suis en université aux États-Unis, avec des personnes qui ont C2 et qui

veulent absolument travailler en français, qui veulent devenir universitaires en France. Euh oui... moi je ne laisserai rien passer, je pense. Mais ça dépend vraiment du niveau et de, du public, effectivement. »

Lucas partage une pensée similaire sur ce point dans la mesure où il fait la différence entre le public auquel il enseigne et le public dont il est question en FLM : « Parce que nous, on nous apprend à des élèves non francophones généralement ou qui sont légèrement francophones, qui deviennent francophones ».

C'est dans le discours de Zoé que l'on retrouve les deux autres points. En tant que jeune professeure de FLE, celle-ci explique essayer de se mettre à la place de ses apprenants « dans une autre langue » ce qui l'amène à repenser à sa pratique de la langue allemande qui lui a permis d'ouvrir son esprit sur les difficultés que les apprenants pouvaient vivre dans le cas d'exercices de compréhension orale, pratique qu'elle lit dans le système éducatif français à ses expériences de lecture de texte en dictée source de difficultés à cause du manque de répétition du texte à écrire :

« la première écoute, j'aimais bien rien écrire, tu vois. Et du coup la deuxième écoute, je devais tout écrire parce que j'avais rien écrit avant, et [...] ça met une pression, parce que tu te dis, faut que je comprenne tout directement, sinon bah j'aurais plus de chance de comprendre. Et après, si le prof fait pas de coupure dans la vidéo - j'aime bien aussi faire des coupures si besoin, tu vois, genre je fais écouter deux fois, après si je dis : “vous avez besoin d'écouter encore ?” et qu'ils me disent : “ah oui s'il vous plaît, madame”, mais que j'ai pas le temps, bah là, je ferais plutôt des coupures et on va voir ensemble, petit à petit. »

Cette réflexion sur la complexité de la compréhension même du texte dicté amène Zoé à pousser la réflexion didactique encore plus loin. Cela l'amène à essayer de trouver une solution pour un potentiel usage plus pragmatique de la dictée scolaire qu'elle trouve « un peu bizarre quand même » du fait que « c'est des phrases juste que quelqu'un te dicte et que tu recopies ». De fait, pour Zoé « ce qui fait plus sens, c'est toi tu fais tes phrases, tes propres phrases, qu'on te corrigera » puisqu'elle explique que d'expérience quand ce n'est pas

l'apprenant qui a produit le texte il « ne reli[t] pas vraiment le texte ». Ces réflexions l'amènent à se poser la question suivante : « Donc, est-ce que t'apprends vraiment d'une histoire que t'as recopié ? ». Ainsi l'autre point représenté dans le discours de Zoé concerne le fait que l'enseignement et surtout les activités proposées à l'apprentissage soient « ancré[s] dans la réalité ». Ce besoin de réalisme dans l'apprentissage renvoie aux dernières avancées en matière de didactique dans le domaine et à l'avènement de la perspective actionnelle qui replace l'apprenant au centre de son apprentissage pour réaliser des tâches en lien avec ses besoins et donc profondément ancré dans la réalité et l'actualité. L'intérêt d'un ancrage dans la réalité pour Zoé renvoie à l'ensemble de sa conduite en tant que professeure de FLE, chose qui l'amène à titre d'exemple, à adapter le contenu des manuels avec lesquels elle doit travailler pour n'en tirer que ce qui l'intéresse (« je prends le thème principal ») lorsque le manuel n'est plus d'actualité (« le manuel, pour moi, il est un peu vieux. Le manuel date de deux mille onze »).

D'une manière plus générale, l'enracinement d'une réflexion dans le contexte ou non du FLE peut changer fondamentalement la manière de concevoir le métier d'enseignant et les implicites. Pour exemplifier ce propos, il s'est avéré que dans les entretiens réalisés, deux participants, Ornstein et P.-H., se sont aventurés à donner leurs avis/positionnement sur un même sujet en lien au rôle de l'enseignant, à savoir : de l'enseignement et de l'enseignant qui est le plus important ? Face à la même question, P.-H. et Ornstein se sont positionnés de deux manières différentes. Il m'est apparu que cette différence de positionnement venait principalement de la différence dans l'expérience dans le domaine du FLE. En prenant en compte le temps d'immersion dans le domaine du FLE, P.-H. a eu l'occasion d'enseigner deux ans dans une association parisienne dispensant des cours de FLE pour des réfugiés et demandeurs d'asile. Ces temps de face à face pédagogique, de pratique directe des enseignements vus en formation à l'université liés à son expérience scolaire l'amène à donner la priorité à l'enseignant sur l'enseignement (« Je ne sais pas si je donne un rôle à l'enseignement tout court. Pour moi, c'est primordial l'enseignant »). Celui-ci explique donner la priorité aux « individualités » réunies et à la « relation à l'autre » qui y est associée dans la mesure où :

« Les enfants sont de passage dans nos vies. Nous, on est de passages pour les enfants ou les adultes et c'est une relation avant tout, et je pense que si on fait passer l'enseignement avant la relation à l'autre, c'est dommage. »

Ornstein, de son côté, se reposant également sur ses propres expériences scolaires, mais également sur les trois mois durant lesquels il a enseigné à l'Éducation nationale, place le rôle de l'enseignement devant celui de l'enseignant (« c'est pas déterminant pour moi, le professeur »). Il explique ce positionnement avec les propos qui suivent :

« oui, ça motive d'avoir un bon prof, mais même avec un mauvais prof c'est possible... j'avais quand même des bons résultats, même avec des profs que j'aimais pas trop. Disons que [...] si c'est un bon prof, ça va être un accélérateur. Et si c'est un prof avec qui [...] je n'y arrive pas trop, ça va me ralentir, mais ça va pas me... j'vais pas passé de vingt à zéro. »

Si P.-H. se positionne du côté des individus, de ce qu'il nomme « individualités », Ornstein prend un positionnement plus institutionnel. Celui-ci donne la priorité aux résultats, aux notes, sur le rôle que peut jouer un enseignant là-dessus. Ornstein se place ainsi dans la même position que ce qu'un système scolaire demande, à savoir des résultats, des bonnes notes (avec un objectif de certification toujours en arrière-plan (brevet, baccalauréat)) et il conçoit donc le rôle des enseignants dans ce sens : un bon enseignant ne sera rien de plus qu'un « accélérateur » qui impactera la quantité de travail à fournir (« Faudra peut-être que je travaille plus à la maison pour plus d'approfondir un sujet que [...] j'aurais pas trop bien compris parce que la prof a pas bien expliqué [...]. Mais c'est vrai qu'un bon prof, ça fait gagner du temps, ça motive ») et « la priorité, c'est toujours le contenu du cours » car les résultats seront toujours prioritaires (« C'est pas parce que le prof est mauvais, que le prof est nul, hop, ok, j'ai zéro »). Cette conception pragmatique et utilitariste des attentes vis-à-vis d'un enseignement et donc de l'enseignant qui le porte se présente donc à l'opposé de la réflexion que présente P.-H. pour qui l'enseignement dépasse le cadre institutionnel de la classe, ce qui impacte énormément son rapport à cela :

« Quand on est au café à cinq ou six et qu'on discute, on apprend tous et on n'en dit pas : oh là là, c'est une salle de cours. [...] L'enseignement, c'est partout, c'est la vie l'enseignement. On apprend tout le temps. On apprend là dans l'entretien, on apprend partout, on apprend dans le métro, on apprend en écoutant une musique. L'enseignement, il est partout. »

Ainsi P.-H. considère que « l'enseignement est tellement dépendant de l'enseignant » dans le sens où il donne la priorité à l'expérience sociale, à la rencontre des individualités dans une « relation » enseignant-apprenant. De fait, un positionnement de réflexivité ne sera pas le même s'il s'inscrit dans le contexte du domaine du FLE ou non, concept représenté directement par le fossé entre la perception de ces deux participants face à une même question qui touche à la fois la question de la didactique et de la pédagogie. Cette différence de positionnement se retrouve aussi dans la partie III-2.3. lorsque P.-H. fait partie des participants parlant le plus des enseignants qui au cours de sa scolarité ont impacté ses choix de carrière et de positionnement en tant que professionnel, tandis qu'Ornstein ne fait pas partie des personnes interrogées ayant donné des exemples concrets d'enseignants qui ont assumé un rôle de modèle pour lui. En somme, au-delà des expériences scolaires, toute formation va avoir une influence sur la manière de se représenter le métier d'enseignant. La divergence de positionnement entre ces deux participants souligne très clairement ce point-là et montre la grande différence que peut opérer une démarche de modelage, couplée à démarche de réflexivité sur sa pratique, ses expériences.

3.3. Cristallisation et démythification : ces représentations qui persistent... ou non

En dehors de la simple explicitation de ce que les pratiques de la dictée, dissertation et correction au stylo rouge signifient pour les participants ainsi que les souvenirs et, de fait, représentations qui y sont liées, la mise en perspective de ces représentations avec leurs pratiques effectives dans leurs quotidiens d'enseignants a permis de mettre en perspective des tendances. En effet, si les éléments de comparaison partaient du même point chez l'ensemble des personnes interviewées, les positionnements finaux observés n'ont pas été les mêmes pour tous. Les parties qui suivent permettront de faire la lumière sur les différentes

tendances de positionnement professionnel sur les trois items qui sont concernés par cette étude. Les catégories formées et leurs dénominations viennent d'un choix personnel dans la mesure où je me suis inspirée de certains mots prononcés par les participants mais également des champs lexicaux/thématiques qui étaient les plus récurrents dans les différents discours.

3.3.1. Le rejet

Premier positionnement représenté car présent dans les trois premiers entretiens réalisés, le positionnement de rejet s'est retrouvé dans les discours d'Élisa, d'Eva et de Zoé. Sur l'ensemble des éléments mentionnés et notés comme relevant de cette catégorie, il est apparu que la figure du rejet ne concernait pas l'ensemble des items concernés par cette recherche mais touchait uniquement à la dictée et la correction au stylo rouge, épargnant ainsi le cas de la dissertation.

Pour ce qui relève de la dictée, j'ai pu noter que Zoé prenait position vis-à-vis de cette pratique qui pour elle possède des failles d'ordre pédagogique ainsi que méthodologique :

« je trouve que c'est quand même un peu con, [...] ça ne représente pas la réalité, ça va pas vraiment aider à mieux - 'fin pour moi, une langue, ça se parle et ça se comprend principalement à l'oral, et du coup, quand tu fais une dictée, tu... parles... comme... ça..., et donc ça va pas donner une image représentative de la réalité aux étudiants. C'est pour ça que je préférais compréhension orale à la rigueur. »

À travers ce passage, Zoé se positionne donc par rapport à la dictée tout en apportant un élément de comparaison, la compréhension orale, qu'elle présente comme ayant plus d'intérêt. Ce positionnement ne l'empêche pas de présenter des signes d'hésitation à émettre des critiques sur le sujet (« je critique pas du tout la dictée hein ? mais ») et de remise en cause de sa légitimité (« Après, je ne suis pas professionnelle de la dictée, c'est juste que... je sais pas ») chose qui, je suppose, peut s'expliquer par son statut de jeune enseignante et donc pas experte de son domaine, ni de la dictée comme elle l'explique elle-même. Ce sentiment de manque de légitimité implique qu'elle ne se positionne pas comme sachante par prudence.

En parallèle, Zoé explique son rapport d'opposition à la dictée par l'imaginaire auquel cette pratique est associée, une image, ou plutôt « idée » à l'opposé de ce qui pourrait être considéré comme « moderne » :

« Parce que, en fait, on a cette idée de la dictée dans les écoles primaires, tous à notre banc et tous à gratter, et t'as le professeur qui parle. C'est limite t'entends la craie sur le tableau noir tu vois. (Rire) Alors que, alors que bah du coup nous maintenant on essaie plus de faire des trucs un peu plus modernes. Donc, je pense que ça, ça a à voir avec le fait que c'est une activité qui était déjà présente dans l'enseignement traditionnel. »

Dans son entretien, Eva exprime posséder la même image de cette pratique scolaire que Zoé, une pratique qui pour elle appartient au passé et est indissociable de cette époque révolue :

« Mais la dictée, comme on l'a connue, c'est très vieille école. Je pense que tu peux faire genre 1950 ou - moi j'ai fait la dictée jusqu'à 2008, on va dire, 2010. Je pense que tu peux faire exactement les mêmes images. Tu vas, genre tu peux faire, on compare les images ce sera exactement la même chose. Même l'organisation de la classe. Ça peut être exactement la même chose, juste pas le style vestimentaire et les coiffures, c'est pas pareil. Voilà, surtout sur l'exercice de la dictée. »

Cette association d'images du passé, de la « vieille école », avec la pratique de la dictée telle que les personnes interrogées l'ont connue, me semble expliquer un fossé qui se creuse entre l'enseignement au sein du système éducatif et celui du FLE associé, comme l'expliquait Zoé, à la modernité. Ce phénomène implique une rupture de lien et de sens entre ces pratiques et ce qui est réalisable dans le domaine du FLE. Ainsi, la dictée se présente comme non envisagée pour l'enseignement du FLE chez Zoé (« mais moi de moi-même faire une dictée, je... en fait ça ne me vient même pas à l'idée, honnêtement. J'ai jamais pensé à faire ça ») pensée partagée également par Élisabeth (« la dictée, en fait, c'est, ça m'est complètement sorti de la tête »).

Si Zoé est celle qui s'est le plus exprimée sur le sujet de la dictée, c'est aussi l'une des personnes interrogées qui présente la plus grande flexibilité dans un potentiel usage de la dictée mais dans un format uniquement « modernisé ». Si celle-ci présente une forme de rejet du format de la dictée traditionnelle, elle ne s'oppose pas à un usage plus didactiquement cohérent aux besoins de son public :

« Je fais pas de dictées dans mes cours. Est-ce que j'ai une raison de pas le faire ? Comme je te disais, je préfère parler naturellement, plutôt que dé-cou-per-des-mots-comme-ça tu vois. [...] Ou alors si, j'aimerais bien, peut-être, faire une dictée. Si je faisais des dictées, ça serait plutôt les élèves qui se dictent entre eux. Ça, je pense que ça peut être marrant. Et plus, plus cool, parce qu'il pourrait dicter, par exemple, leur propre texte à quelqu'un d'autre et du coup, ça les fait s'habituer à la voix et à l'accent d'une personne non native. »

Concernant la correction au stylo rouge, deuxième élément faisant partie de cette catégorie, certains participants expliquent ne pas utiliser le rouge pour corriger, choix conscient pour la plupart d'entre eux. Très peu de participants se positionnent en rejet total vis-à-vis de cette pratique mais ils présentent leur refus d'utiliser le rouge pour corriger plutôt comme une adaptation face aux débats présents dans la sphère éducative sur ce sujet. Effectivement, « y'a beaucoup de débats sur le rouge » explique Eva, débats dont il est aussi question dans le discours de P.-H. sur cette question de savoir si « on change la couleur ». Élixa se présente comme étant la plus en opposition avec cette pratique mais cela ne renvoie pas à la couleur directement mais plutôt à un rejet de l'acte correctif de manière générale (« j'aime pas corriger »), explicable par le fait qu'elle n'« aime pas les trucs très normatifs ». De son côté Zoé ne se présente pas comme étant en position de rejet face à l'usage du stylo rouge dont « on fait un big deal » et elle rappelle qu'avant tout « c'est une couleur », d'autant plus qu'elle « adore le rouge » et n'a « pas de problème avec le rouge » ce qui lui permet d'affirmer qu'elle pourrait changer de couleur de correction si le besoin en est (« Dans tous les cas, tu vas corriger donc change de couleur si tu vois que ça dérange les gens »). Cela ne l'empêche pas de savoir que pour d'autres professionnels le lien entre correction et rouge n'est pas le même : « Il y a des profs ils sont vraiment attachés au rouge ».

3.3.2. La persistance

Si des phénomènes de rejet des formats pédagogiques archétypiques sont observables, l'inverse, à savoir, des phénomènes de persistance ont été aussi constatés. Sur ce point, un participant en particulier, Ornstein, a montré un grand attachement aux formats qu'il a connus plus jeune à l'école et auxquels il laisse une place dans son métier d'enseignant de FLE. En ce qui concerne la dictée, Ornstein explique qu'il « aime bien faire une petite dictée la première séance pour un peu jauger le niveau, voir où on peut travailler ». Cet attrait pour la pratique de la dictée, il l'explique en partie par ses expériences scolaires positives par rapport à cette pratique : « Ah, moi j'adore les dictées. [...] j'ai très très bien vécu les dictées ouais ». Néanmoins, j'ai trouvé cela très intéressant de voir comment son choix pédagogique et son ressenti vis-à-vis de la pratique lui donne l'impression d'être différent des autres (« Je dois faire partie peut être de la minorité ») impliquant que la plupart des écoliers de son époque détestaient cet exercice.

En ce qui concerne la correction au stylo rouge, Ornstein encore une fois, se positionne comme étant pour cette pratique qu'il associe directement à des souvenirs positifs :

« étant donné que j'étais, j'étais toujours bon, surtout en français, moi, le stylo rouge [...] ça m'a pas traumatisé parce que souvent, moi, quand c'était du rouge, c'était pour dire quelque chose de positif, c'était bien, super, ou alors c'était bien, mais peut mieux faire, peut aller plus loin, tu vois, peut développer plus. »

Au-delà de ces souvenirs très positifs, Ornstein explique qu'il lie l'usage du stylo rouge directement aux pratiques des vrais professeurs, témoignant ainsi que l'usage du stylo rouge pour corriger fait partie de sa représentation du métier d'enseignant :

« Et moi-même, quand j'ai été prof, un petit peu, pas longtemps, pendant trois mois à l'Éducation nationale. Stylo rouge, j'ai dit hop, ah bah tiens je vais faire comme les profs, hop, stylo rouge, allez, c'est parti. On change pas une équipe qui gagne. C'est tellement ancré que... ouais. »

Cette représentation du stylo rouge comme faisant partie de l'identité de l'enseignant se retrouve aussi dans l'entretien de P.-H. (« Mon meilleur ami, son père était prof, il corrigeait au style rouge. Le style rouge à encre, 'fin y'avait tout cet imaginaire du stylo rouge ») même si celui-ci a fait le choix de ne pas perpétuer le modèle du stylo rouge comme Ornstein.

En revanche, sur le sujet de la dictée, P.-H. aussi, de son côté, montre des signes d'attachement à cette pratique et reproduit cette pratique dans les cours de FLE qu'il peut donner. Seulement, celui-ci bien qu'étant un « adepte de la dictée », adapte sa manière d'utiliser la dictée dans ses enseignements au contexte du FLE afin de l'utiliser mais « dans sa forme où je fais un truc pragmatique ». Néanmoins, chez Ornstein comme chez P.-H., le point commun vient des souvenirs liés à cette pratique, souvenirs qui sont uniquement d'ordre positif. Lorsque P.-H. essaye de se remémorer ses expériences par rapport à la dictée, malgré ses efforts, il ne parvient pas à se souvenir de quoi que ce soit de négatif sur le sujet : « Alors j'essaie de trouver le contre parce que j'aime bien donner des réponses ambivalentes, mais pour le coup, non, non, la dictée, ça a toujours été bien. J'ai toujours beaucoup aimé la dictée ».

3.3.3. Le paradoxe

En parallèle de ces postures proches du rejet et de la persistance dans l'usage d'une pratique, j'ai remarqué que certains participants se sont retrouvés dans une posture paradoxale témoignant d'une contradiction entre leur discours et avis d'origine forgé par l'expérience et la conclusion à laquelle ils sont arrivés dans leurs pratiques en tant que professeurs de FLE. Cette posture particulière, que je positionne à mi-chemin entre le rejet et la persistance, s'est retrouvée dans les discours de quatre participants. Cependant pour chacun le paradoxe s'est exprimé de différentes manières.

Pour Élixa et Eva par exemple, pour tout ce qui concerne la dictée, les deux expriment ne pas avoir eu de difficultés avec celle-ci durant leur scolarité, de ne pas avoir de sentiments négatifs par rapport à cette pratique (« c'était très simple, c'était très intuitif pour moi, [...] c'était la dictée, ok, fallait apprendre les mots. [...] Il y avait pas de, d'appréhension » (Eva)). Pourtant lorsqu'il s'agit de l'enseigner, toutes les deux avouent ne pas utiliser la dictée dans

leurs pratiques. Éliisa explique cela par l'influence de son environnement, de ses camarades de classe :

« Ouais, j'étais bonne en orthographe et en grammaire donc ça me faisait pas peur la dictée. Je n'ai pas de... 'fin, j'ai des souvenirs traumatisants de la dictée, mais en empathie avec d'autres. Où, où ils rendaient les notes et disaient : "t'as fait autant de fautes. T'as cette note parce que là t'a fait cette faute-là, t'as fait cette faute-là." C'est plutôt l'effet de masse. »

Eva en parlant de l'impact que son entourage a eu sur sa perception de la dictée explique qu'elle met au second plan la légitimité de son histoire et son vécu personnel et, les expériences de la masse, pèseraient ainsi plus lourd dans la balance :

« je sais que mon ressenti déjà n'est pas universel et que [...] c'est minoritaire [...]. Genre, quand j'étais à l'école, y'en a plein qui n'aimaient pas du tout le cours de français, la dictée, etc. Moi j'aimais bien mais je sais que beaucoup de gens ne rentrent pas dans le moule. »

À une échelle plus globale, Zoé a aussi été impactée par son environnement, l'avis de la société pour se positionner sur l'usage du stylo rouge. Bien qu'elle n'ait « pas trop de problème avec le stylo rouge » et que ses expériences personnelles n'aient pas été mauvaises ou sources de traumatismes sur ce sujet (« je pense que à l'époque, ça m'a pas vraiment... choqué parce que c'était, c'était des petites notes rouges [...] et c'est pas comme si j'avais des énormes croix »), c'est une représentation sociale sur l'usage correctif de cette couleur qui a eu raison de son choix de changement de couleur de correction :

« vu que la société, entre guillemets, [...] aura cette connotation de : le stylo rouge, c'est pour les erreurs. Ben, inconsciemment ça... ça m'a impacté parce que maintenant, quand je corrige mes élèves, je corrige au stylo vert. Alors que pour moi, le rouge, c'est juste une couleur, que j'adore le rouge, pas de problème avec le rouge. Mais vu que on le voit un peu comme le méchant, je pense que... mais tu vois, en soi

une couleur, c'est une couleur, ça pourrait être du vert ou du bleu [...], et en plus, en soi, ça se voit bien, au moins sur la copie, quand c'est rouge. »

Jusqu'ici les participants mentionnés ont été impactés par la société, les gens autour d'eux et leurs ressentis mais Lucas se positionne dans un choix pédagogique paradoxal en lien direct avec son expérience personnelle et uniquement personnelle. En effet, si la scolarité de Lucas a été marquée par de grandes difficultés en orthographe et donc en dictée, contrairement à ce qui pourrait être attendu, il continue d'utiliser cette activité dans son quotidien d'enseignant. La différence vient de son choix d'adapter le format de la dictée qu'il a connu pour le rendre plus sensé mais surtout en ce qui concerne l'évaluation de la compétence littéraire qu'implique la dictée traditionnellement. En partant de son expérience, il a fait le choix de trouver des solutions plutôt que d'éviter complètement cette pratique qui a été tout de même source de traumatismes. C'est ainsi qu'il a mis en place plusieurs stratagèmes pour limiter le poids de l'erreur :

« Moi j'aime bien leur faire [...] graduer avec leur pouce, leur dire : j'ai réussi [Lucas pointe son pouce vers le haut], j'ai moyen réussi [Lucas place son pouce à l'horizontal], j'ai pas trop réussi [Lucas pointe son pouce à moitié vers le bas] et j'ai pas réussi avec le pouce en bas. Moi j'aime bien graduer avec le pouce parce c'est un peu flou, et c'est un peu eux qui donnent ce qu'ils veulent aussi, s'ils veulent mentir, tant pis, ils peuvent mentir. De toute façon, ils se mettent pas de pression là-dessus. De toute façon, ils savent s'ils ont eu juste ou pas eux. »

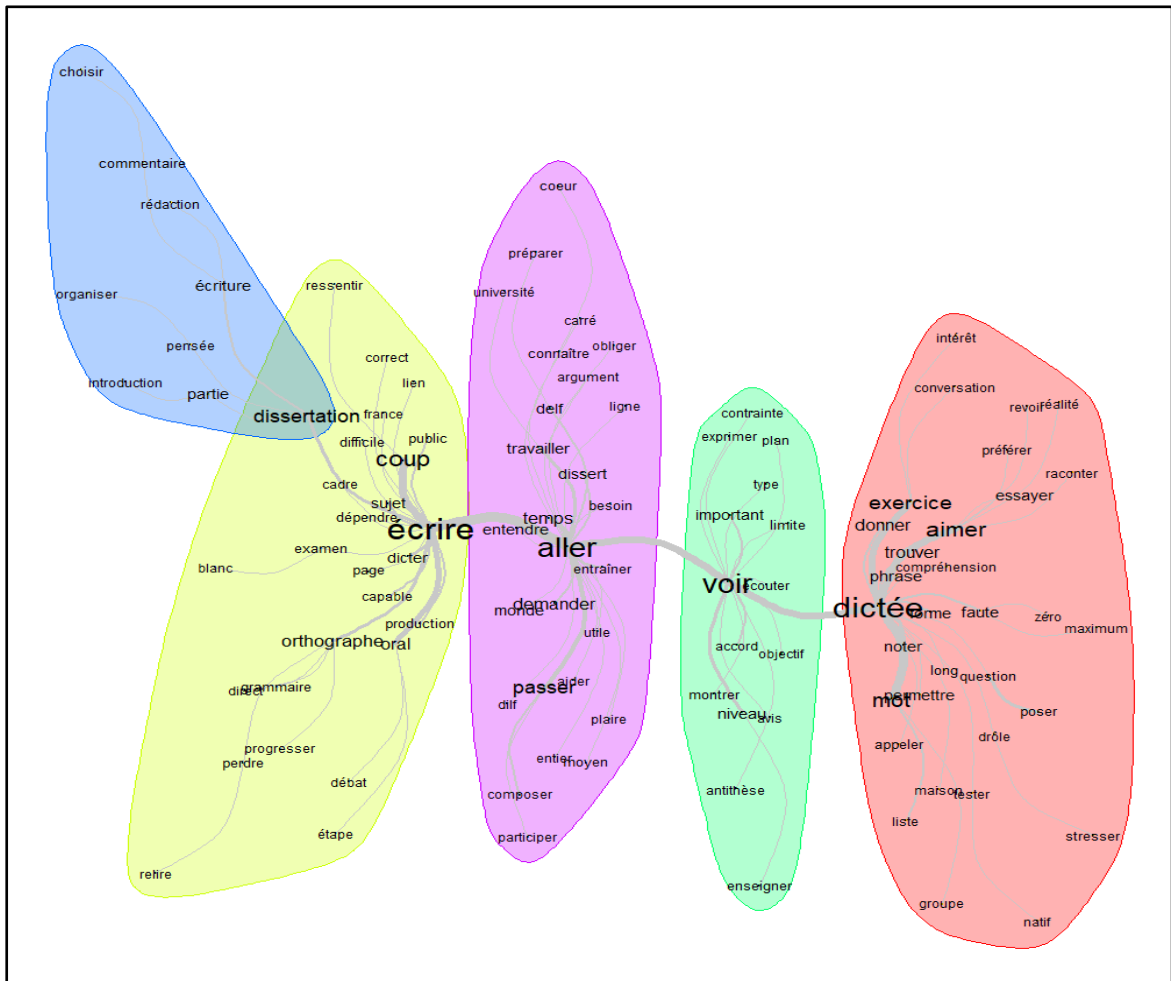
Ainsi, malgré des différences concernant la manière dont les paradoxes se manifestent, tous les participants mentionnés dans cette partie présentent une forme de divergence entre les expériences FLM et comme celles-ci impactent leurs pratiques FLE.

3.3.4. L'incompatibilité

Les discours ont jusqu'ici montré de nombreuses tensions en ce qui concerne le recours à la dictée et au stylo rouge pour la correction mais aucun élément relatif à la dissertation. Ce paramètre a permis de mettre à jour un phénomène d'incompatibilité entre cette pratique et

la réalité de l'enseignement du FLE. Cette incompatibilité est explicable de deux manières. La première concerne le type de public. En effet, la pratique de la dictée nécessite un niveau d'aisance dans la langue et la culture liée à celle-ci qu'il est difficile d'atteindre en FLE pour des niveaux autres que avancés. Pour Élisabeth, c'est la principale raison qui explique que cet exercice n'est pas représenté dans sa pratique (« La dissertation, j'étais sur des niveaux, pas assez élevé pour, pour le faire, tout simplement »). La deuxième manière d'expliquer l'absence de la dissertation de la pratique est liée à des difficultés d'ordre méthodologiques et didactiques. C'est dans ce sens qu'Eva explique qu'elle aurait « du mal à enseigner les principes de la dissertation », situation amplifiée par une difficulté à trouver du sens à cette pratique dans le contexte du FLE (« si j'arrive, et que je leurs dis on va faire une dissert et tout je pense que j'aurais du mal à justifier ce qu'on fait là »).

Au sein de l'application Iramuteq, l'incompatibilité se retrouve à plusieurs échelles d'analyses. Dans le graphe présenté en partie III-2.2.4., la dissertation n'appartient qu'à une seule communauté et elle n'entretient pas de lien fort avec d'autres formes actives du corpus. Si l'on ajoute à cela les analyses tirées du graphe de similitudes (clustersimitxt), on obtient une autre analyse complémentaire à cette incompatibilité, ou plutôt mise à l'écart de ce format pédagogique par rapport à la dictée tout particulièrement.



Graphique 13. Graphique par clusters du corpus analysé (à partir d'Iramuteq)

Si sur ce graphe la forme « dissertation » est représentée et appartient à deux clusters, il n'en reste pas moins que, premièrement, le terme se trouve loin du noyau du cluster « écrire ». Deuxièmement, le cluster bleu, dans lequel le terme est à la base, se présente comme un cluster méthodologie et ne comprend aucun terme/axe permettant d'établir un lien entre le FLM et le FLE. À l'inverse, la forme « dictée » possède son propre cluster dont elle est à la base et renvoie à une quantité de termes non négligeables portant à la fois sur la méthodologie derrière cette pratique, les ressentis/émotions, et des aspects plus personnels que cette pratique appelait ou appelle (par exemple le mot « maison »). Ce graphe vient de fait appuyer les analyses menées un peu plus haut dans cette partie qui explique, à travers des extraits d'entretiens, que le format pédagogique archétypique de la dissertation est éloigné des enjeux du FLE et se présente comme appartenant à une catégorie de connaissances établies, fixes, et plutôt incompatible avec les attentes des publics FLE pour les enseignants interrogés.

3.4. La place de la personnalité dans la construction de l'identité enseignante

La réalisation d'entretiens, en dehors de la possibilité de collecte de données authentiques sur les questions qui touchent à ce mémoire, a permis d'accéder aussi à un certain nombre d'informations annexes au sujet traité ici mais que j'ai trouvé intéressant et que j'aimerais évoquer brièvement dans cette partie. J'ai trouvé que les discours fournis par les participants permettent d'ajouter de nouveaux éléments de compréhension quant aux représentations de ceux-ci vis-à-vis de leurs propres pratiques et expériences scolaires. Ce mémoire porte sur la construction du répertoire didactique de jeunes enseignants de FLE concernant leurs expériences scolaires mais la personnalité fait aussi partie du répertoire didactique et les lignes qui suivent viennent présenter ce paramètre conjointement avec les résultats observés pour les pratiques scolaires questionnées.

À cause de la relation que j'entretiens avec les participants, en tant que camarades de formation, et au vu des objectifs des entretiens (retour sur des expériences personnelles), plusieurs personnes ont spontanément fait mention et/ou fait des liens avec des éléments de leur personnalité. Ainsi, en parlant de leurs expériences, trois participants se sont retrouvés à mentionner des aspects de leur personnalité pour justifier certains de leurs positionnements ou de leurs actions passées. Élisabeth, par exemple, explique « j'aime pas qu'on m'impose des choses », propos dont j'ai trouvé un écho plus loin dans son entretien lorsqu'elle dit avoir « un rejet [...] des normes normatives » dans « tous les champs de la vie » mais également « un grand rejet de la hiérarchie dans [la] vie en général ». J'entraîne alors un lien direct avec la tendance d'Élisabeth à s'opposer à des formats pédagogiques tels que la dictée, comme mentionné dans la partie précédente.

De son côté, Isabelle m'a fait part de ses tendances anxieuses qui font partie de son quotidien et l'ont accompagné tout au long de sa scolarité : « moi j'ai toujours été très stressée. C'est quelque chose avec lequel je vis ». Ce stress n'est pas sans impact sur son expérience scolaire, sa perception de l'acte scolaire et des exercices qu'elle a eu à réaliser tout au long

de celle-ci : « je redoutais tout exercice à rendre. Donc oui les dictées ça en faisait partie ». Isabelle pense aussi que sa personnalité joue un rôle important dans sa manière de corriger :

« je pense que ça fait partie de ma nature aussi. Je n'aime pas décevoir les gens. Donc, effectivement, quand tu corriges quelqu'un, et que tu lui montres une faute et que ça ne lui plaît pas dans le sens, “ah tu as fait une faute”, tu as l'impression [...] de décevoir cette personne. »

Ornstein pour sa part a pu établir un lien direct entre son positionnement pédagogique « *old school* » et sa personnalité « rigide », ce qui permet d'expliquer, partiellement tout du moins, la manière dont il préfère concevoir ses cours :

« C'est juste que j'aime bien travailler comme ça. Puis ça, ça a l'air de marcher. [...] Et puis, si ça marchait pas des fois, c'est vrai ça, des fois, c'est quand je suis trop rigide. Bah, j'essaie d'autres approches, un peu plus souples. Mais si je vois que ça marche, je reste, je reste comme ça. Ouais, mais pour moi c'est positif [...] d'être rigide et carré. Mais je peux comprendre que certaines, certains collègues aimeraient ne pas travailler comme ça, mais moi j'aime bien. Comme ma personnalité, je suis un peu, une personnalité un petit peu rigide. C'est vrai que ça va bien avec ma personnalité. »

Finalement, dans la mise en place d'un processus de modelage, Lucas se base sur ses capacités personnelles et sa personnalité pour estimer les limites d'un tel processus sur sa démarche de professionnalisation. Cette capacité de prise de recul grâce à une bonne connaissance de sa propre personne lui permet de prendre suffisamment de recul vis-à-vis des expériences qui l'ont marqué :

« j'aimerais bien [être] quelqu'un de formidable comme elle. Après, je sais qu'elle matche pas ma personnalité parce que [...] elle était toujours très, très calme, très apaisante. Moi, quand je donne mes cours, j'aime bien faire le fou, rigoler, faire des blagues, me tourner dans tous les sens, me mettre presque en scène [...] ce qui va à l'opposé finalement de cette enseignante. Mais là où j'aimerais lui ressembler, c'est

pas forcément dans ses méthodes d'apprentissage, mais dans sa manière à gérer la négativité, par exemple. »

Ces observations témoignent de l'importance de la personnalité dans la mise en place et la construction du répertoire didactique chez les jeunes enseignants FLE. L'explicitation de ces traits de personnalité permettent de comprendre en partie pourquoi des participants tels qu'Élisa auront tendance à éviter d'utiliser des pratiques très présentes dans un milieu éducatif qu'ils perçoivent comme étant en contradiction avec leur manière de percevoir le métier d'enseignant, tandis que d'autres, comme Ornstein, ayant une personnalité qui se fonde parfaitement dans le moule de l'expérience scolaire qu'ils ont pu expérimenter, n'auront absolument pas les mêmes réticences à user des mêmes pratiques.

Conclusion

Ce travail de recherche aura été l'occasion de donner la parole aux étudiants du master Didactique des langues, du FLE et du FLS, à ces personnes qui sont de jeunes enseignants en pleine construction de leur répertoire didactique, de leur identité en tant que professionnels de ce domaine. Les analyses réalisées permettent d'établir un lien entre les expériences scolaires passées et la pratique actuelle du métier chez les personnes interrogées. Néanmoins, le phénomène n'est pas représenté proportionnellement dans chaque discours et les représentations personnelles s'éloignent parfois d'un ressenti plus global, propre à ce qui pourrait s'apparenter au groupe socialement représenté par les étudiants évoluant dans la sphère universitaire. À cela s'ajoutent des éléments de réponse concernant les formats pédagogiques archétypiques que sont la dictée, la dissertation et la correction au stylo rouge. Des tendances chez les participants à s'approprier certaines pratiques et en éviter d'autres ont pu être observées parallèlement à des comportements plus complexes relevant du paradoxe et de l'incompatibilité. Malgré la taille de l'échantillon d'analyse, certaines formes de cohérence entre les différents discours des participants ont été repérées : il semblerait que le nombre restreint de participants, ajouté à l'homogénéité de l'échantillon, auraient permis l'observation de formes de partage d'idées, imaginaires et représentations communes. L'émergence d'un souvenir collectif figé quant à la définition et le rôle des formats pédagogiques archétypiques étudiés est encourageante dans la mesure où cela démontre la prégnance d'une culture éducative commune qui marque bien au-delà du temps de scolarisation. Ce travail fut également l'occasion de constater une forme de hiérarchisation entre les pratiques scolaires, avec, dans le cas présent, une surreprésentation de la dictée face à un intérêt très restreint pour la dissertation.

De plus, la recherche menée ici a permis de repérer différentes formes de modelage et de représentations portant sur la dictée, la dissertation et la correction au stylo rouge. Les catégories qui ressortent de ce repérage (rejet, persistance, paradoxe, incompatibilité) viennent s'ajouter à l'observation de la place que les expériences scolaires prennent dans la construction identitaire de ces jeunes professeurs de FLE. Ces expériences passées sont représentées dans tous les discours, indice d'une pertinence certaine dans le développement de leur répertoire didactique d'enseignant. Ces premiers résultats prometteurs sont cependant à relativiser dans la mesure où l'échantillon exploité est effectivement très

restreint. Ce paramètre implique d'ailleurs qu'il a été impossible de trouver des éléments de réponse pour les hypothèses formulées en parallèle des questions de recherche, à savoir, si les expériences scolaires positives pouvaient être plus fréquentes chez les étudiants ayant été scolarisés dans des établissements privés ou si le ressenti global pouvait être plus positif chez les garçons, chez les filles, ou aucun des deux. En effet, je n'ai pas trouvé de corrélations entre le genre des participants/l'âge/le type d'établissement fréquenté et le type d'expériences scolaires que ceux-ci ont expérimenté. De plus, l'analyse réalisée ici ne porte que sur du déclaratif et non sur une analyse des pratiques en situation : l'attention était portée ici sur les souvenirs scolaires liés aux différentes pratiques questionnées et le lien que les participants entretiennent avec ces pratiques. D'une autre manière, il aurait été possible de réaliser des observations de classe, pour constater les pratiques effectives des participants sur le terrain, afin d'apporter d'autres éléments de réponse tout en relativisant l'importance des discours qui restent très dépendants du bon vouloir des participants, de ce qu'ils ont (ou non) envie de partager. De plus, l'objectif d'origine de ce mémoire était de mettre en place une démarche de recherche afin de repérer des représentations sociales, plus qu'individuelles. Cette démarche quantitative aurait impliqué une mise en place et une articulation de cette recherche très différente avec des résultats d'un autre ordre. Des contraintes d'ordre temporel et personnel ont imposé une réévaluation du calendrier et du cadre méthodologique de cette recherche. La délimitation du cadre méthodologique et le choix final de l'échantillon de participants qui en découle ne permettaient pas de concrétiser les deux trajectoires de recherche mentionnées précédemment. Il n'empêche qu'une étude à plus grande échelle comprenant un plus grand temps de recherche mais surtout plus de participants, et pourquoi pas des étudiants d'autres universités françaises, permettrait de modéliser des résultats plus représentatifs du groupe social des étudiants-futurs enseignants francophones natifs. Cela permettrait également, dans le prolongement de ce mémoire, de travailler plus en profondeur l'idée de formats pédagogiques archétypiques, et de lier à la recherche d'autres pratiques scolaires que cette recherche n'a pas eu l'occasion de traiter, qu'il s'agisse de pratiques écrites comme orales.

Néanmoins l'ensemble de ce processus fut l'occasion pour moi de confronter mes représentations, ma vision de l'univers scolaire, à des réalités qui me dépassent et m'ont permis de remettre en cause, au moins partiellement, ma perception du système éducatif français et de ce que l'expérience d'élève implique. Ce travail m'a permis de découvrir que

le FLM scolaire et le FLE ont un lien beaucoup plus étroit que ce que je pouvais imaginer, chaque entretien apportant son lot de surprises et dévoilant un foisonnement de nouveaux questionnements, de remarques et observations qui mériteraient d'être des sujets d'étude à part entière. C'est P.-H. qui lors de son entretien a pointé du doigt une idée qui ne m'avait même pas effleuré l'esprit. En quelques mots, il m'a montré que le FLE pouvait servir au-delà du carcan que je lui connaissais : « Mais moi, j'aimerais bien aller au collège pour utiliser tout ça et je suis persuadé que si on enseignait le [...] FLM avec tout ce qu'on sait du FLE, bah on ferait des supers choses. On ferait des choses bien meilleures parce que, en fait, on a compris des trucs avec les étrangers qu'on n'a pas compris avec nous-mêmes ». Je pense qu'il serait intéressant d'approfondir ce lien, de voir ce que les professeurs de FLE qui ont rejoint les rangs de l'Éducation nationale ont à dire et comment ils pensent leur métier, leur rôle, leur identité. J'espère ainsi que ce travail saura être une nouvelle pierre à l'édifice scientifique de notre domaine et que ces pages permettront à d'autres de trouver l'inspiration, et qui sait, peut-être de continuer ce chemin introspectif à la recherche des origines de notre identité, personnelle comme professionnelle. À mes yeux, l'édifice scolaire fait partie de notre passé mais aussi de notre futur. Creuser dans les vestiges de notre passé, c'est aussi faciliter la construction de l'enseignant que nous serons demain.

Bibliographie

Académie de Lyon. (s. d.). *La réforme du collège, une réforme pédagogique globale*. Formation des enseignants - Réforme du collège.

Aguilar Río, J. I. (2012). L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation. In *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 61-73). Riveneuve éditions. <https://hal.science/hal-00761010>

Aguilar Río, J. I. (2014). *Le développement personnel comme processus de formation des enseignants de langue(s)*.

Aguilar Río, J. I. (2015). L'étude de l'expression de modalités épistémiques par des enseignants en situation d'entretien. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, 12(2), 115.

Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : Un objet pour les sciences de l'éducation : In *Observer les pratiques enseignantes* (p. 9-26). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.cifal.2012.01.0009>

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.

Altet, M., & Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck Supérieur.

Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. ESF.

Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., & Véronique, D. (Éds.). (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (1re éd). Presses universitaires de France.

Bigot, V., Blondel, E., Cadet, L., & Causa, M. (2004). *La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE*.

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Stock.

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation : Six questions d'aujourd'hui*. Pluriel.

Blanquer, J.-M. (2016). *L'École de demain : Propositions pour une Éducation nationale renouvelée*. Odile Jacob.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching : A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

Boudet, M., & Saint-Luc, F. (2014). *Le système éducatif à l'heure de la société de la connaissance*. Presses universitaires du Mirail.

- Boyer, H. (2001). *L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique*.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4813>
- Cadet, L., Leclère, M., & Tellier, M. (s. d.). *De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : Étude de la matérialité de l'agir professoral*.
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs, Hors série* (5), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*. Publications de l'Université de Rouen.
- Causa, M. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : Enjeux et questionnements*. De Boeck.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*. Payot.
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école : Et si l'histoire montrait le chemin ?* Retz.
- Chevènement, J-P., (1985, 1er février) *Circulaire no 85-009 intitulée "Pour une école de la réussite : préparation de la rentrée 1985"*. Vie publique. Consulté le 27 avril 2024. <https://www.vie-publique.fr/discours/200452-circulaire-no-85-009-du-8-janvier-1985-de-jean-pierre-chevenement-mini>
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Revue du GRFLINT*, 19-34. DILTEC.
- Cicurel, F., & Aguilar Río, J. I. (2014). Présentation : Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 56, 7.
- Cicurel, F. (2017). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : Traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3-4), 16-27. <https://doi.org/10.7202/1039083ar>
- Clément, L. (1987). A l'école de la clarté : La dissertation française. *Langue française*, 75(1), 22-35. <https://doi.org/10.3406/lfr.1987.4663>
- COLLECTIF. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA*. L'Harmattan.
- Conseil Supérieur des Programmes. (s. d.). *Français – Classe de seconde, enseignement commun* (p. 20) [Minitériel]. <https://www.cours-thales.fr/lycee/seconde/programme-francais#:~:text=Le%20programme%20de%20fran%C3%A7ais%20a,la%20personne%20et%20du%20citoyen.>

Conti, V., Johnsen, L. A., & Pietro, J.-F. (2019). *Des mots et des langues qui nous parlent ... : Représentations langagières, enseignement et apprentissage*. IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Coste, D. (Éd.). (2013). *Les langues au cœur de l'éducation : Principes, pratiques, propositions*. E.M.E. InterCommunications.

Davin, K. J., Chavoshan, I., & Donato, R. (2018). Images of past teachers : Present when you teach. *System*, 72, 139-150. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.12.001>

Delorme, V., & Nicolas, L. (2017). Représentations stéréotypées dans le discours des futurs enseignants : Modes d'occurrence et de négociation. *Études en didactique des langues*, 28, 150.

Denizot, N., & Mabilon-Bonfils, B. (2012). La dissertation : Déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire : *Recherches en didactiques*, N° 14(2), 11-27. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0011>

Denizot, N. (2013). La dissertation : Un genre scolaire argumentatif ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 157-158. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3823>

Durand-Prinborgne, C. (1997). *L'Éducation nationale, une culture, un service, un système* (3ème éd. rev. et augm). Nathan. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3363647c>

Éduscol. (2016). *La production d'écrit : Apprendre à l'élève à gérer la continuité thématique dans un texte*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Éduscol. (2018a). *L'écriture au cycle 2*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Éduscol. (2018b). *Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : Les écrits de travail*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Éduscol. (2024, juin). *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 18 juillet 2024, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/3863/francais-cycle-3>

Fenneteau, H. (2015). *L'enquête : Entretien et questionnaire* (3e éd). Dunod.

Fiard, J., & Auriac, E. (2006). *L'erreur à l'école*. L'Harmattan.

Forestier, Y. (2023). *Changer l'école ou la sauver : Les questions pédagogiques au prisme d'une polémique médiatique*. PUF.

Franck Antoni. (s. d.). *Petite histoire de la correction en rouge*. Consulté 19 mai 2024, à l'adresse <https://franckantoni.com/petite-histoire-de-la-correction-en-rouge/>

Gacemi, M. (2021). Résurgence de modèles d'enseignement et culture éducative des enseignants de français. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*.

https://www.academia.edu/98541301/R%C3%A9urgence_de_mod%C3%A8les_d'enseignement_et_culture_%C3%A9ducative_des_enseignants_de_fran%C3%A7ais

Glaser, B. G., Strauss, A. L., Paillé, P., Ouevray, K., & Soulet, M.-H. (2022). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.

Grew, R., Harrigan, P. J., Whitney, J., Albaret, M.-B., & Valensi, J. (1984). *La scolarisation en France, 1829-1906*. <https://doi.org/10.3406/ahess.1984.283045>

Guillon, C. (2004). *Les évaluations scolaires*. Hachette éducation SCEREN-CRDP Franche-Comté.

Ishikawa, F. (2022). Le développement du répertoire et de l'agir chez les apprenants dans et par l'interaction en classe : Une articulation de l'apprentissage des langues et des activités de description. *Revue japonaise de didactique du français*, 17(1-2), 30-42. https://doi.org/10.24495/rjdf.17.1-2_30

Jodelet, D. (Éd.). (2003). *Les représentations sociales* (7. éd). Presses Univ. de France.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : Des gestes évaluatifs en question*. De Boeck université.

Kaufmann, J.-C., & Singly, F. de. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd). Armand Colin.

Kipman, S.-D. (2013). *L'oubli et ses vertus*. A. Michel.

Lelièvre, C. (2021). La dictée au centre ? In *École d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire* (p. 23-27). Odile Jacob. <https://www.cairn.info/ecole-d-aujourd-hui-a-la-lumiere-de-l-histoire--9782738154866-p-23.htm>

Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche & Formation*, 35(1), 91-116. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1672>

Lessard, C., & Levasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ? *McGill Journal of Education*, 42(3).

Loubet M. (2019, septembre 8). *La question pas si bête : Pourquoi les professeurs corrigent-ils les copies au stylo rouge ?* Actu.fr. https://actu.fr/societe/la-question-pas-bete-pourquoi-professeurs-corrigent-copies-stylo-rouge_26942845.html

Manesse, D. (Éd.). (2007). *Orthographe, à qui la faute*. ESF.

Marquilló Larruy, M. (2008). *L'interprétation de l'erreur* (Nachdr.). CLE International.

Ministère de l'Éducation nationale. (2010a). *Classe de seconde générale et technologique* [Bulletin Officiel].

Ministère de l'Éducation nationale. (2010b). *Grilles horaires du cycle terminal de la voie générale : Séries ES, L et S* [Bulletin Officiel].

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (s. d.). La Parité Dans l'enseignement Supérieur - *État de l'Enseignement Supérieur, de La Recherche et de l'Innovation En France N°17*. Consulté 4 septembre 2024, à l'adresse https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eest/FR/T173/la_parite_dans_l_enseignement_superieur/

Miras, G., Río, J. I. A., & Auzéau, F. (2016). Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : Le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français. *Le Langage et l'Homme*, 2016-2, 51.

Molinié, M. (2023). *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*. L'Harmattan.

Moore, D. (Éd.). (2005). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Didier.

Niang, M. (2021). Analyses de contenu (documentaire, entrevues, etc.). Dans F. Piron et E. Arsenault (Dir.). *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Consulté 3 septembre 2024, à l'adresse <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-danalyse-de-contenu/>

OCDE. (2021). *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5077a968-fr>

OCDE. (2023). *Regards sur l'éducation 2023 : Les indicateurs de l'OCDE*. OECD. <https://doi.org/10.1787/ffc3e63b-fr>

Pastoureau, M. (2003). *Les couleurs de notre temps* (Nouv. éd. augm.). C. Bonneton.

Pastoureau, M. (2016). *Rouge : Histoire d'une couleur*. Seuil.

Pastoureau, M., & Simonnet, D. (2017). *Le petit livre des couleurs* (Éd. collector). Éditions du Seuil.

Pastoureau, M. (2020). *Rouge : Histoire d'une couleur* (Éd. collector). Points.

Pelissier, D. (2017). *Initiation à la lexicométrie – Approche pédagogique à partir de l'étude d'un corpus avec le logiciel Iramuteq*. Idetcom - Université Toulouse 1 Capitole.

Revel, M. (2003). Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Recherche. *Annales de Réadaptation et de Médecine Physique*, 46(1), 58-66. [https://doi.org/10.1016/S0168-6054\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0168-6054(02)00358-6)

Rispail, M. (s. d.). *La posture littéraire : Une école de modestie et d'étonnement*.

Roberge, J. (2006, janvier 1^{er}). L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue : Lequel choisir ? *Correspondance - CCDMD*. Consulté 19 mai 2024, à l'adresse <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/la-correction-dans-tous-ses-etats/lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir/>

Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. In *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (p. 13). Presses universitaires de Namur. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35530>

Troger, V. (2001). *L'école*. Le Cavalier bleu éd.

Université de Mons [Inas Umons]. (2017, avril 3). *Partie 2 : Les types d'analyses (iramuteq)* [Enregistrement vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=ErUrOxvMPhk>

Vaudroz, C., Berger, J.-L., & Girardet, C. (2015). The role of teaching experience and prior education in teachers' self-efficacy and general pedagogical knowledge at the onset of teacher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 13, 168-178.

Veyrunes, P. (2017). *La Classe : Hier, aujourd'hui et demain ?* Presses Universitaires du Midi. <https://shs.hal.science/halshs-01520179>

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching : Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge [England] ; New York : Cambridge University Press. <http://archive.org/details/teachercognition0000wood>

Woods, D. (2003). The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Éds.), *Beliefs about SLA* (Vol. 2, p. 201-229). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_9

Yuksel, H., & Kavanoz, S. (2015). Influence of Prior Experiences on Pre-Service Language Teachers' Perception of Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 777-784. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.611>

Table des annexes

Annexe 1 : Encadré récapitulatif des attentes vis-à-vis de la maîtrise progressive du Français à l'école extrait de l'ouvrage Orthographe : à qui la faute ? de Danièle Manesse (2007).....	126
Annexe 2 : Maquette des cours du master 1 Didactique des langues du FLE et du FLS (Sorbonne Nouvelle).....	127
Annexe 3 : Maquette des cours du master 2 Didactique des langues du FLE et du FLS (Sorbonne Nouvelle).....	128
Annexe 4 : Trame de l'accord de confidentialité	129
Annexe 5 : Tableau récapitulatif des entretiens menés.....	130
Annexe 6 : Extrait du tableau d'analyse statistique des formes actives du corpus (Iramuteq)	131
Annexe 7 : Tableau récapitulatif des conventions de transcription.....	132
Annexe 8 : Extrait du Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la recherche (14 février 2002) présentant le volume horaire des enseignements du cycle des apprentissages fondamentaux	133
Annexe 9 : Extrait du Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la recherche (14 février 2002) présentant le volume horaire des enseignements du cycle des approfondissements (CM1-CM2).....	134
Annexe 10 : Tableau provenant d'un guide de formation de l'Académie de Lyon présentant les volumes horaires pour le collège avant la réforme de 2015 (Décret n° 2015-1023 du 19 août 2015).....	135
Annexe 11 : Extrait du Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (4 février 2010) présentant le volume horaire des enseignements de la classe de seconde générale et technologique	136
Annexe 12 : Extrait du Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (4 février 2010) présentant le volume horaire des enseignements de la classe de première de la voie générale.....	137

Annexe 1 : Encadré récapitulatif des attentes vis-à-vis de la maîtrise progressive du Français à l'école extrait de l'ouvrage Orthographe : à qui la faute ? de Danièle Manesse (2007)

Programmes des différents niveaux

- **Compétences devant être acquises en fin de cycle 2 :**
 - en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif) ;
 - en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer l'accord en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté.
- **Compétences devant être acquises en fin de cycle 3 :**
 - marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières) ;
 - repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le groupe nominal.
- **Programmes de 6^e :**
 - accords dans la proposition : sujet-verbe, sujet-attribut ;
 - accords dans le groupe nominal.
- **Programmes de 5^e et 4^e :**
 - marques du genre et du nombre ;
 - accords dans la phrase et dans le texte ;
 - marques de l'énonciation (*je suis venu/je suis venue*).
- **Programmes de 3^e :**
 - accords dans le groupe nominal, dans la phrase verbale et dans le texte ;
 - marques de l'énonciation (ex. : *je suis venu/je suis venue*).

Annexe 2 : Maquette des cours du master 1 Didactique des langues du FLE et du FLS (Sorbonne Nouvelle)

Module Didactique	
	Tronc commun
N7CD101	Notions clés
Cours optionnels	
N7SD101	Didactique de l'oral
N7SD102	Didactique de l'écrit
N7SD103	Didactique de la grammaire
N7SD104	Didactique du vocabulaire

Module Approches sociopragmatiques	
	Tronc commun
N7CI201	Notions clés
Cours optionnels	
N7SI201	Analyse des interactions
N7SI202	Analyse du discours
N7SI203	Syntaxe et sémantique
N7SI204	Corpus

Module Arts, cultures	
	Tronc commun
N7CL301	Notions clés
Cours optionnels	
N7SL301	Approche du théâtre
N7SL302	Plurilinguisme
N7SL303	Études francophones
N7SL304	Patrimoine

Module Professionalisation	
	Tronc commun
N7CD401	Ingénierie didactique
N7CD402	Pratiques

Module Didactique	
	Tronc commun
N8CD101	Évaluation et certifications
Cours optionnels	
N8SD101	Approches de l'image
N8SD102	Écritures créatives
N8SD103	Didactique de la prononciation
N8SD104	TICE

Module Approches sociopragmatiques	
	Tronc commun
N8CI201	Politiques linguistiques
Cours optionnels	
N8SI201	Sociolinguistique
N8SI202	Plurilinguismes
N8SI203	Théorie de l'acquisition
N8SI204	Phonologie

Module Arts, cultures	
	Tronc commun
N8CL301	Littérature et anthropologie
Cours optionnels	
N8SL301	Littérature, enseignement
N8SL302	Anthropologie
N8SL303	Littératures, socialités
N8SL304	Espace culturels

Module Professionalisation	
	Tronc commun
N8CD401	Ingénierie didactique
N8CD402	Pratiques
N8CD403	Initiation à la recherche

Annexe 3 : Maquette des cours du master 2 Didactique des langues du FLE et du FLS (Sorbonne Nouvelle)

Module Pratiques de la recherche et professionnalisation	
	Tronc commun
N9CD101	Professionnalisation et méthodologie
Cours optionnels	
N9SD101	Apprendre à faire de l'histoire en didactique du FLE/S
N9SD102	Langages, médiations et contextes d'insécurité linguistique : recherche didactique
N9SD103	Recherche en acquisition des langues secondes/étrangères
N9SD104	Le fabriquant du manuel : une entrée en littérature pour le FLE

Module Pratiques de la recherche et professionnalisation (suite)	
	Tronc commun
Stage (200h)	
Suivi des stages et accompagnement à la méthodologie de la recherche (ateliers)	
Mémoire et soutenance	

Module Contextes d'enseignement, politiques linguistiques et éducatives	
Cours à choix	
N9SD201	Politiques linguistiques, politiques éducatives, francophonie
N9SD202	Médiation didactique en situation plurilingue et interculturelle
N9SD203	Formation linguistique des migrants adultes : FLS et entrée dans l'écrit
N9SD204	Enseignement aux enfants : FLE et FLSco
N9SD205	Sociolinguistique et variations
N9SD206	Immersion, enseignement bilingue et interactions verbales en contextes socio-éducatifs variés

Module Art, culture et enseignement des langues	
Cours à choix	
N9SL301	Littérature et mondialisation
N9SL302	Modèles théoriques et pratiques créatives en écriture
N9SL303	Approches biographique et création multimodale
N9SL304	Anthropologie linguistique
N9SL305	Écrivains, écritures en régime plurilingue
N9SL306	Littératures, cultures et médiations francophones dans un monde global

Module Ingénierie de formation	
	Tronc commun
N9CD401	Gestion de projets, ingénierie de formation et métiers du FLE/S
Cours optionnels	
N9SD401	Discours didactiques numériques : notions et concepts clés pour l'analyse
N9SD402	Enseignement des langues à visée professionnelle
N9SD403	Humanités numériques et enseignement


Annexe 4 : Trame de l'accord de confidentialité

Document sous droits non diffusable

Annexe 5 : Tableau récapitulatif des entretiens menés

Participants	Date	Durée	Modalité d'entretien
Élisa	12/04/2024	1:02:58	en présentiel (USN)
Eva	13/04/2024	1:09:21	en présentiel (USN)
Zoé	20/04/2024	00:59:29	en visio (Google Meet)
Ornstein	20/04/2024	00:58:46	en visio (Google Meet)
Lucas	21/04/2024	1:07:45	en visio (Google Meet)
Isabelle	26/04/2024	1:05:36	en visio (Google Meet)
Pierre-Hadrien	03/05/2024	1:11:59	en présentiel (USN)

Annexe 6 : Extrait du tableau d'analyse statistique des formes actives du corpus (Iramuteq)

Forme	Freq. 	Types
penser	317	ver
aller	304	ver
voir	303	ver
écrire	267	ver
prof	257	nom
dictée	244	nom
français	224	adj
fin	222	nom
aimer	216	ver
chose	194	nom
coup	175	nom
rouge	142	adj
corriger	134	ver
cours	134	nom
souvenir	134	ver
mettre	128	ver
apprendre	127	ver
truc	112	nom
passer	109	ver
petit	108	adj
genre	102	nom
lire	101	ver
fois	100	nom
collège	98	nom
note	98	nom
trouver	96	ver
dissertation	92	nom
exemple	89	nom
exercice	89	nom

orthographe	84	nom
mot	83	nom
école	82	nom
lycée	81	nom
comprendre	79	ver
arriver	74	ver
premier	73	adj
faute	72	nom
texte	71	nom
demander	68	ver
parler	67	ver
enseignant	66	nom
vrai	66	adj
donner	64	ver
sentir	64	ver
classe	63	nom
manière	63	nom
élève	63	nom
prendre	61	ver
gens	58	nom
travailler	58	ver
langue	57	nom
venir	57	ver
temps	56	nom
stylo	55	nom
super	55	adj
erreur	53	nom
copie	51	nom
primaire	50	adj
rapport	50	nom

Annexe 7 : Tableau récapitulatif des conventions de transcription

–	Début/fin d'un changement brut de sujet
...	Hésitation/pause
'fin	Élision de certaines syllabes
“ ”	Retranscription de discours direct libre
dé-cou-per	Prononciation saccadée

Annexe 8 : Extrait du Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la recherche (14 février 2002) présentant le volume horaire des enseignements du cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1-CE2)

Cycle des apprentissages fondamentaux

DOMAINES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM
Maîtrise du langage et de la langue française	9 h	10 h
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	
Mathématiques	5 h	5 h 30
Découvrir le monde	3 h	3 h 30
Langue étrangère ou régionale	1 h	2 h
Éducation artistique	3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	
ACTIVITÉS QUOTIDIENNES (*)	HORAIRE MINIMUM	
Lecture et écriture (rédaction ou copie)	2 h 30	

() les activités quotidiennes de lecture et d'écriture sont mises en œuvre dans les différents domaines disciplinaires ; le temps qui leur est consacré s'inclut donc dans la répartition horaire définie pour ceux-ci.*

Annexe 9 : Extrait du Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la recherche (14 février 2002) présentant le volume horaire des enseignements du cycle des approfondissements (CM1-CM2)

Cycle des approfondissements

DOMAINES	CHAMPS DISCIPLINAIRES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM	HORAIRE DU DOMAINE
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	4 h 30	5 h 30	12 h
	Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1 h 30	2 h	
	Langue étrangère ou régionale	1 h 30	2 h	
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30	0 h 30	
Éducation scientifique	Mathématiques	5 h	5 h 30	8 h
	Sciences expérimentales et technologie	2 h 30	3 h	
Éducation artistique	Éducation musicale	3 h		3 h
	Arts visuels			
Éducation physique et sportive		3 h		3 h

DOMAINES TRANSVERSAUX	HORAIRE
Maîtrise du langage et de la langue française	13 h réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 h quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture
Éducation civique	1 h répartie dans tous les champs disciplinaires 0 h 30 pour le débat hebdomadaire

Annexe 10 : Tableau provenant d'un guide de formation de l'Académie de Lyon présentant les volumes horaires pour le collège avant la réforme de 2015 (Décret n° 2015-1023 du 19 août 2015)

	HORAIRES ELEVES ACTUELS			
	6^e	5^e	4^e	3^e
Français	<i>5h</i>	<i>4h</i>	<i>4h</i>	<i>4h30</i>
Maths	<i>4h</i>	<i>3h30</i>	<i>3h30</i>	<i>4h</i>
LV1	<i>4h</i>	<i>3h</i>	<i>3h</i>	<i>3h</i>
LV2			<i>3h</i>	<i>3h</i>
Hist. Géo. EC	<i>3h</i>	<i>3h</i>	<i>3h</i>	<i>3h30</i>
SVT	<i>1h30</i>	<i>1h30</i>	<i>1h30</i>	<i>1h30</i>
Techno	<i>1h30</i>	<i>1h30</i>	<i>1h30</i>	<i>2h</i>
SPC		<i>1h30</i>	<i>1h30</i>	<i>2h</i>
Arts Plastiques	<i>1h</i>	<i>1h</i>	<i>1h</i>	<i>1h</i>
Musique	<i>1h</i>	<i>1h</i>	<i>1h</i>	<i>1h</i>
EPS	<i>4h</i>	<i>3h</i>	<i>3h</i>	<i>3h</i>
TOTAL / colonne	<i>25h</i>	<i>23h</i>	<i>26h</i>	<i>28h30</i>

**Annexe 11 : Extrait du Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (4 février 2010)
présentant le volume horaire des enseignements de la classe de seconde générale et technologique**

Disciplines	Horaire élève
Enseignements communs	
Français	4 h
Histoire-géographie	3 h
LV1 et LV2 (enveloppe globalisée) (a)(b)	5 h 30
Mathématiques	4 h
Physique-chimie	3 h
Sciences de la vie et de la Terre	1 h 30
Éducation physique et sportive	2 h
Éducation civique, juridique et sociale (c)	0 h 30
Accompagnement personnalisé	2 h
Heures de vie de classe	10 h annuelles

(a) La langue vivante 2 ou 3 peut être étrangère ou régionale.

(b) Enseignement auquel peut s'ajouter une heure avec un assistant de langue.

(c) Cet enseignement est pratiqué en groupe à effectif réduit.

NB : Cette grille n'inclut que les enseignements communs à toutes les séries générales

**Annexe 12 : Extrait du Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (4 février 2010)
présentant le volume horaire des enseignements de la classe de première de la voie générale**

Enseignements communs aux 3 séries	
Disciplines	Horaires
Français	4 h
Histoire-géographie	4 h
LV1 et LV2 (enveloppe globalisée) (a) (b)	4 h 30
Éducation physique et sportive (c)	2 h
Éducation civique, juridique et sociale (d)	0,5 h
Accompagnement personnalisé	2 h
Travaux personnels encadrés (e)	1 h
Heures de vie de classe	10 h annuelles

(a) La langue vivante 2 ou 3 peut être étrangère ou régionale.

(b) Enseignement auquel peut s'ajouter une heure avec un assistant de langue.

(c) Les élèves désirant poursuivre l'enseignement d'exploration d'EPS de seconde de 5 heures bénéficient d'un enseignement complémentaire de 4 heures en sus de l'enseignement obligatoire. Dans ce cas, le cumul de cet enseignement complémentaire avec l'option facultative d'EPS n'est pas autorisé.

(d) Enseignement dispensé en groupe à effectif réduit.

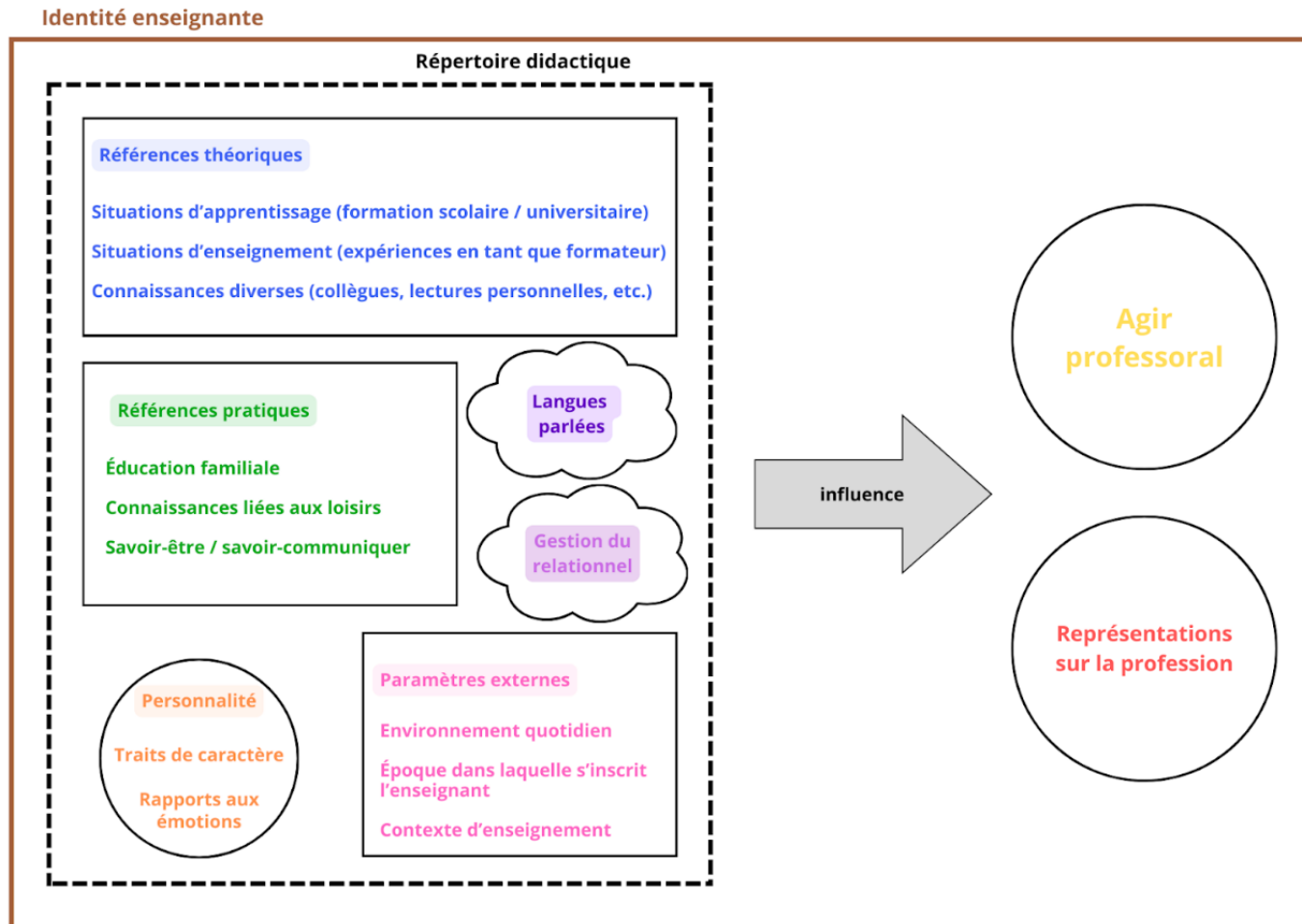
(e) Travaux personnels encadrés s'appuyant prioritairement sur les disciplines dominantes de la série. Pour les choix de « sciences de l'ingénieur » et de « biologie, agronomie, territoire et développement durable » en série S, les TPE sont intégrés dans l'horaire de cette discipline. Pour les élèves ayant choisi un enseignement complémentaire d'EPS de 4 heures, les TPE peuvent porter sur l'EPS.

NB : Cette grille n'inclut que les enseignements communs à toutes les séries générales

Table des illustrations

Image 1 : Schéma représentatif des composantes de l'identité enseignante (conception personnelle)	139
Graphe 1 : Représentation synthétique des publications officielles de 2004 à 2024 relatives à la maîtrise de l'écrit en français	140
Image 2 : Représentation synthétique des notions abordées durant le cours de « notions clés en didactique » pour chacun des trois cours dispensés	141
Image 3 : Extrait de l'entretien d'Eva présentant un exemple d'adaptation de questions posées	142
Image 4 : Exemple de l'affichage des marqueurs de corpus pour le logiciel Iramuteq.....	143
Image 5 : Répertoire des analyses conductibles sous Iramuteq	144
Graphe 2 : Diagramme circulaire de la répartition par genre des participants.....	145
Graphe 3 : Diagramme circulaire représentant les types d'établissements fréquentés par les participants	146
Graphe 4 : Boîtes à moustache représentative des périodes de scolarisation des participants	147
Graphe 5 : L'expérience scolaire des répondants au primaire (du CP jusqu'au CM2)	148
Graphe 6 : L'expérience scolaire des répondants au collège (de la 6 ^{ème} à la 3 ^{ème}).....	149
Graphe 7 : L'expérience scolaire des répondants au lycée (de la 2 ^{nde} à la terminale).....	150
Graphe 8 : Représentation graphique des correspondances pour chaque participant interrogé entre l'expérience scolaire et celle du FLM pour le primaire, collège et lycée..	151
Graphe 9 : Traces d'une représentation liée à un code couleur pour la correction mise en avant par l'analyse statistique d'Iramuteq.....	152
Graphe 10 : Schématisation des liens de concordances entre les sept discours des participants	153
Graphe 11 : Dendrogramme des différentes classes du corpus d'après la méthode Reinert (sur Iramuteq)	154
Graphe 12 : Analyse factorielle de correspondance de la classification Reinert pour les 4 classes du corpus (sur Iramuteq)	155
Image 6 : Modélisation simplifiée des 11 premiers mots de chaque classe.....	156
Graphe 13 : Graphique du corpus analysé (à partir d'Iramuteq).....	157

Image 1 : Schéma représentatif des composantes de l'identité enseignante (conception personnelle)



Grphe 1 : Représentation synthétique des publications officielles de 2004 à 2024 relatives à la maîtrise de l'écrit en français

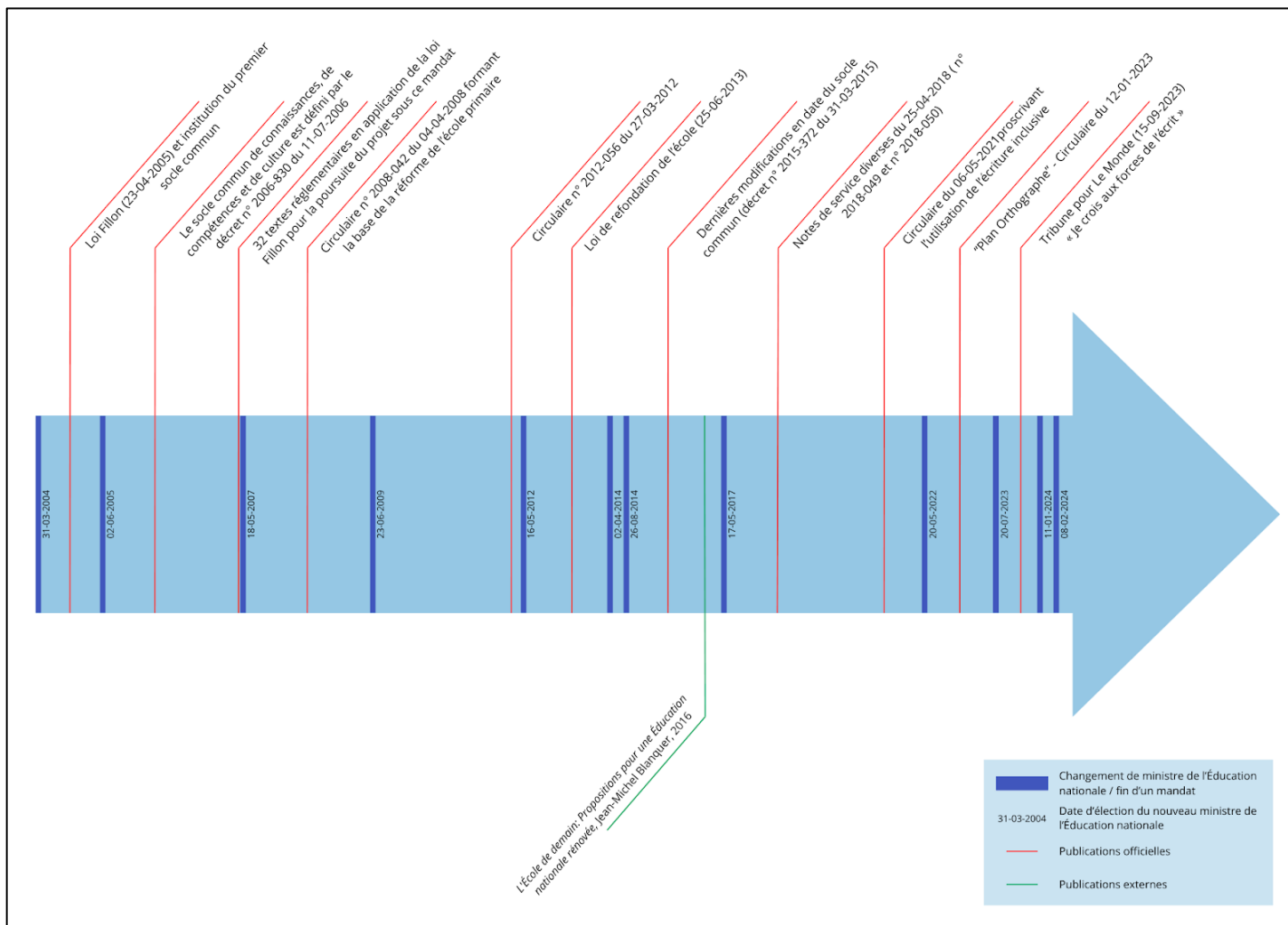


Image 2 : Représentation synthétique des notions abordées durant le cours de « notions clés en didactique » pour chacun des trois cours dispensés

<u>Enseignant 1</u>	<u>Enseignant 2</u>	<u>Enseignant 3</u>
<p>Séance 1</p> <ul style="list-style-type: none"> fonction et acte de parole compétence de communication besoin compétence objectif <p>Séance 2</p> <ul style="list-style-type: none"> triangle didactique transposition didactique contrat didactique <p>Séance 3</p> <ul style="list-style-type: none"> FLE, FLS, FLM, FOS entrée dans l'écrit à l'âge adulte alphabétisation illettrisme <p>Séance 4</p> <ul style="list-style-type: none"> didactique et pédagogie méthode et méthodologie les courants méthodologiques en DFLE/S <p>Séance 5</p> <ul style="list-style-type: none"> contexte homoglotte/hétéroglotte communication exolingue/endolingue communication monolingue/plurilingue <p>Séance 7</p> <ul style="list-style-type: none"> apprentissage acquisition appropriation <p>Séance 8</p> <ul style="list-style-type: none"> unité/séquence didactique progression programme <p>Séance 9</p> <ul style="list-style-type: none"> projet tâche activité exercice <p>Séance 10</p> <ul style="list-style-type: none"> genre de discours type de texte 	<p>Séance 1</p> <ul style="list-style-type: none"> chapeau de communication apprentissage et enseignement compétence de communication <p>Séance 2</p> <ul style="list-style-type: none"> compétence de communication fonction/acte de parole genre discursif et type de texte <p>Séance 3</p> <ul style="list-style-type: none"> contexte homoglotte/hétéroglotte communication exolingue/endolingue communication monolingue/plurilingue FLE, FLS, FLM, FOS entrée dans l'écrit à l'âge adulte alphabétisation illettrisme <p>Séance 4</p> <ul style="list-style-type: none"> besoin compétence objectif programme progression <p>Séance 5</p> <ul style="list-style-type: none"> didactique et pédagogie méthodologie et méthode <p>Séance 7</p> <ul style="list-style-type: none"> projet tâche activité exercice unité/séquence didactique <p>Séance 8</p> <ul style="list-style-type: none"> triangle didactique contrat didactique transposition didactique <p>Séance 9</p> <ul style="list-style-type: none"> apprentissage acquisition appropriation <p>Séance 10</p> <ul style="list-style-type: none"> interculturel 	<p>Dossier 1</p> <ul style="list-style-type: none"> chapeau de communication apprentissage et enseignement compétence de communication <p>Dossier 2</p> <ul style="list-style-type: none"> contexte homoglotte/hétéroglotte communication exolingue/endolingue communication monolingue/plurilingue communication interculturelle <p>Dossier 3</p> <ul style="list-style-type: none"> apprentissage acquisition appropriation FLE, FLS, FLM, FOS entrée dans l'écrit à l'âge adulte alphabétisation illettrisme <p>Dossier 4</p> <ul style="list-style-type: none"> besoin compétence objectif programme progression <p>Dossier 5</p> <ul style="list-style-type: none"> projet tâche activité exercice unité/séquence didactique <p>Dossier 6</p> <ul style="list-style-type: none"> triangle didactique contrat didactique transposition didactique <p>Dossier 7</p> <ul style="list-style-type: none"> répertoire didactique agir enseignant pratiques de classe <p>Dossier 8</p> <ul style="list-style-type: none"> didactique et pédagogie méthodologie et méthode <p>Dossier 9</p> <ul style="list-style-type: none"> genre de discours et type de texte fonction et acte de parole

**Image 3 : Extrait de l'entretien d'Eva présentant un exemple
d'adaptation de questions posées**

EVA : Ouais franchement. [...] faut réussir à le faire aimer aux personnes [...] là dans mon travail actuellement, je rencontre beaucoup de gens [...] qui maîtrise très bien l'oral mais pour qui l'écrit c'est très difficile d'accès, certains ne savent même pas lire, [...] ils veulent juste apprendre à lire et écrire. Du coup, je me dis si tu maîtrises l'oral très bien mais si après tu ne sais pas écrire, y'a un moment ça va pêcher et l'apprentissage de la langue ne t'épanouie pas tellement.

INTERVIEWER : **Tu dis : faire aimer l'écrit. Ça veut dire que pour toi, l'écrit, spontanément on n'aime pas ?**

EVA : Be ça demande plus d'efforts je trouve.

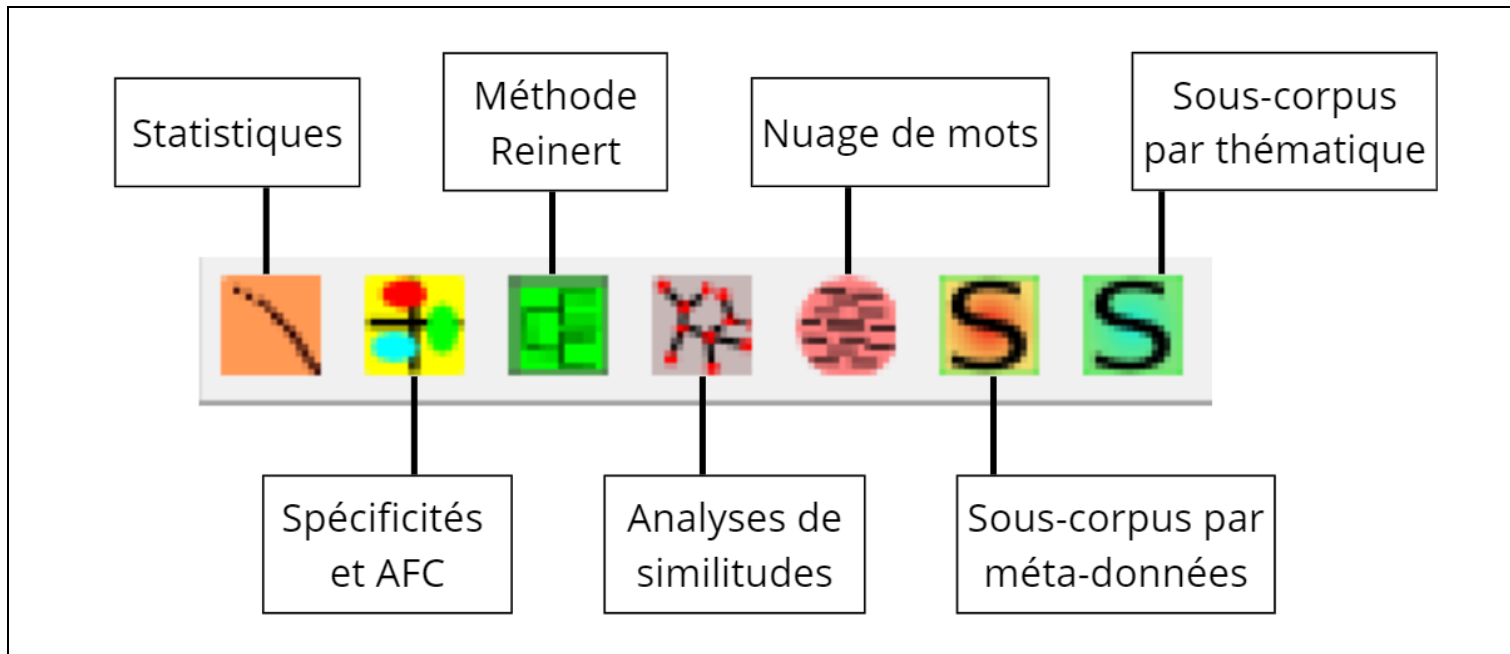
mot : déclencheurs de la question

mot : question adaptée formulée

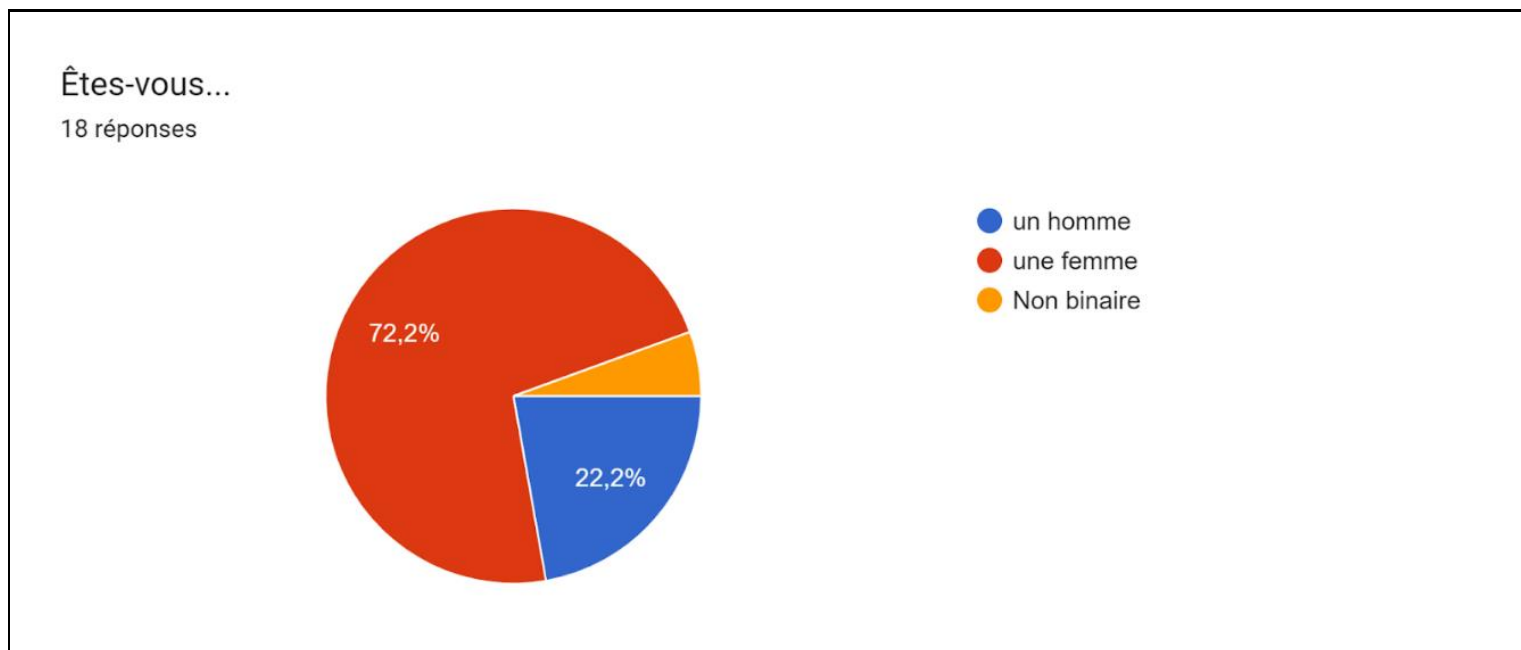
Image 4 : Exemple de l’affichage des marqueurs de corpus pour le logiciel Iramuteq

**** * Sujet_Mémoire *Ent_1 *Genre_M *Âge_22 *Formation_Public

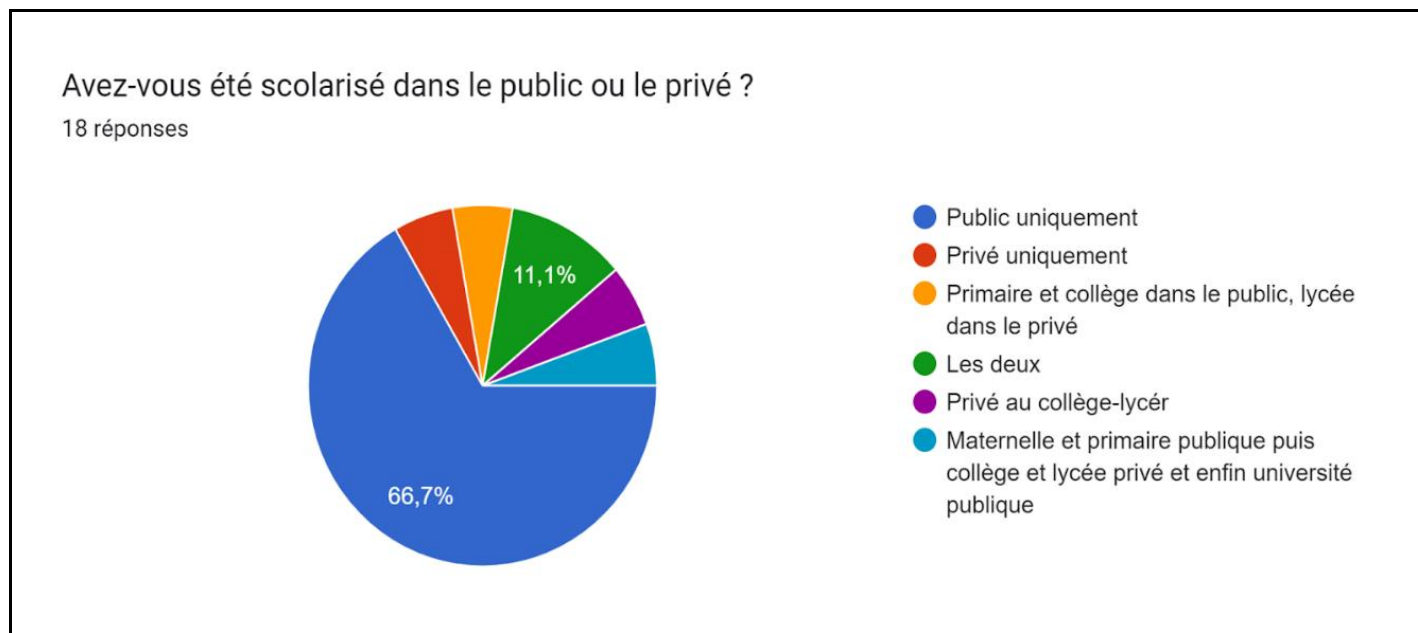
Image 5 : Répertoire des analyses conductibles sous Iramuteq



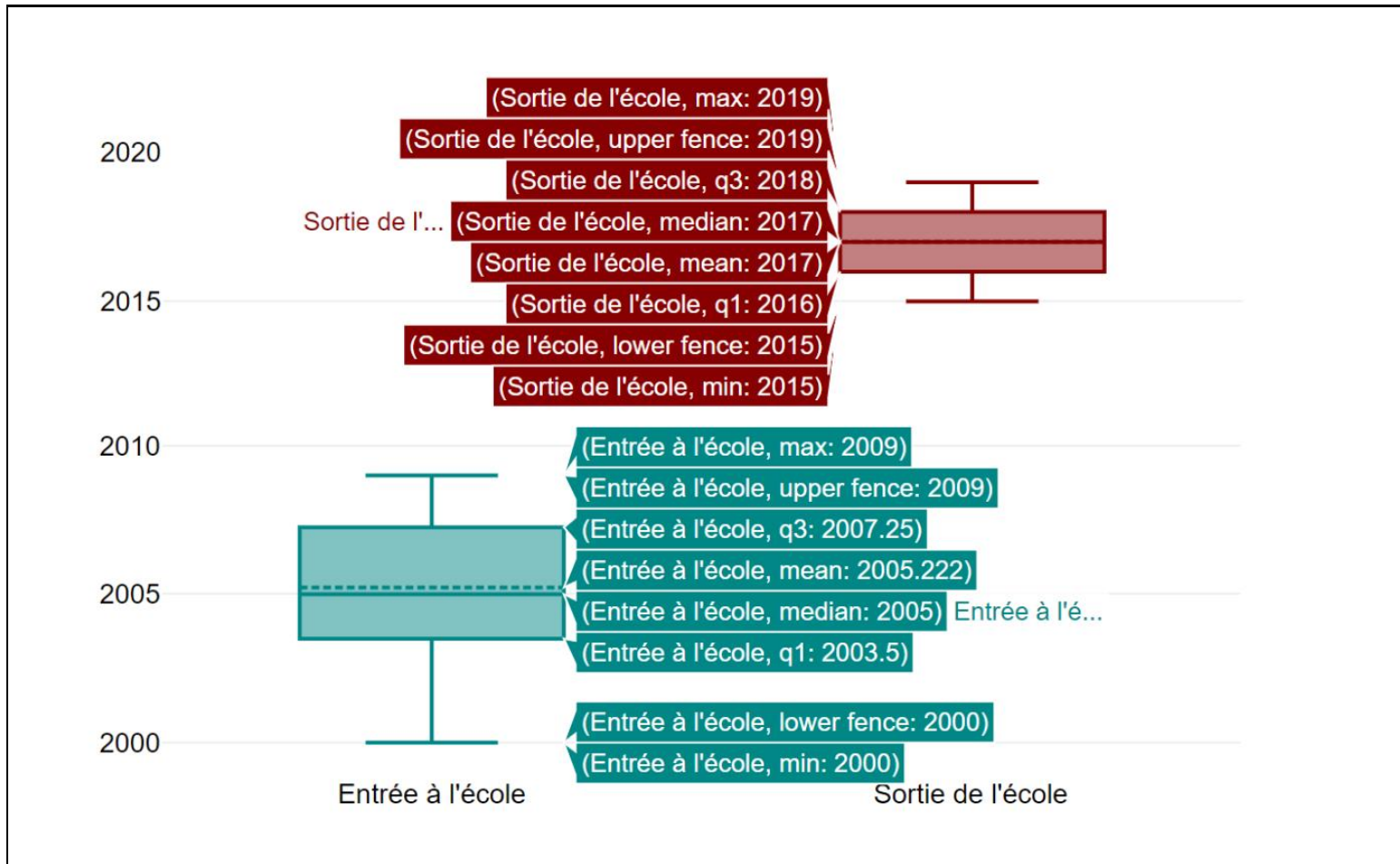
Grphe 2 : Diagramme circulaire de la répartition par genre des participants



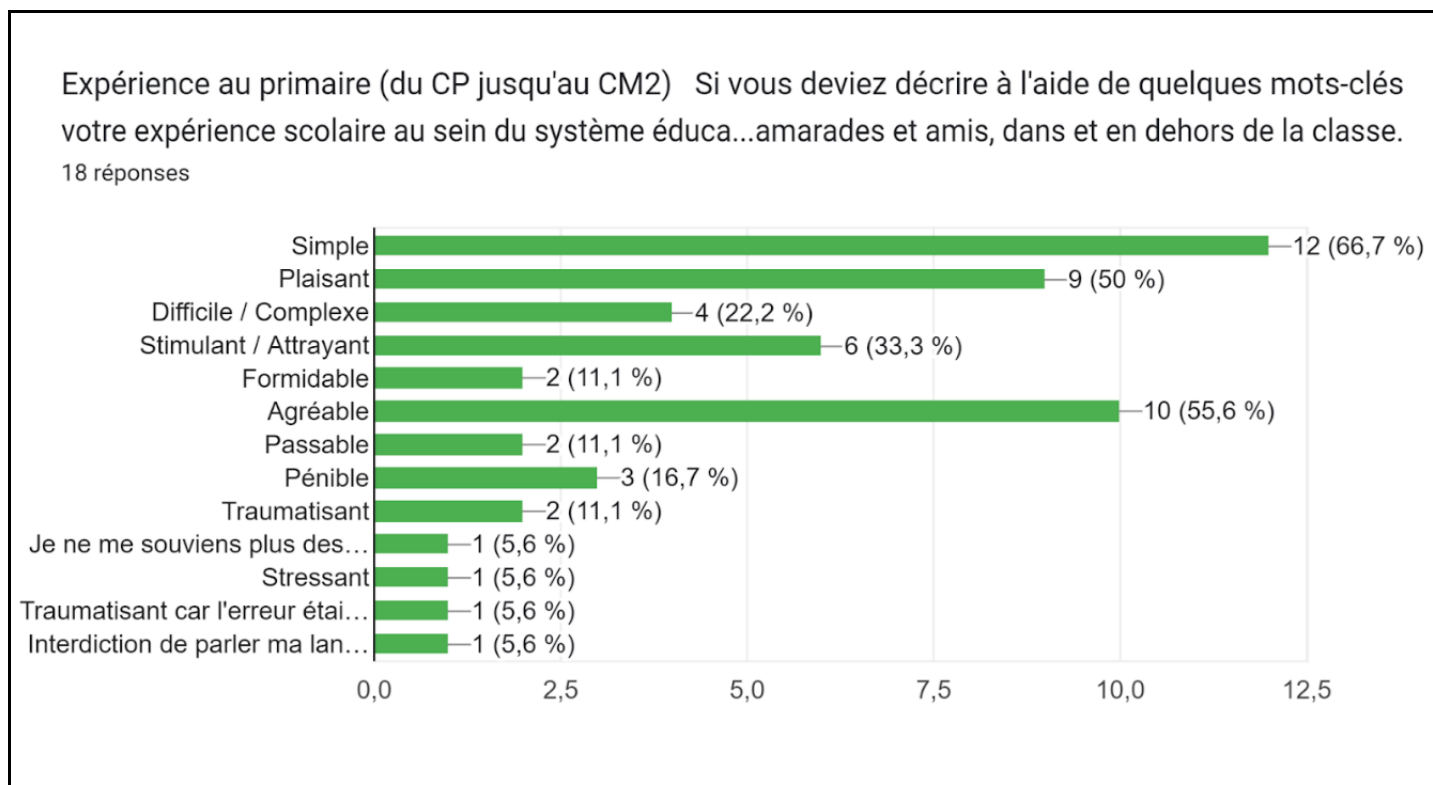
Grphe 3 : Diagramme circulaire représentant les types d'établissements fréquentés par les participants



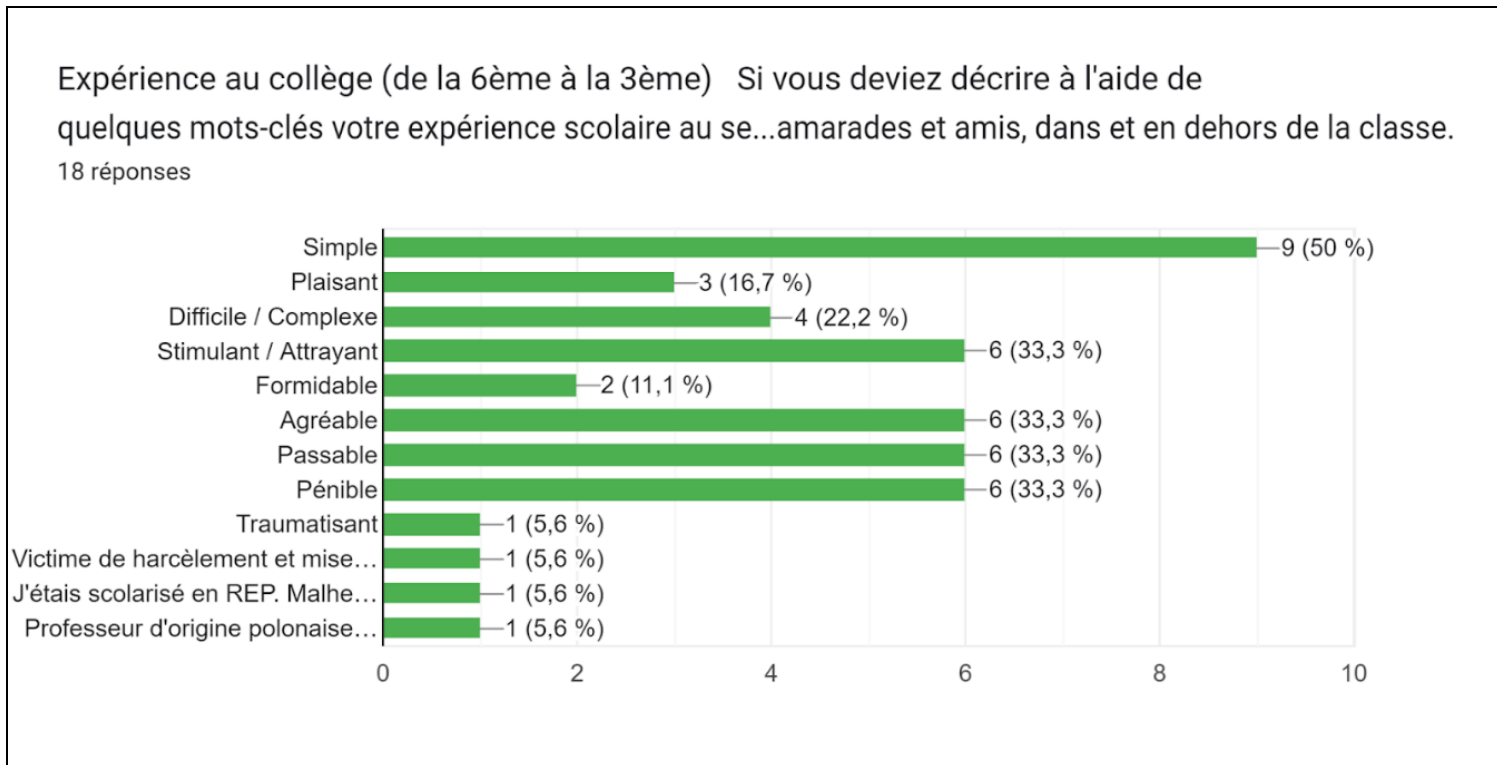
Graphe 4 : Boîtes à moustache représentative des périodes de scolarisation des participants



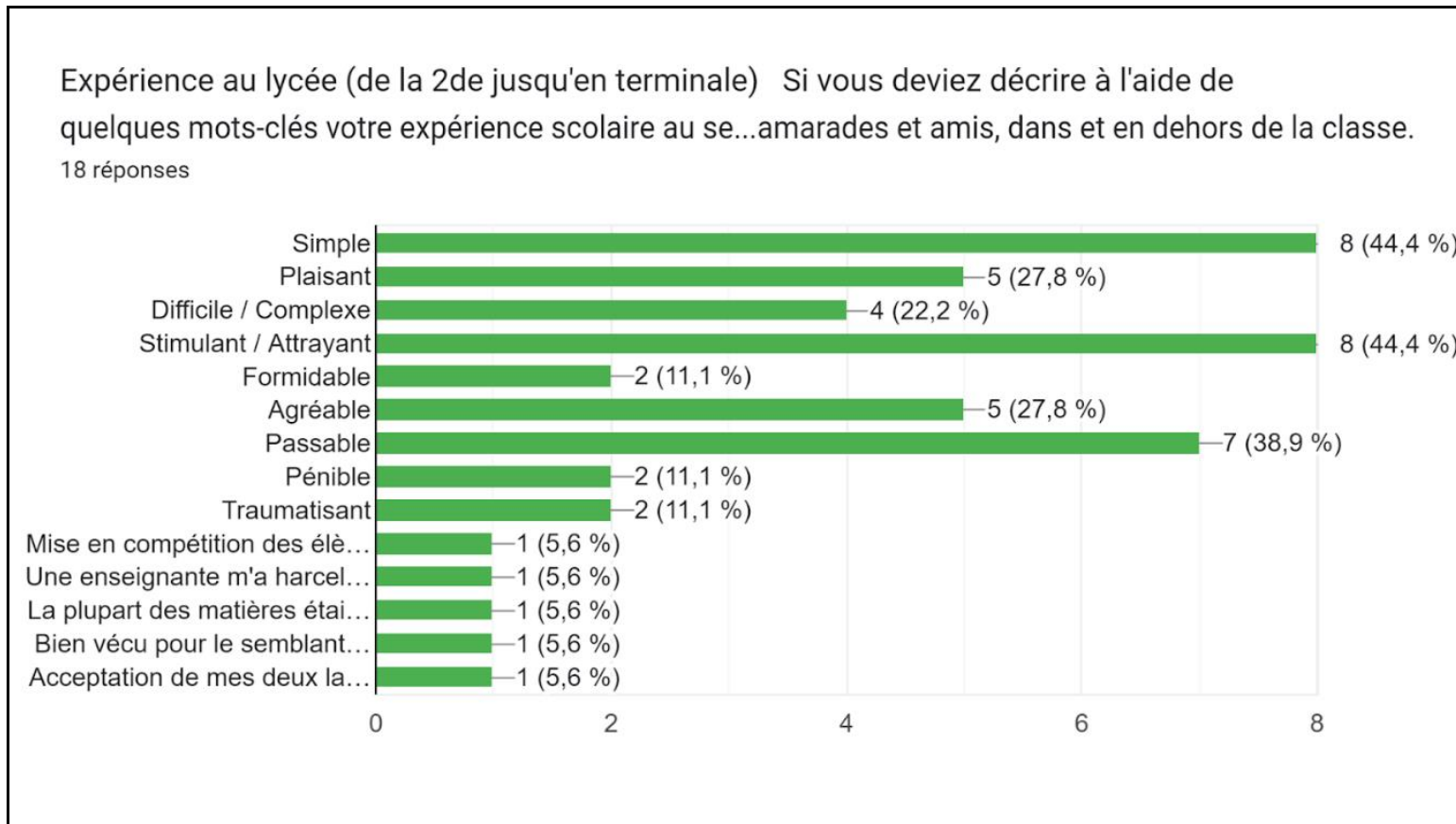
Graphe 5 : L'expérience scolaire des répondants au primaire (du CP jusqu'au CM2)



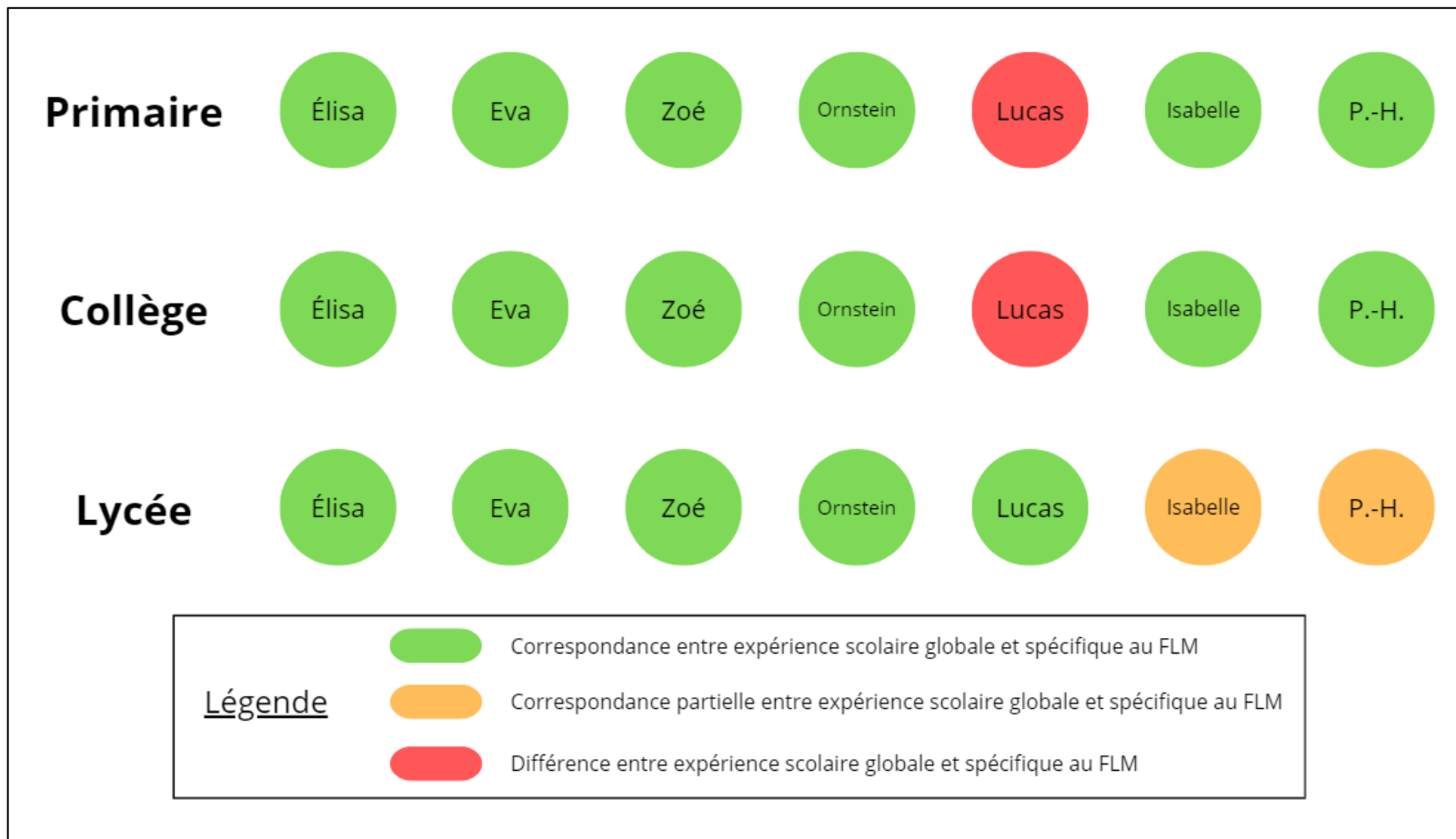
Grphe 6 : L'expérience scolaire des rpondants au collge (de la 6^{me} à la 3^{me})



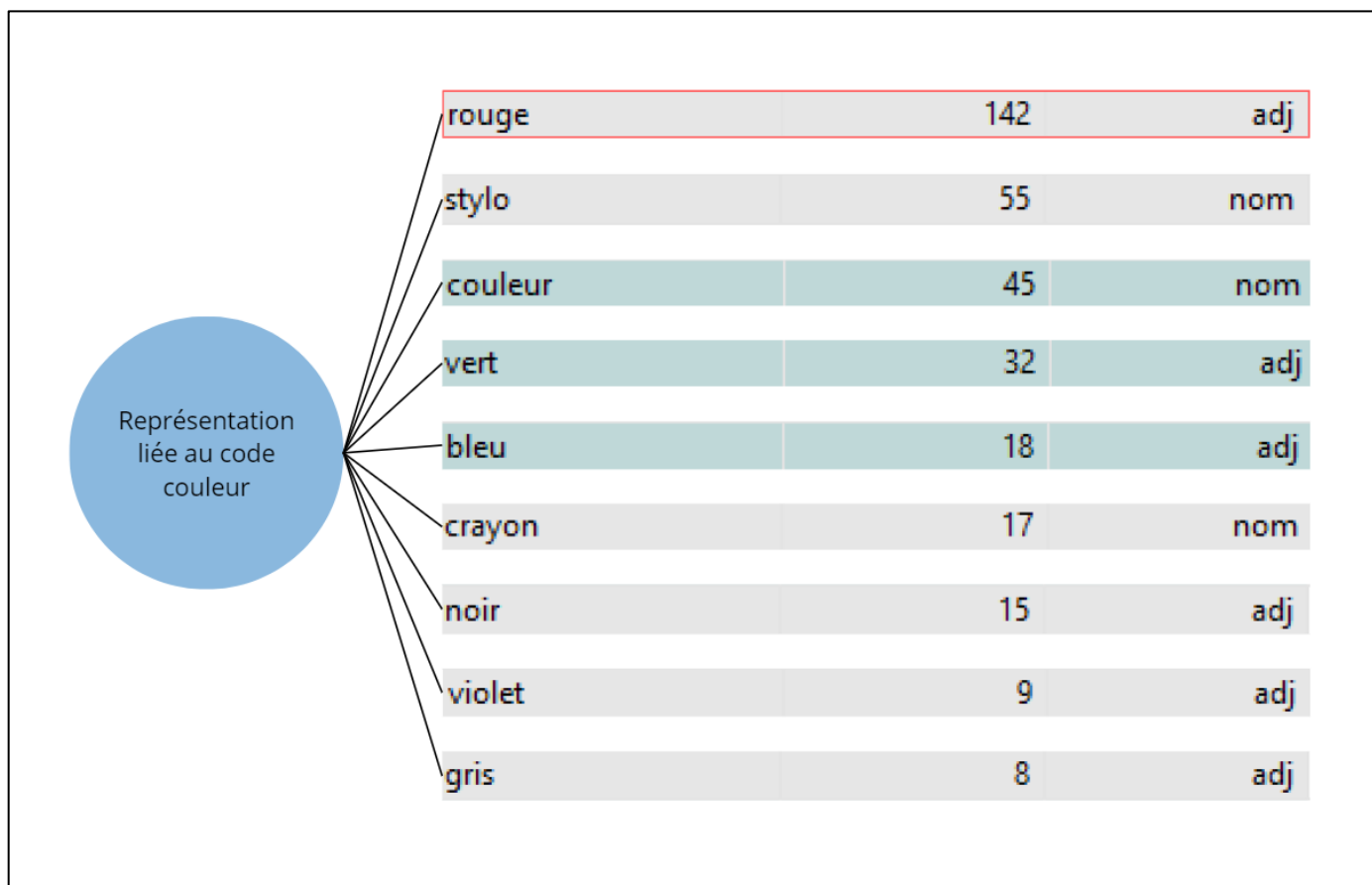
Graphe 7 : L'expérience scolaire des répondants au lycée (de la 2^{nde} à la terminale)



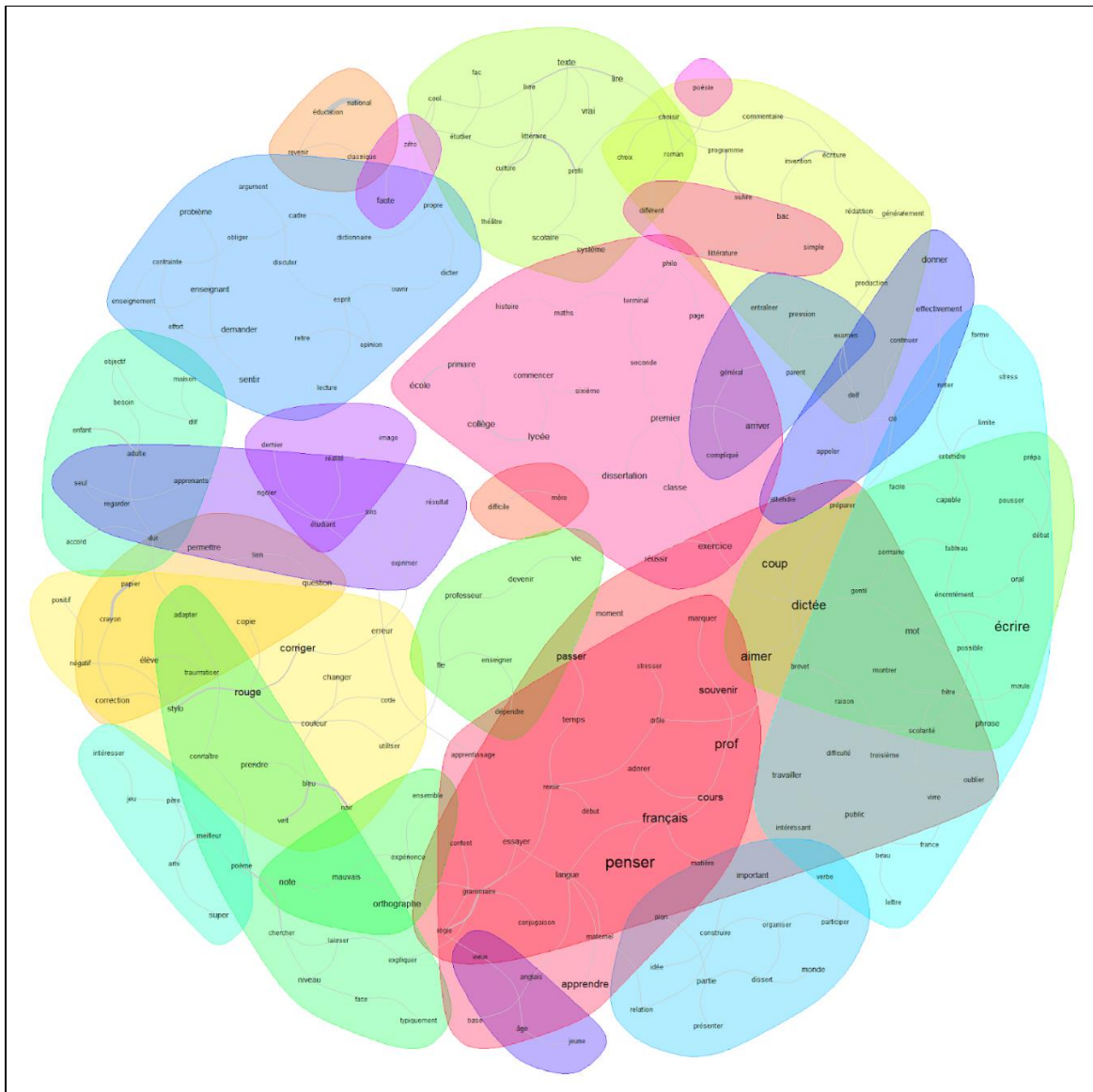
Graphe 8 : Représentation graphique des correspondances pour chaque participant interrogé entre l'expérience scolaire et celle du FLM pour le primaire, collège et lycée



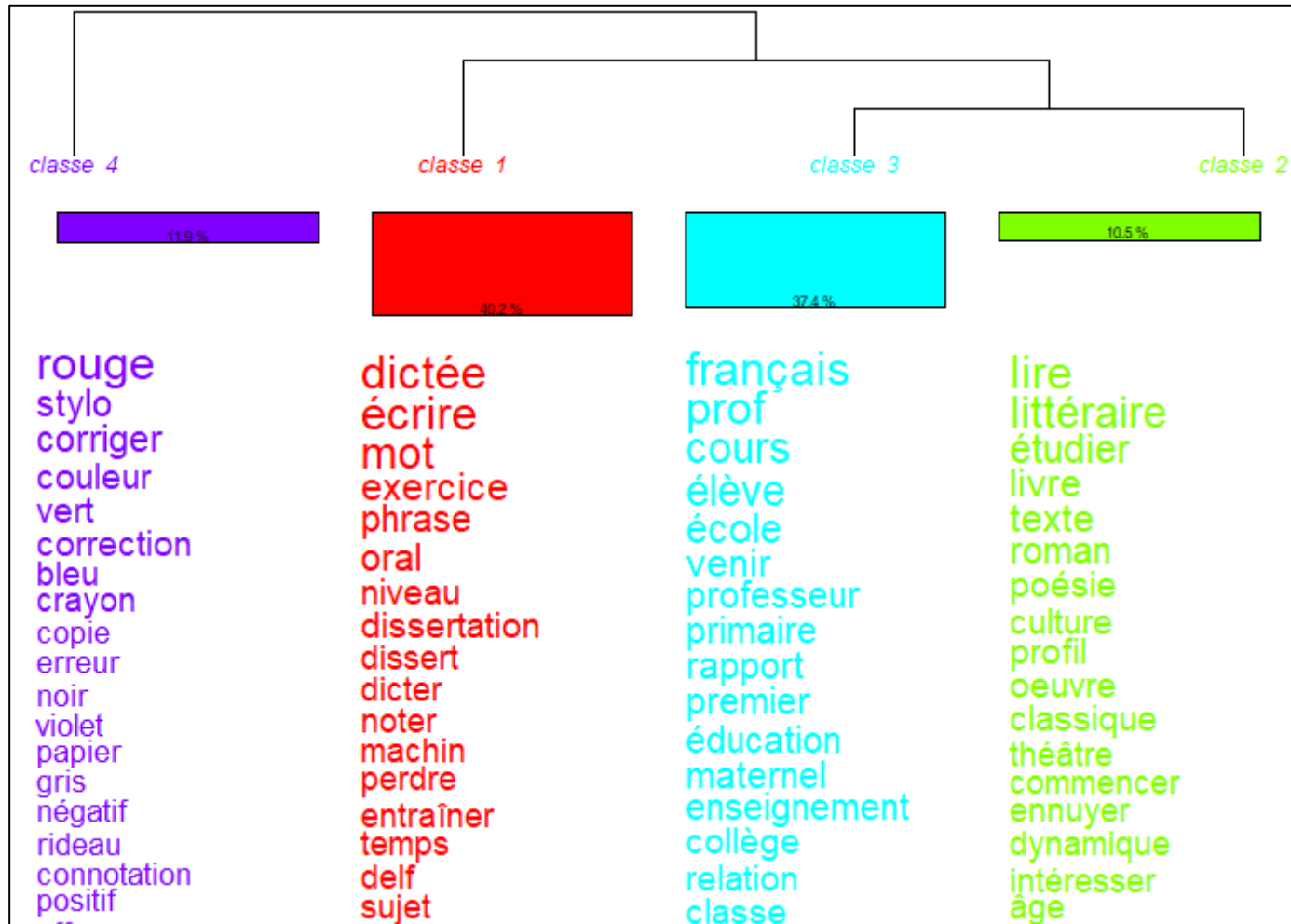
Graphe 9 : Traces d'une représentation liée à un code couleur pour la correction mise en avant par l'analyse statistique d'Iramuteq



Graphe 10 : Schématisation des liens de concordances entre les sept discours des participants



Grphe 11 : Dendrogramme des différentes classes du corpus d'après la méthode Reinert (sur Iramuteq)



Graphe 12 : Analyse factorielle de correspondance de la classification Reinert pour les 4 classes du corpus (sur Iramuteq)

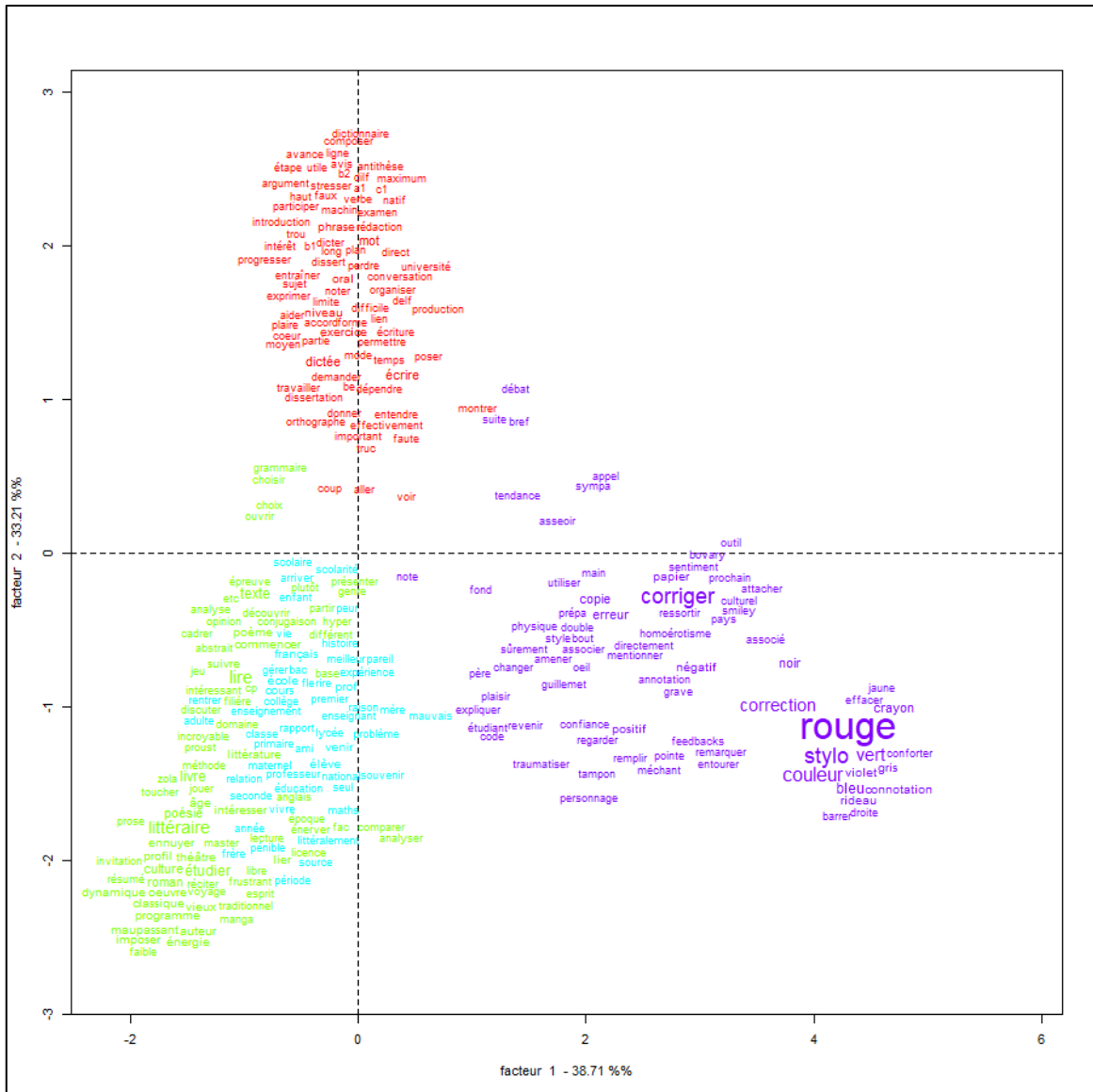
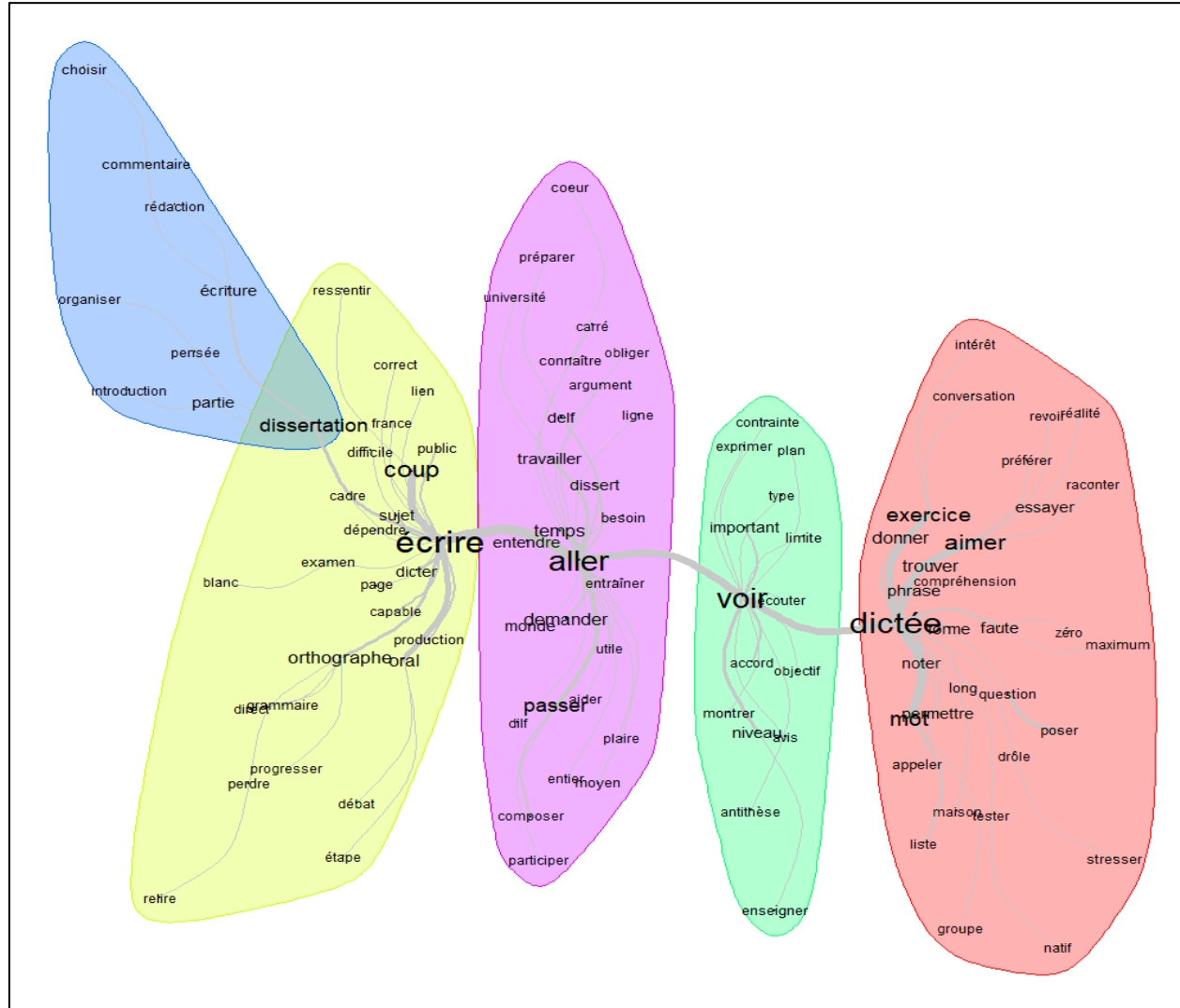


Image 6 : Modélisation simplifiée des 11 premiers mots de chaque classe

Classe 4	Classe 1	Classe 3	Classe 2
<u>rouge</u>	<u>dictée</u>	<u>français</u>	<u>lire</u>
stylo	écrire	prof	littéraire
corriger	mot	cours	étudier
couleur	exercice	élève	livre
vert	phrase	école	texte
correction	oral	venir	roman
bleu	niveau	professeur	poésie
crayon	dissertation	primaire	culture
copie	dissert	rapport	profil
erreur	dicter	premier	œuvre
noir	noter	éducation	classique

Graphe 13 : Graphique du corpus analysé (à partir d'Iramuteq)



Catalogue

Document 1 : Déclaration anti-plagiat.....	159
Document 2 : Trame du questionnaire préliminaire	160
Document 3 : Transcriptions des entretiens	167

Document 1 : Déclaration anti-plagiat

Document sous droits non diffusable

Document 2 : Trame du questionnaire préliminaire



Rubrique 1 sur 6

Recueil de données pour mémoire



Dans le cadre de mes recherches pour mon mémoire, je lance une campagne de collecte de données. Mon mémoire porte sur les enseignants de FLE natifs et l'impact des expériences en tant qu'étudiants au sein de l'Education nationale sur la manière d'enseigner et de percevoir le métier d'enseignant. Je souhaiterais étudier les phénomènes de reproduction et d'évitement de certaines pratiques d'enseignement traditionnelles du FLM (dictée, dissertation, correction au stylo rouge) dans la pédagogie du FLE.

Cela m'aiderait grandement dans mes recherches si vous pouviez prendre le temps de répondre à ce petit questionnaire préliminaire. Cela vous prendra environ 5 minutes et me permettra de recueillir de premières données tout en ciblant les personnes qui seraient intéressées pour participer à la seconde étape de cette collecte de données.

Ce formulaire collecte automatiquement les e-mails de toutes les personnes interrogées. [Modifier les paramètres](#)

Êtes-vous... *

- un homme
- une femme
- Autre...

Avez-vous été scolarisé en France (métropolitaine ou ultramarine) ? *

- Oui
- Non

Informations relatives à la scolarité



Avez-vous été scolarisé dans le public ou le privé ? *

- Public uniquement
- Privé uniquement
- Autre...

Merci d'indiquer la période au cours de laquelle vous avez été scolarisé (année de début (CP) et année de fin de scolarité (Terminale)). *

Exemple : 2004-2015

Réponse courte

.....

Quelques mots sur votre expérience scolaire



Expérience au primaire (du CP jusqu'au CM2)



Si vous deviez décrire à l'aide de quelques **mots-clés** votre expérience scolaire au sein du système éducatif français, quels mots choisiriez-vous ?

Il s'agit pour cette question de prendre en compte uniquement votre expérience scolaire (relation avec les enseignants et votre apprentissage en salle de classe) et non pas les relations que vous entreteniez avec vos camarades et amis, dans et en dehors de la classe.

- Simple
- Plaisant
- Difficile / Complexe
- Stimulant / Attrayant
- Formidable
- Agréable
- Passable
- Pénible
- Traumatisant
- Autre...

Expérience au collège (de la 6ème à la 3ème)

*

Si vous deviez décrire à l'aide de quelques **mots-clés** votre expérience scolaire au sein du système éducatif français, quels mots choisiriez-vous ?

Il s'agit pour cette question de prendre en compte uniquement votre expérience scolaire (relation avec les enseignants et votre apprentissage en salle de classe) et non pas les relations que vous entreteniez avec vos camarades et amis, dans et en dehors de la classe.

- Simple
- Plaisant
- Difficile / Complexe
- Stimulant / Attrayant
- Formidable
- Agréable
- Passable
- Pénible
- Traumatisant
- Autre...

Expérience au lycée (de la 2de jusqu'en terminale)

*

Si vous deviez décrire à l'aide de quelques **mots-clés** votre expérience scolaire au sein du système éducatif français, quels mots choisiriez-vous ?

Il s'agit pour cette question de prendre en compte uniquement votre expérience scolaire (relation avec les enseignants et votre apprentissage en salle de classe) et non pas les relations que vous entreteniez avec vos camarades et amis, dans et en dehors de la classe.

- Simple
- Plaisant
- Difficile / Complexe
- Stimulant / Attrayant
- Formidable
- Agréable
- Passable
- Pénible
- Traumatisant
- Autre...

Rubrique 4 sur 6

Demande de participation



Ce questionnaire est avant tout l'occasion pour moi de voir les personnes qui seraient intéressées pour participer à ma recherche.

Les personnes souhaitant jouer un rôle dans cette recherche seront conviées, dans un premier temps, à participer à un entretien individuel (possible en physique comme en visioconférence) pour discuter plus en détails de leur expérience scolaire sur les items étudiés dans cette recherche. Dans un second temps, il sera demandé aux participants de répondre à un questionnaire plus détaillé se basant sur les réponses obtenues lors des entretiens individuels.

Si vous souhaitez participer à cette collecte de données, vous recevrez un document à remplir afin de mettre en place un accord de confidentialité qui vous convienne et permette une collecte de données respectant l'éthique de la recherche.

Seriez-vous prêt(e) à participer à ce mémoire ? *

- Oui
- Non

Rubrique 5 sur 6

Autorisation pour l'usage des données



Seriez-vous d'accord pour que les informations renseignées dans ce questionnaire puissent servir dans cette recherche ? *

- Oui
- Non

Confidentialité : choix du pseudonyme



Il n'est pas exclu qu'une partie de vos réponses soient citées directement dans le mémoire. *

Le cas échéant, sous quel pseudonyme souhaitez-vous être mentionné ?

Réponse courte

.....

Document 3 : Transcriptions des entretiens

Transcription 1 : Éliisa

Dans le premier questionnaire que j'ai fait avec vous, je vous ai demandé votre ressenti par rapport à votre scolarisation, pour plusieurs périodes, donc primaire, collège et lycée. Et je ne l'ai pas précisé, moi, je vous ai juste demandé de faire un ressenti global mais maintenant ce que j'aimerais savoir, c'est est-ce que les mots que tu as choisis, les mots-clés, correspondent aussi à ton expérience dans le français langue maternelle, donc quand tu as eu tes cours de français, primaire, collège, lycée. Tu as choisi pour primaire, par exemple, simple et passable. Est-ce que tu as des souvenirs de tes cours de français ? du ressenti que t'avais qu'en t'étais en primaire ? C'était similaire ou pas ?

Euh donc plus vraiment les cours de français ?

Oui

Que français. Je me souviens- c'est drôle, parce que j'ai pensé à ça il y a quelques, y a quelques jours- je me souvenais des cours de conjugaison qui était vraiment très, c'était très rébarbatif. J'ai, bon, j'aimais bien le français, donc ça va, mais c'était vraiment pff. C'était lourd quoi de devoir tout apprendre par cœur, de manière complètement décontextualisée en plus, 'fin, c'était des, c'était des pages et des pages à apprendre avec toutes les exceptions au troisième groupe, etc. Donc, c'est, si tu parles des cours de, de maternelle, de primaire, c'est vraiment... Les cours de, de CE1/CE2 où on apprend vraiment les conjugaisons. C'est de ça dont je me souviens. Mais après c'est devenu un peu plus intéressant vers le CM1/CM2 quand on commençait à, à lire en classe et où on commençait à faire des analyses de lecture, 'fin, des résumés, plutôt à cet âge-là. Là, c'était un peu plus intéressant, mais c'est vrai que le... les cours de conjugaison, c'était, c'était assez lourd.

Ok. Et ensuite, pour le collège, tu as mis les mots simple, agréable, passable. Est-ce que ça rejoint ton expérience en cours de français ?

Oui, en fait, j'ai mis agréable et passable, parce que, bah, ça dépendait des profs et ça dépendait des années. Mais j'aimais bien les cours de, j'aimais bien les cours de, de français, euh, au collège parce que j'ai toujours adoré la littérature, donc là on commençait, on commençait à vraiment entrer dans l'analyse. En sixième, c'était peut-être un peu plus, un peu moins intéressant, parce que on apprenait encore beaucoup les règles, les règles de grammaire. Mais, mais après, oui, euh, ça m'a vraiment ouvert l'esprit, ça m'a remis dans la lecture. Parce que quand j'étais petit, plus petite, j'aimais bien lire. Et après, en devenant adolescente, un peu moins, et c'est vrai que y a des, y'a des cours... mais je sais pas si c'est les cours, c'est, c'est la... l'opportunité de lire qui a été intéressant pour moi- et je ne les... 'fin c'est vraiment l'ouverture à la culture littéraire, parce que quand on devait lire les livres, j'aime pas qu'on m'impose des choses dont, souvent, je ne lisais pas au moment où on devait les lire et j'lisais des résumés sur internet pour les, pour les évaluations et après, l'été, je les lisais parfois.

Ok, et du coup, au lycée, lycée, tu as mis simple, formidable, agréable, passable. Donc agréable, passable, c'est encore cette idée, j'suppose de ça dépend des profs.

Ouais, tout à fait.

Voilà, et du coup, tes expériences en français, c'était comment ?

Alors on a eu une expérience... ça, ça peut être intéressant, je pense. Rire. Je me souviens, moi, je viens d'un collège, j'étais dans un collège qu'on appelait ZEP, maintenant c'est REP. Donc, où on avançait à un certain, à une certaine cadence et je suis allé dans un lycée qui est assez bien classé dans la région du nord, et donc beaucoup plus élitiste. Et en fait le, la première fois donc, quand j'étais au collège, en troisième, j'étais vraiment... en français en tout cas, j'étais une très bonne élève et j'étais...ouais, j'étais toujours première de la classe, etc. Et quand je suis arrivé au lycée, première, la première dissertation qu'on a eu à faire, la prof m'a écrit: vous écrivez comme vous parlez. Et moi je pensais que j'étais super forte en français et en dissertation. Donc c'était un peu un choc, c'était un peu violent, elle était un peu, bon elle était sur la fin de carrière et, elle était très stricte et très, très élitiste dans ses choix, dans ses choix aussi de, d'œuvres à étudier, les œuvres très classiques, etc. Et ensuite première et terminale, j'ai eu une prof, trente-cinq ans, super jeune et qui nous, qui nous a fait découvrir plein de, plein de choses différentes, 'fin on a étudié beaucoup d'œuvres différentes, je me souviens on a étudié Les Liaisons dangereuses, donc, c'était un peu pour moi, par rapport à ce qu'on avait étudié avant, c'était un peu transgressif, tout en restant classique. Elle nous a ouvert aux haïku, à ce genre de choses et elle était vraiment géniale. Elle était vraiment très accompagnante même, bah en fait c'était notre principale donc dans la vie, un peu, hors du cours de français et je me souviens, et elle adorait son métier, elle adorait ses élèves. Et je me souviens, ça m'a marqué à vie, quand elle a lu le, le, L'Invitation au voyage, petit poème en prose de Baudelaire. Et elle l'a lu et, et c'était, c'était magnifique. Je sais, je me souviens de ce moment et qui m'a vraiment marqué et qui me fait retourner vers la littérature encore une fois, qui m'a encore replongé vers la littérature, est ouverte à la poésie que je ne lisais pas, et je lis souvent ce poème encore. Il s'est passé quelque chose à ce moment-là. Et donc, vraiment, les cours avec elle, c'était, c'était merveilleux parce que c'était, c'était très enrichissant culturellement. Puis elle, elle était d'une humanité, d'une humanité incroyable donc elle faisait des blagues sur les auteurs, ce genre de choses, et donc elle démystifiait un peu la littérature tout en lui rendant hommage. Elle était vraiment super.

Tu, tu présentes L'Invitation au voyage comme étant quelque chose de qui, pour toi, a été super, super important. Est-ce que pour toi, ce poème fait partie des classiques ou fait partie de ce qui est considéré comme transgressif ?

Euh, pour moi, c'est quand même, je pense, je pense que c'est un classique. Mais bon, c'est vrai que quand je parle avec des gens et qu'on me dit mon poème préféré, c'est L'Invitation au voyage. C'est, c'est pas forcément un des, c'est pas forcément un des poèmes les plus connus de, de Baudelaire 'fin des gens avec qui j'ai parlé, mais, non, pour moi L'Invitation au voyage est pas vraiment transgressif.

Ok, ok. Et du coup, ça, c'était en première. Et terminale, c'était la même enseignante ?

Ouais terminale, c'était la même enseignante.

Donc t'as eu les deux fois, t'as eu deux ans de bonheur ?

Ouais deux ans de bonheur. Rires. En plus ça, ça venait en parallèle avec les, avec les maths, que j'ai abandonné en seconde. Après, j'ai fait un bac L à l'époque. Maintenant ça, ça n'existe plus. Rire.

Oh là là ! On devient vieilles. Rires.

Mais... et c'était pour moi, les maths, je ne trouvais aucun sens dans les maths et j'ai complètement abandonné. Et donc, en parallèle de ça, y'avait les français et c'est à ça que je me suis raccrochée aussi avec les langues. Donc en plus en comparaison avec les matières scientifiques, dans lesquels je trouvais pas de sens. C'est ça que j'aimais bien dans ses cours à elle, c'est que je trouvais du sens dans ce qu'on faisait, de se raccrocher aussi dans notre vie personnelle, tu sais, à aller puiser dans l'art pour trouver des réponses à des questions.

Mmh-mmh non, mais oui, bien sûr. J'ai, j'ai l'impression qu'au fur et à mesure, t'as quand même eu une expérience assez bonne globalement, là-dessus, par rapport aux français.

Ouais.

Au fur à mesure ça s'améliore et à la fin, t'en garde un très bon souvenir du coup, de ces cours-là.

Ouais.

C'est pas quelque chose qui t'a foncièrement traumatisé ou quoi. Ça reste quand même globalement agréable.

Ouais, du coup ouais, ouais, ouais.

Par contre, j'ai l'impression que tout ce qui est grammaire, conjugaison, ça te plait pas.

Rire.

Parce que les mots que tu associes sont vachement négatifs : lourd, rébarbatif. Voilà, ces choses comme ça, c'est vraiment pas ton truc ?

Ouais, non, 'fin c'est, c'est pas mon truc. Ça m- je n'aimais pas... je n'aimais pas apprendre ça, mais j'apprenais 'fin j'ai, j'apprenais très bien. J'avais aucun problème au niveau... c'était simple pour moi quand même, mais je trouvais pas de sens en dehors de parler correctement.

Est-ce que c'est toujours le cas ?

Oui, oui, bah, en tout cas, en tant qu'enseignante de FLE. Pour moi, c'est toujours le cas et je, je il y a des fautes, des erreurs, plutôt, des erreurs que, que moi je ne veux pas corriger si ça n'entrave pas la compréhension. Et si on est sur un public qui ne veut pas de, faire du français le, le centre de son métier. Après j'aime, j'aime les belles lettres, j'aime lire donc, mais... ouais, j'aime pas les trucs très normatifs, dans un sens, général donc, c'est vrai que la grammaire, j'en garde pas un souvenir épanouissant.

Ce mot épanouissant il est intéressant. Ok. Est-ce qu'il y a des choses en dehors de cette dissertation- qui t'as trauma- 'fin, qui a été un choc pour toi. En dehors de cette découverte du poème, est-ce qu'il y a d'autres moments qui ont été très forts pour toi par rapport à des exercices... y'a un exercice en particulier qui t'a marqué ? En bien ou mal, mais des choses qui t'ont marqué ?

J'essaie de penser, mais c'est dur (rire) de me souvenir.

Moi, je peux t'orienter après. Est-ce que, par exemple, en lien avec la dictée ?

Ah oui.

Est-ce qu'il y a des dictées qui t'ont... Quel est ton sentiment global déjà, par rapport à la dictée, déjà ça ? En tant qu'élève.

En tant qu'élève ?

Oui.

Ouais, j'étais bonne en orthographe et en grammaire donc ça me faisait pas peur la dictée. Je n'ai pas de... 'fin, j'ai des souvenirs traumatisants de la dictée, mais en empathie avec d'autres. Ou, où ils rendaient les notes et disaient : t'as fait autant de fautes.

T'as cette note parce que là t'a fait cette faute-là, t'as fait cette faute-là.

C'est l'effet de masse ?

C'est plutôt l'effet de masse, parce que moi, je, je vais toujours, 'fin, la dictée c'était pas un exercice que j'appréciais, mais c'était, c'était pas non plus un, un exercice qui était stressant pour moi, mais c'était vraiment, c'était vraiment par rapport aux autres. Parce que pour moi, c'était facile, parce que j'avais, j'ai été élevé avec une mère prof et on faisait des exercices ensemble.

Et j'aimais, j'aimais lire. J'aimais... donc, et comme je lisais beaucoup, je pense que ça m'a aidé aussi dans mon appropriation de... de l'orthographe, de la grammaire, etc. Mais c'était vraiment les autres autour qui étaient...

Ce moment où le prof rend les copies et que-

Ouais.

Ou alors quand il annonce qu'il annonce qu'il y a la dictée et que tout le monde se met à paniquer, ce genre de choses ?

Ouais, mmh.

Et ça t'a fait quoi quand t'as eu ta dernière dictée au brevet des collèves ? Après, quand ça s'est arrêté, t'étais contente, où ça n'avait pas d'importance pour toi- pas de changement significatif ?

Alors, je me souviens pas qu'il y avait des dictées au collège. Rires. Mais j'essaye de me replonger euh... dans mes souvenirs parce que j'oublie au fur et à mesure.

Oh ben oui, c'est l'être humain.

Et... La dictée au collège, la dernière dictée... Whoa, après ça a été fini...

Ouais ça change, ouais ça n'a pas changé quelque chose de fondamentalement. Ok, ok. Et je passe sur un sujet sensible, la dissertation. Ouais.

Ton ressenti par rapport à ça ? Est-ce qu'il y a des choses que tu veux l'ajouter ? Est-ce que tu es restée sur un sentiment très négatif ? ou pas ? ou ça a évolué ?

Quand j'avais eu cette euh, cette phrase "Vous écrivez comme vous parlez" c'est vrai que l'ai, je l'ai reçu de, de manière assez violente. Surtout, à quatorze ans, on sort du collège, on n'écrit pas comme, comme on écrit dans des, dans des essais académiques après, à l'université. Donc c'est vrai que j'avais trouvé ça assez violent et j'avais, j'avais peur après, pour la dissertation d'après, j'ai eu peur, de ce qu'elle m'avait dit. Et bon, ça m'a donné une rigueur dans l'écriture, qui m'a aidé après, finalement, et qui m'a permis de produire des choses qui étaient académiquement bon- en tout cas académique bon. Et euh... mais oui, et après, j'aimais, j'aimais... c'est vrai que je choisisais souvent le commentaire de texte après. Et là, ça vient de me, de pop up dans mon esprit, je me dis que c'est pas dû à ce... à cette chose. Mais c'est vrai qu'après je choisisais, j'ai toujours choisi le commentaire de texte, mais jusque...

Jusqu'au bac ?

Jusqu'en L3.

Jusqu'en L3 ! Ah oui, ah oui, pas jusque... ah oui ça va loin.

Rires.

Euh ok, rire, j'adore. Après, moi je fais le lien entre les deux quand je parle de la, du stylo rouge, et de l'usage du stylo rouge en tant qu'enseignant, qui te corrigeait quand t'étais élève. Est-ce que pour toi, ça a une connotation particulière ? Est-ce que tu as des souvenirs, en dehors de cette fameuse phrase, qui t'ont marqué, que soit positivement ou négativement, comment tu le reçois ça dans tes souvenirs d'enfants, d'élève ?

La couleur rouge ou juste les commentaires des profs ?

Be le fait que ce soit, que la correction soit au stylo rouge et tout ce que ça englobe, donc c'est qui peut être écrit, comment, sur la feuille comment c'est barré, corrigé, entouré, les petits mots qu'il peut y avoir, tout. Stylo rouge. Qu'est-ce que ça reflète pour toi ? positif, négatif ?

Bah pour m- En fait, pour moi, c'était neutre. Ah, c'était assez neutre, le rouge, parce que, bah, on corrige au rouge et tu sais, comme je t'ai dit, ma mère était prof, donc moi, ma mère corrige ses copies dans le lit et donc moi, j'ai toujours vu du rouge, ça a toujours été, ça a toujours été comme ça, c'est la norme en fait. Mais c'est juste une fois mon père qui m'a dit : tu trouves pas que c'est violent quand même le rouge comme ça, la couleur du sang sur la copie ? Je pense que tu devrais interviewer mon père, rires, il a beaucoup de choses à dire sur l'Éducation nationale.

Rires.

Mais oui, bah, pour moi c'était juste- c'est plus des commentaires qui m'ont marqué, tu vois, plus que la couleur rouge. Et donc c'est plus certains commentaires après, encore une fois, j'ai, j'étais une bonne élève, donc j'ai pas eu trop de choses vraiment violentes, mais je me souviens, par exemple une fois, j'avais eu un sept en philo et le prof avait juste écrit : je suis déçu, Elisa.

Ah c'est horrible, rire. Ça le donne envie de pleurer. Ah ouais c'est dur.

C'est dur, parce que j'aimais bien ce prof en plus.

Aie aie aie.

C'est bizarre le, le, 'fin, le concept de déception il est un peu bizarre pour moi. On peut être déçu que de soi-même, je pense, donc être déçu de quelqu'un d'autre, enfin, je suis qui pour que tu sois déçu de moi, mais je trouvais ça super violent quoi "Je suis déçue Elisa" et il y avait que ça d'écrit.

Ah c'est horrible. C'est la sentence.

Ouais, en tout petit, en noir.

En noir ?

Oui, oui.

Ok donc, c'est vraiment pas la couleur. Ok. Donc, clairement, si t'avais eu des profs qui avaient corrigé en mauve, en vert, en bleu, en c'est qui voulaient, ça aurait rien changé pour toi ?

Mais j'aimais bien quand c'était pas en rouge, quand même. Ah ! Tiens, c'est pas en rouge, une petite couleur mignonne. C'est vrai que, que j'ai eu des profs, une prof qui corrigeait au violet, justement.

Et ça, t'avais des sentiments positifs quand tu voyais une couleur différente ?

Positif ouais, ou les profs qui mettent des petits, des petits...

Smiley ?

Smiley. Ce genre de choses, c'est encourageant.

Oui, ok ouais, encourageant. J pense que c'est un terme important. Ok. Maintenant ce que j'aimerais voir avec toi, c'est le lien qu'il peut y avoir avec ta manière à toi d'enseigner. Parce que là ça fait un petit moment que tu enseignes, est-ce qu'avec tes élèves tu travailles que de l'oral ou y'avait aussi de l'écrit ?

Euh, les deux.

Les deux. Est-ce que tu as déjà été amené à faire des dictées ?

Nan.

Des dissertations ?

Non

De la correction ?

Oui

Correction écrite ?

Mmh-mmh.

Ok, donc on va commencer avec la correction. Est-ce que tu corrigeais au rouge ou avec une autre couleur ?

Vraiment, je corrige avec, 'fin, en fait, souvent, je corrige avec le stylo que...

Que t'as. Rires.

Ouais. Le stylo que. Non, mais en fait, quand, j'ai pas été amené à faire de grandes corrections, tu vois. Donc, quand je fais des corrections, c'est les étudiants produisent et après moi je vais voir, et donc souvent je prends leur stylo. Donc, euh, et sinon, sinon dans les... oui souvent je fais ça. Et après- mais c'est vrai que j'ai tendance à ne pas prendre du rouge quand je, quand je prends dans ma trousse, s'ils ont écrit au bleu, je vais prendre du noir, et s'ils ont écrit au noir, je vais prendre du bleu, mais c'est vrai que j'ai tendance à ne pas utiliser la couleur rouge.

Tu penses savoir pourquoi ? Tu as peut-être- tu as une idée, ou pas du tout ? C'est juste, tu penses, c'est inconscient ?

Non, c'est pas en conscience, je pense que le rouge, ça peut être violent, en contraste avec le noir, le bleu...

Et t'as pas envie d'imposer ça aux élèves ?

Ouais, voilà.

Tu penses que ça sera reçu négativement ?

Je sais... pas si c'est toujours reçu négativement, mais, mais je pense que, oui, ça fait, ça peut faire quelque chose. Ça peut... trigger des mauvais souvenirs.

Ok. Et par rapport à, à la dictée, et la dissertation ? Tu n'en as pas fait parce que le niveau de tes élèves ne s'y prêtait pas, ou parce que l'occasion ne se prêtait pas, ou parce que tu n'avais pas envie, ou tu n'y as pas pensé ? Qu'est-ce qui, à ton avis, pourquoi ça s'est pas retrouvé dans tes cours ? Sachant que c'est de bons exercices pour travailler l'écrit dans les deux cas ?

Euh ouais. La dissertation, j'étais sur des niveaux, pas assez élevé pour, pour le faire, tout simplement, et la dictée, en fait, c'est, ça m'est complètement sorti de la tête. Mais je t'ai déjà dit, je ne me souvenais même plus, qu'on avait fait une dictée pour le [brevet]. Et donc je n'y ai jamais pensé. Pour moi, c'est pas... ou c'est des dictées beaucoup plus, beaucoup plus informelles, tu sais, on a vu les parties du corps et y'a quelqu'un qui va au tableau et quelqu'un lui demande, une autre personne, de, lui donne un mot et doit l'écrire. Mais pas la dictée vraiment descendante ou le, la voix de l'enseignant tombe sur toi. Parce que, justement, ça a été un traumatisme pour beaucoup de personnes. Donc, pour moi, je ne veux pas l'intégrer dans ma salle de classe.

Tu veux te distancer de ça ?

Oui, et en plus j'ai tendance à, comme j'ai travaillé avec des, des publics, bon quand j'étais enseignante à l'université de Leeds, j'étais prof de conversation, donc c'était que de l'oral. Mais dans mes expériences après en France... j'étais pas sur un public, le français sur objectif universitaire, donc, et donc, c'est vrai que je travaille beaucoup moins l'écrit. Je travaille énormément l'oral, et je m'en suis rendu compte, d'ailleurs, sur ma dernière session de A0. Je me suis dit : Oula ! T'as pas fait d'écrit du tout ! Ouais, j'ai quand même plus tendance à utiliser l'oral bah parce que la langue c'est un moyen de communication avant tout, et la communication elle est premièrement orale. Et que, ouais voilà.

J'ai l'impression, à t'entendre, que tu as un très large favoritisme pour l'oral. Est-ce que, si tu t'écoutais, tu ferais que de l'oral ou, pour toi, l'écrit tu, tu te sentirais quand même bien de l'enseigner, ou si tu pouvais, tu l'effacerais complètement et tu ferais que de l'oral ?

Pff. Bah ça dépend, ça dépend vraiment du public. Après, je pense qu'il faut toujours faire un peu d'écrire pour apprendre aux gens, pour ceux qui comptent s'installer en France, par exemple. Avec lesquels il faut remplir des papiers administratifs, etc. Mais des choses très euh... très administratif très... très... tout ce qui est plus bureaucratique, mais- mais pour des gens qui veulent apprendre la langue pour s'amuser, un peu, ce genre de choses.

Tu leurs fait pas apprendre ?

Ça dépend si, à quel niveau ils veulent arriver, tu vois. Si on est sur des niveaux plus avancés, si on est sur du C1/C2, là, il faut leur apprendre l'écrit, évidemment. Mais donc, si on n'a jamais fait d'écrit entre A1 et B2 et qu'en C1 on introduit l'écrit ça va pas non plus tu vois. Mais j'ai jamais suivi des, des gens sur euh, sur une progression comme ça. Il faut l'enseigner l'écrit, un peu, mais... nan je pense qu'on peut être sur du soixante-quinze/vingt-cinq.

Soixante-quinze, oral ?

Ouais.

Ok, c'est intéressant comme rapport.

Je suis au début de ma carrière, donc peut-être que après, je penserais plus à plus tard, mais oui, pour moi, 'fin, le, la langue c'est de la communication, et donc que les, bah, on communique à l'écrit aussi, évidemment, mais je veux dire... Oui, pour moi l'important c'est de... pour moi l'enseignement, pourquoi j'ai choisi l'enseignement, c'est pour pouvoir donner aux, à mes apprenants la capacité de se débrouiller seul, de pouvoir aller dans la rue, pouvoir comprendre ce qu'on leur dit, pouvoir avoir ce qu'ils ont envie d'avoir, et j'ai fait enseignante comme euh, j'aurais pu être avocate en fait. Je sais pas, pour moi, c'est, c'est dans l'enseignement du FLE c'est, c'est pas l'enseignement linguistique qui m'intéresse, tu vois, c'est de, grâce à la langue, qu'est-ce qu'ils vont pouvoir faire seul ? C'est plutôt cette euh- et donc, c'est pour ça que je pense que j'ai une préférence pour l'oral.

Est-ce que, c'est une, c'est une question où tu peux totalement me dire non. Est-ce que l'enseignante avec qui tu as eu un atome crochu, que t'as eu en première et terminale, est-ce qu'elle avait aussi cette manière de voir l'enseignement ? Est-ce qu'elle était très décontextualisée dans le sens ou beaucoup moins dans l'écrit, beaucoup plus dans la liberté dans vous donnez la parole, vous donner de l'espace ou pas du tout ?

On avait un programme à suivre donc c'est un peu biaisé. Non, on écrivait quand même beaucoup, mais on discutait beaucoup de nos ressentis sur les œuvres, etc. et puis bon, on a étudié des, on sortait vraiment du... 'fin, avec elle, en est vraiment sorti du, le roman, la poésie tu vois... 'fin les haiku c'est de la poésie, mais je veux dire, c'est une manière différente de faire la poésie, la prose, c'est une manière différente... 'fin c'est pas comme les vers qui sont très, très cadré. La prose c'est un peu moins, c'est un peu plus libre. On a vu les romans épistolaires, donc il y avait beaucoup de manières différentes de faire de l'écrit. Et donc c'était, ça ouvrait un peu l'esprit. Mais on discut- je me souviens qu'on discutait beaucoup par rapport avec d'autres profs. Mais... mais oui, mais... c'est parce qu'on parle de français langue maternelle et que on se concentre là-dessus, mais c'est... moi j'allais le dire, c'est pas forcément la prof qui m'a le plus, qui m'a le plus marqué, mais c'est quand même une des profs qui m'ont plus marqué. Mais la prof qui m'a le plus marqué, que j'adorais, et je mange avec elle tous les, chaque septembre encore, ça fait dix ans que je la connais maintenant et c'est ma prof de chinois et là, on faisait, énormément d'oral avec elle. Alors on a appris à écrire, on a appris à lire avec les caractères mais on devait être sur du soixante-quinze vingt-cinq justement. Et pour moi, en trois ans, j'ai appris beaucoup de choses, pour me débrouiller dans la vie. Bon mmh tu me mets en chine je peux pas me débrouiller dans la vie- bon tu me mets en Chine je peux pas me débrouiller mais je peux commander à manger, je peux demander ma direction, je peux demander combien ça coûte, je peux raconter mon parcours scolaire, ce que j'aime faire, 'fin, ce genre de choses. Et pour moi, ma progression a été assez fulgurante et je pense que c'est parce qu'on faisait beaucoup d'oral.

Et du coup, ça t'impacte maintenant...

Je pense, oui. 'Fin je te dis ça quand, parce que tu me poses cette question. Et maintenant, je suis en train de-

Conscientiser ?

Ouais. Oui oui oui.

Ok, et du coup, si tu devais décrire ton toi enseignant idéalement, est-ce que ce serait proche de ce que tu es maintenant ? est-ce qu'il y a des choses sur lesquelles tu aimerais t'améliorer ? Est-ce qu'il y a des choses sur lesquelles tu, tu aimerais continuer de faire ?

Je pense que, j'suis... je sais bien créer un groupe classe et permettre aux apprenants et apprenantes de s'épanouir, dans le sens où je pense que dans ma classe, on se sent à l'aise et donc ça nous permet d'oser et de progresser, etc. Ça, je pense que là je, je me mets une bonne note. Mais il faut vraiment que j'apprenne à travailler, à faire apprendre la grammaire parce que ça, ça m'intéresse pas, donc ça me gave. Et donc je mets la règle au tableau et j'essaie d'expliquer, j'essaie d'expliquer comme je peux, mais, mais c'est vrai que les règles de grammaire ou la conjugaison, ça, ça me gave en fait. Donc je passe beaucoup moins de temps là-dessus, et je passe beaucoup plus de temps à les faire parler, en français, mais les faire s'exprimer sur des sujets. Et, j'ai du mal à corriger les erreurs tu vois.

Est-ce que du coup ça, ça fait pas de la dictée, un exercice qui serait difficile pour toi à gérer en tant qu'enseignante si tu dis que t'as du mal à corriger les erreurs ?

Oui.

Parce que la dictée c'est sanction hein ? C'est pas bon, c'est pas bon, et on corrige tout. On corrige pas que certains mots.

Mais même quand je corrige les textes qu'ils produisent j'ai du mal, y'a des erreurs que je veux laisser passer tu vois, pour pas que ce soit trop rempli.

Oui, tu veux pas -

Ouais donc ça j'ai, j'ai un peu de mal, ouais avec la, la rigidité de la langue.

Est-ce que tu t'es intéressée au, comment dire, est-ce que toi ça intéresse, de par exemple : modifier les exercices à ta sauce, les rendre plus Elisa, et un peu moins classique ? Est-ce que ça te donnerait des potentielles idées, des idées pour des activités comme la dictée ou la dissertation ? Rendre ça moins lourd ? Parce que j'ai l'impression que pour toi c'est lourd. Est-ce que tu pourrais te retrouver là-dedans ? ou vraiment tu penses que t'as pas d'atomes crochus et ce sera toujours difficile d'avoir des atomes crochus avec ce genre d'activité ?

Bah, j'essaie de... j'essaie de ludifier un peu, un peu, les exercices d'orthographe, de grammaire. Parce que je sais que je dois mettre deux fois plus d'énergie, parce que quand je, quand j'apprends la grammaire, je m'ennuie, et donc, si je m'ennuie, je vais ennuyer les gens. Et donc j'essaie de, j'essaie de ludifier un peu, ces exercices là pour que ce soit, pour que ce soit moins lourd. Et d'ailleurs à la fin de ma session des A0, ils ont énormément progressé, ils savaient bien s'exprimer. Mais ils faisaient, beaucoup d'erreurs tu vois. Ils faisaient quand même beaucoup d'erreurs. Et j'ai une prof qui m'a dit : moi, mes A0 ne savait pas s'exprimer comme les tiens, mais il ne faisait pas les erreurs qu'ils font.

Ouais, c'est différent.

Donc... donc, ça se ressent en fait dans ma manière, dans mes atomes crochus avec l'apprentissage de la langue, ça s'est senti, ils savaient bien s'exprimer. Ils étaient tout dispersés et après, au bout de deux semaines, ils s'asseyaient les uns à côté des autres. Ils collaboraient très bien dans l'ensemble, mais c'est vrai que j'avais du mal à corriger, corriger certaines erreurs et, en fait, quand j'étais à Leeds, je me souviens, ça m'a marqué... À l'université en Angleterre, à peu près toutes les quatre ou six semaines, tu dois demander des feedbacks de tes étudiantes. Et moi, j'adore des feedbacks. Je trouve que c'est tellement enrichissant et qu'on devrait beaucoup plus faire ça, ça devrait être beaucoup plus normalisé, systématisé... Et, en fait, j'ai un étudiant en L1 qui m'avait dit, mais il est venu me dire : oui, t'as regardé les feedbacks, il est venu me le dire après que c'était lui qui avait écrit ça. Il m'a dit : j'entends des étudiants qui font des erreurs, je repère les erreurs et toi tu les corriges pas. Et du coup, et je lui disais : bah oui, j'ai un peu de mal à corriger si on comprend, si c'est compréhensible, si y'a une petite erreur, 'fin, une erreur de genre ou quelque chose comme ça qui n'entrave pas la compréhension... C'est vrai que j'ai du mal à corriger. Et il m'a dit, mais il faut que tu, moi, je veux être corrigé à chaque fois que je fais une erreur. Et donc, après, j'avais fait passer une feuille ou je disais : Est-ce que vous voulez être corrigé à chaque erreur ?

Ah oui, carrément !

Ou est-ce que ça ? est-ce que ça va- parce que chez certaines personnes après, ça les bloque quand on corrige, et donc j'avais fait passer une, 'fin, pas une feuille mais un truc en ligne où j'avais dit : Est-ce que vous voulez que je corrige systématiquement, ou est-ce que vous préférez vous exprimer plus librement et tant que je comprends, ça va ?

Et t'as eu les résultats que tu attendais, ou pas du tout ?

Bah, y'en a, 'fin c'était assez partagé en fait.

Et t'as fait comment ensuite ?

Bah, je retenais ce qui voulait être corrigé etc.

Ah oui c'était tout un système, un micmac quand même !

Ouais, mais j'ai une bonne mémoire donc ça va.

Tu te sentais à l'aise avec ça, avec ce système là ou... ?

Oui, oui, oui, parce que tant qu'eux étaient à l'aise... eux étaient à l'aise avec ça, 'fin, chaque personne était à l'aise, donc pour moi... tant que l'étudiant est à l'aise moi je m'en fiche de m'adapter ou pas. 'Fin là, moi c'était des cours de conversation, ils avaient des cours de grammaire, c'est, c'était pas ma responsabilité tu vois. Mais d'ailleurs bien qu'ils avaient des cours de grammaire c'était assez difficile. C'était très difficile pour eux. Il y a même un étudiant- ma mère riait la dernière fois parce que je lui ai dit mais je pense que c'est mon plus bel accomplissement à Leeds. J'ai un étudiant qui ne comprenait pas ceci, cela, là-bas, ici, ce genre de choses. Et donc j'ai essayé de lui expliquer. Et souvent il me demandait des règles de grammaire parce qu'il sentait que la prof ne laissait pas de place aux questions. Donc, après, il venait me demander à moi et, et il me disait : grâce à toi, j'ai compris à quel point la langue française était difficile et maintenant, je sais que je veux arrêter de l'apprendre. Et ma mère m'a dit "quelle réussite !". Je dis mais si c'est une réussite, parce que pour moi l'enseignement, c'est mettre les gens en capacités de, de pouvoir s'épanouir et donc bah si j'ai réussi à lui faire comprendre que le français, c'était pas pour lui et qu'il allait arrêter de l'apprendre, c'était un bel accomplissement pour moi.

Est-ce que ce système de de feedback individuel pour la correction des fautes, tu as pensé à le refaire maintenant ? est-ce que ça a toujours du sens pour toi ou c'était dans le passé et ça reste dans le passé et maintenant tu fonctionnes différemment ? Tu appréhendes comment, maintenant, cette question de fautes et d'erreurs ?

Je sais pas, je pense que ça dépend des, ça dépend des classes. Bah, la dernière classe que j'ai suivi là sur le cycle de ce qu'ils appellent A0, débutant, débutant. Il y avait une étudiante qui corrigeait systématiquement les autres étudiants.

Elle corrigeait les autres ?

Ouais. Quand elle entendait une faute, elle corrigeait les autres. Donc elle faisait le travail que je veux pas faire, c'est génial. Rires.

Ça te convenait ?

Oui, oui, parce qu'il y avait une bonne ambiance de classe. Donc, euh, c'était vraiment de la co-correction c'était, c'était ça la mettait pas dans une position de supériorité où les autres étaient pas mal à l'aise avec ça. Même ils lui demandaient : Ah ! M. comment on dit ça ? est-ce que ça c'est correct ? Donc, donc, c'est génial, elle avait pris, elle m'avait enlevé une épine du pied. J'essaie de corriger, mais surtout à l'oral, j'aime pas corriger. Ou alors quand ils s'expriment, si c'est des niveaux un peu plus élevés, qu'ils s'expriment pendant un débat ou une discussion. Là je note les, les erreurs que, qui reviennent souvent et je fais un feedback collectif après.

Seulement ce qui revient souvent ?

Oui, s'il y a eu une erreur qui est passé comme ça, dans le feu de la conversation, je vais pas corriger. Mais, mais oui, un feedback collectif qui, qui ne montre, qui ne pointe pas directement l'étudiant parce que quelqu'un qui me parle et qui fait une erreur, j'ai beaucoup de mal à le corriger, et encore plus si on est en dehors de, du cours, des heures de cours. Genre là c'est : Mais Elisa corrige moi. C'est impossible.

Et tu penses que c'est lié à ton ressenti par rapport à la conjugaison, grammaire, que tu as pas envie corriger les fautes ? Parce que tu m'as dit que t'étais est une bonne élève, que t'avais pas vraiment de soucis avec ça pour maîtriser les règles ça allait. T'as pas eu tant de problèmes en orthographe que ça avec la dictée, etc. tu l'as même m'oublier tellement pour toi c'était pas si, voilà. Et pourtant là, en tant qu'enseignante pour toi, corriger les fautes c'est compliqué et ça te coûte, ça te coûte émotionnellement et mentalement, j'ai l'impression de penser à ça à chaque fois et te dire : où est ma limite ? où est la bonne limite pour eux ? Comment ça se fait ? Est-ce que tu, tu vois un lien entre ça, ou ça viendrait d'autre chose ? ou un enseignant qui t'a trop corrigé et toi t'as dit stop, c'est bon, j'en ai eu claqué ?

Non, c'est vraiment une, un refus. Je pense que c'est un rejet de, des, des énormes normatives qui m', qui m'agace mais- alors ça, on peut en parler dans tous les, tous les champs de la vie. Mais, mais en fait, moi j'ai, j'ai vu, c'est pas personnel, j'ai vu comment les autres élèves pouvaient se faire casser tu vois. Moi, j'ai été traumatisée par procuration, parce que moi, j'étais vraiment une très bonne élève à l'école. Donc, euh, j'ai, j'ai pas tellement de, j'ai pas eu de confrontation avec les enseignants. 'Fin si ça m'est arrivé, mais vraiment

très, très rarement parce que j'avais rendu une moins bonne copie que d'habitude. Tu vois ce genre de choses, mais, mais c'est vraiment de, de voir comment les autres ont pu mal vivre l'école. Il y a énormément de gens qui ont été traumatisés par l'école, et donc je pense que c'est ça- et de, de, de voir toutes les micro humiliations quand on pointe directement l'élève. Et moi, je veux pas être cette enseignante-là.

Et ça, ça remonte à quand tu penses ? Quand est-ce que t'as commencé à observer ces choses-là ? Est-ce que ça a été pendant toute ta scolarité ? Est-ce que ça a été sur quelques enseignants bien particuliers ? Est-ce qu'il y a une date par rapport à ça ?

Euh... j'ai, j'avais extrêmement peur de ma toute première enseignante parce qu'elle criait tout le temps sur les gens.

En CP ?

Euh non, vraiment en maternelle.

Ah oui maternelle ok.

Quand je suis arrivée en maternelle. Oui, elle, elle criait tout le temps, tout le temps sur les gens. Et moi, je me souviens plus, encore une fois, mais c'est mes parents qui me disaient ça, elle, elle avait vraiment la culture de l'humiliation tu vois. Quand y'avait un enfant qui se faisait pipi dessus, elle met- elle accrochait le pantalon au tableau avec le prénom tu vois. Moi, je m'en souviens pas, parce que j'oublie, mais je me souviens elle, elle était traumatisante. Et si on n'avait pas travaillé assez vite- ça je m'en souviens- si on n'avait pas travaillé assez vite, on n'avait pas le droit à la récré, fallait rattraper le retard. Donc pas le droit aux pauses. Vraiment un système de production. Et, et elle criait énormément. Et moi, j'ai été élevé dans une maison, on criait jamais. Et, et alors j'avais peur d'elle. Elle me criait pas dessus.

Ouais c'est encore une fois par rapport aux autres.

Elle- et moi je ne pense pas qu'elle m'ait crié dessus une seule fois, mais en fait j'entendais crier et ça me crispait, mais j'étais vraiment crispée au point qu'elle, qu'elle avait dit à ma mère : oui, Elisa on dirait une enfant battue. Et donc, euh, fin puis, tu vois, c'est des mots qu'on balance comme ça. Elle sait pas ce qu'il se passe dans mon foyer, tu vois. Et mon père était allé la voir en disant : Ecoutez moi je suis éducateur. Moi, je travaille avec des enfants battus, donc faites attention aux mots que vous utilisez parce que, c'est plus, c'est plus courant qu'on ne le croit. Et donc elle j'étais traumatisée par elle, mais vraiment vraiment traumatisée. Et ensuite, après bon oui y'a des profs qui m'ont fait peur, par-ci, par-là, parce que, de-ci, de-là, parce qu'ils voulaient instaurer vraiment une, une posture d'autorité... et qui, pour moi bloquait l'apprentissage parce que plus j'étais à l'aise avec un prof, plus j'aimais un prof, plus j'allais travailler. Et, et donc les gens qui humilient comme ça- J'avais le, le prof de maths de sixième qui était super méchant- pas avec moi, encore une fois mais qui, qui était, et puis qui avait des propos grossophobes par exemple je m'en rappelle. Des choses qui étaient vraiment humiliant et ça, ça, ça m'a toujours marqué de, de voir des, des élèves qui se renferment et qui... et c'est pour ça que, pour moi, le premier, la première mission que j'ai quand j'arrive dans une nouvelle salle de classe, c'est d'instaurer un safe space tu vois. En tout premier lieu. Et pour moi, je sais que la salle de classe n'a pas vocation à être un safe space pour tous les enseignants, mais, pour moi (rites) mais pour moi, c'est primordial pour déclencher l'apprentissage en fait, et pour euh... ça permet de le déclencher et vraiment, plus on se sent à l'aise dans la classe, plus on va prendre la parole, plus on va euh, plus on va participer, donc plus on va progresser. Et associer un bon souvenir à la matière.

C'est ça toi qui t'intéresses aussi, c'est laisser un bon souvenir ?

Mmh-mmh.

Qu'ils aient pour eux le français, fin, du moins avec toi, que ce soit quelque chose de positif et d'agréable, et qu'ils se sentent à l'aise. Et est-ce que tu, tu, comment dire, est-ce que tu penses que ta, ton, ton ressenti par rapport à ça, à ce côté où tu es contre cette posture d'autorité, le fait que tu aimes pas du tout les conflits, en fait, en classe, qui n'ont pas lieu d'être, aussi c'est un peu ça ?

Ouais.

Est-ce que tu as conscience que ça impacte ta manière d'enseigner, ta manière d'être ? est-ce que est-ce que tu y penses consciemment ou tu penses que c'est par évitement, par rejet, de manière inconsciente, ou quoi ?

Bah... j'ai un grand rejet de la hiérarchie dans ma vie en général tu vois. Donc pour moi, c'est naturel de traiter les gens comme mes égaux et de, donc de pas me mettre dans une posture de savante, de sachante parce que l'on peut apprendre tellement de choses de l'autre, et en plus, encore plus dans le FLE, parce que ça donne plein d'occasions de, de découvrir, de découvrir linguistiquement, culturellement d'autres manières de faire et donc, et donc ça met tout de suite- et puis mon jeune âge, m'aide aussi parce que je me retrouve avec des gens qui en ont, je sais pas, la, la personne avec qui j'avais le plus d'écart d'âge, moi plus vieille que- c'était sept ans. Il avait dix-neuf, moi vingt-cinq. Donc bon, de par mon âge déjà, il y a une sorte d'égalité qui se, qui se crée. Après on peut créer la posture même à vingt-cinq ans. Si je me tiens droite, je, je rends ma voix plus grave et que je suis beaucoup plus froide, je peux instaurer une autorité, mais pour moi ça m'intéresse pas et c'est, c'est, c'est, c'est contre-nature, c'est vraiment, ce serait vraiment contre-nature en fait.

Moi, personnellement, je me retrouve vachement à travers ton expérience. Y'a pas mal de choses où moi aussi je l'ai vécu et j'aimerais savoir si, pour toi, ce que tu as expérimenté, toutes ces expériences, qui sont majoritairement positives dans ton cas, mais certaines qui sont si négatives, est-ce que pour toi c'est symptomatique de l'éducation à la française ? Est-ce que, pour toi, c'est bah c'est l'école, c'est l'éducation nationale, ou est-ce que tu penses que tu as eu un parcours et des ressentis qui sont hors cadre ? Comment tu le définirais ?

Pour moi les expériences négatives que j'ai eu, que j'ai pu voir, oui, c'est l'éducation nationale dans toute sa splendeur. En fait on, on dit toujours que l'école a une vocation émancipatrice, mais pas du tout en fait, au contraire. Dans la manière dont ont été élevés, éduqué à l'école, on apprend vraiment des règles et des normes et il faut pas en sortir. Moi, je rentrais bien dans le cadre de l'école, parce que j'avais des facilités et donc une, une certaine... j'arrivais à me fondre dans le moule de l'école parce que, pour moi, ça avait, c'était important de bien travailler à l'école et pour ensuite pouvoir faire, pouvoir me donner les moyens de faire ce que je veux. Mais c'est, c'est un système qui est, qui broie, je trouve, beaucoup les élèves et quand on n'est pas un bon élève, on nous le fait sentir. Je parle de ce que moi j'ai, de ce que j'ai pu entendre de mes camarades, c'est quand t'es enfin- ils ont arrêté je crois de faire ça, mais les, les, les, les systèmes de classement tu sais, qu'ils affichent dans le collège, savoir qui est arrivé premier, alors quand t'es le dernier j'te dis pas. Ce genre de choses, de classement, de rendre les notes par euh, par ordre de réussite. Pédagogiquement ça apporte quoi de faire ça en

fait ? Ça, ça n'a aucun sens pédagogiquement. Et donc, oui, l'école est très... formatée, et puis bon, la direction que prend l'école en ce moment, avec les politiques du moment, l'instauration de l'uniforme, ce genre de choses, c'est encore plus uniformisant et encore plus... c'est encore plus étouffer, étouffer les étudiants, les élèves, et il n'y a pas de, on n'a pas de cours sur euh, 'fin on n'apprend pas à, à s'approprier ses propres ressentis.

Oh bah ça ! Effectivement non !

La dernière fois j'ai vu, j'ai vu une mini-série sur Arte s'appelle Samuel.

Ah oui, je connais Samuel. Oui j'adore !

Et en fait je m'étais dit : ce serait super qu'en sixième, l'épreuve de français demande de tenir un journal intime et 'fin un journal où ils racontent un peu leur vie, leurs ressentis, parce que l'adolescence c'est beaucoup de bouleversement. 'Fin avec des cadres tu vois, en disant : Bon, vous, y'a ces pages-là, vous n'êtes pas obligé de les montrer, vous n'êtes pas obligé de les faire lire, etc. Mais vraiment être sur un projet où on leur permet de mettre sur le papier leurs sentiments, les bouleversements par lesquels ils passent et pour s'approprier un peu ce genre de, s'approprier leurs, leurs sentiments, leur ressenti, ce genre de choses. Dans l'éducation nationale c'est pas du tout ça. Y'a pas de place à l'individu. Et après moi, j'ai eu des bons profs et j'ai eu des bons souvenirs, etc. Mais je me suis tournée vers des matières littéraires. Et pour moi, ça joue aussi, parce que je dis pas que tous les profs de science sont froids et tous les profs de littéraires sont géniales, mais je pense que dans les matières littéraires- le français, les langues, etc. y'a une manière, un peu plus horizontale déjà, de, de faire classe. Mais sinon, sinon oui, l'Éducation nationale... Et j'ai une amie qui prépare le concours tu vois et y'a de... 'fin tu sais ils en font des tonnes sur la laïcité, par exemple. Ils font des, ils en font des tonnes et des tonnes et des tonnes, et un, une prof lui a dit, ils te posent des questions qui n'ont rien à voir avec les urgences de l'école du genre : bah, si y'a une fille qui refuse de, d'enlever son voile qu'est-ce que vous faites ? 'Fin tu vois ce genre de choses. Et euh, et ils disent : oui, au niveau de la laïcité, il faut rien laisser passer. Vous êtes des flics. Eh bah, pour moi l'enseignement, c'est l'antithèse du policier tu vois. Pour moi, l'enseignant c'est pas celui qui réprime, c'est celui qui permet de s'exprimer de... donc, oui, y a un problème dans l'Éducation nationale, dans la manière- alors, pas chez tous les profs parce qu'il y a des profs qui résistent un peu à ça et mais dans le système tel qu'il est fait, non, c'est un système qui est, qui est un peu obsolète et d'ailleurs, tu le vois, parce qu'il y a une différence entre les profs qui ont trente, 'fin qui ont entre vingt-cinq et quarante ans et ceux qui ont plutôt entre cinquante et soixante-cinq. Tu vois que les mentalités- je pense que c'est au-delà du système éducatif, c'est une mentalité.

Tu vois, ce côté, vieille école, qui transparait ?

Ouais, qui a ... même à l'université.

Et pour toi, il est plutôt négatif ou positif ?

Le côté vieille ?

Mmh-mmh.

Bah, c'est plutôt m- c'est négatif parce que chez les nouveaux profs, on va dire les profs les plus jeunes, y'a une... y'a un rapport beaucoup plus empathique à l'étudiant, beaucoup plus... on fait beaucoup plus attention aux sensibilités de, de l'apprenant, et l'apprenant, c'est un individu. On n'est pas dans une salle où on peut dire n'importe quoi et tout le monde va... 'Fin, c'est comme ça, c'est comme ça. Alors que avec les nouveaux profs, et c'est symptomatique de cette génération, je pense, de gens, qui ont entre trente et quarante-cinq et encore plus de notre génération où on fait plus attention à l'individu- 'fin l'élève n'est pas qu'un élève, c'est un être humain avec une histoire et ça pour moi, l'enseignement peut s'améliorer du coup par le bas, par les enseignants, pas par les institutions, parce que c'est de pire en pire. Rires.

Surtout quand on voit ce qu'ils mettent en place pour, justement, la littératie. Ils sont en train de rendre ça beaucoup plus rigide et beaucoup moins agréable. Hum, est-ce que pour toi, tu arriveras à t'imaginer, est-ce que serait concevable, d'avoir un jeune enseignant - on va lui donner un âge, trente ans- qui soit, au niveau des émotions, en phase avec ça et qui ait une manière de se comporter avec les élèves qui soit plutôt horizontale, on va dire, dans la mesure du possible, et qui prend en compte les élèves, mais qui ait une manière d'enseigner très traditionnelle, avec tous les exercices de base qui sont recommandés par l'Etat, par le, le ministère de l'Éducation nationale, mais aussi- voilà, contre lesquels on est tous passés- qu'il fasse vraiment que la préparation pour les examens, etc. Est-ce que tu penses que c'est viable et est-ce que tu te sentirais à l'aise avec un modèle comme ça, avec une personne comme ça ? Est-ce que c'est envisageable pour toi d'être jeune dans un niveau relationnel, mais vieille école sur un niveau pédagogique ?

Hum... C'est déjà mieux que quelqu'un qui est vieille école au niveau des émotions et pédagogiquement et didactiquement. Fin... tu perds, tu finis par perdre des élèves, quand même souvent, je pense. Mais pour moi, le plus important dans l'enseignement, c'est que, c'est de pouvoir avoir un espace- pour moi, le relationnel, il arrive en premier, dans tous les cas. Après, il faut apprendre. On n'est pas là pour boire des cafés pendant un an tu vois, malheureusement ! Malheureusement l'enseignement n'est pas ça. Hum, mais, je, je pense pas que ce serait viable, parce que bah tu finis par perdre l'attention des apprenants et, et puis c'est des manières d'enseigner qui se sont pas montrés très efficaces. Donc euh. Donc, je s- ce serait dommage, ce serait du potentiel gâché.

Ok, donc pour toi, par exemple, ce que Blanquer a essayé de mettre en place, à savoir la dictée quotidienne, c'est un non ?

Non, là, non. La dictée quotidienne, c'est non.

Pourquoi ?

'Fin je sais pas c'est tellement... c'est, c'est vieux un peu comme manière de faire, de, de penser l'éducation, 'fin, l'instruction. Je trouve que c'est un peu désuet. Puis je sais pas, instaurer quelque chose tous les matins comme ça, ça fait, ça ferait très militaire dans mon l'imaginaire, et donc ça me crispe un peu.

Ok. Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais rajouter par rapport à la dictée, la dissertation, le stylo rouge, des choses qui te reviennent maintenant ou ton rapport avec le français langue maternelle, des choses qui, tu penserais seraient intéressantes à ajouter ?

Je pense que dans mon rapport aux profs de français langue maternelle. Si on veut essayer de psychanalyser un peu mon rapport à ces profs-là en particulier. Comme ma mère est prof de français, je pense que c'est toujours des profs que j'ai, pour qui j'ai eu, en qui j'ai eu confiance, en fait, naturellement, parce qu'ils font le même métier que ma mère. Mais ça marche avec tous les profs d'ailleurs, mais

particulièrement avec les profs de français je pense. Et donc y avait toujours ce rapport de, de, pas de projection sur la mère, ce sera un peu trop de dire ça, mais une confiance un peu naturelle en tout cas, envers euh... Et donc une, bah, si maman elle est prof de français, et donc quand j'étais enfant, évidemment aujourd'hui, je dis plus ça à vingt-cinq ans mais euh... Bah c'est le métier de maman donc, euh, il faut respecter- 'fin y'a un respect naturel qui vient de cette personne, parce que moi je, je voudrais que ma mère, elle puisse être fière de ses apprenants que, qu'elle voit qu'elle réussit à les faire progresser, etc. Donc, je pense que y'a de ça aussi dans mon rapport au prof de français langue maternelle.

Ça a jamais été un poids pour toi ? Tu as toujours vécu comme un besoin de respecter et de faire plus que convenu ?

Pas plus que convenu. Non. Parce que j'avais pas cette relation aux parents non plus- de vouloir prouver tu vois. J'avais une relation très apaisée avec mes parents, donc une relation assez apaisée aussi avec euh, avec la figure du prof. Mais une exigence envers moi-même tu vois. Si par exemple, je me prenais une réflexion parce que j'avais trop bavardé, c'est, je me sentais pas bien après. Oui, c'est ça que je peux ajouter sur ma vision des profs quand j'étais jeune.

Transcription 2 : Eva

Je voulais revenir avec toi sur les mots-clés que t'avais employé pour décrire ta scolarité et moi, j'ai fait plus ou moins exprès de vous poser la question pour l'expérience globale scolaire, par période. Mais moi, ce qui m'intéresse dans mon étude, c'est le français langue maternelle, donc les cours de français que t'as eu. Je voulais voir avec toi si les mots que tu as choisis pour définir ton expérience scolaire sont en accord avec les cours de français ou si le ressenti est complètement différent. Pour le primaire, tu m'as dit : simple, plaisant, agréable. Est-ce que tes souvenirs de cours de français de cette période-là correspondent ?

Oui, oui, oui complètement. En vrai, je, je, je ne mets pas trop de différence entre mes cours de français au primaire et le reste des cours. Que ce soit les mathématiques, que ce soit l'histoire-géo. Ouais, je le voyais un peu pareil. Je le vois un peu comme le main- la matière principale, 'fin, si je repense à mes cours de primaire... jusqu'au CE2, je vois beaucoup de cours de français. Et du coup oui les mots-clés correspondent bien.

Ok. Pour toi, c'était vraiment agréable, les cours de français. Il n'y a pas de choses en particulier qui te dérangeait ou qui t'énervait ou... ?

Non, non. J'étais, en fait, j'étais très à l'aise avec le français. Je lisais beaucoup de livres à cette époque. Ma mère me faisait, 'fin me lisait beaucoup, du coup, je suivais beaucoup. Je lisais, et c'était très simple, c'était très intuitif pour moi, les dictées, c'était, c'était la dictée, ok, fallait apprendre les mots. Et j'avais...ouais, aucun mal, ouais, c'était une matière normale. Il y avait pas de, d'appréhension. En fait c'était pas une joie, je n'étais pas super contente d'aller en cours du français, mais c'était quelque chose...c'était comme si c'était inné, en fait. Si à un moment je devais trouver l'orthographe d'un mot, je me rappelais que je l'avais lu dans Cabane Magique et, et c'était comme ça en fait. C'était simple ouais, y'avait pas de...

Et au collège toujours pareil ? Tu m'as mis : simple, passable. Est-ce que... ?

Oui, parce que je trouve qu'au collège, c'était une autre dynamique, quand même, il y avait un peu... étudier les textes, etc. Je pense que j'ai du mal un peu à me mettre dans la méthode. Jusque-là, c'était simple pour moi, parce que c'était juste les cours de français, la grammaire, un peu de bases, et moi ça me... en fait ça me demandait pas d'effort le primaire, c'est ça, ça me demandait pas d'efforts. Et au collège ça m'en a demandé un peu plus. S'astreindre à lire des livres. Be quand on m'astreignait à lire un livre be j'avais pas forcément envie de le lire alors que ce livre j'aurais pu le lire si on ne m'avait pas demandé de le lire. Donc y'avait ça, un peu plus la pression des évaluations aussi, je pense, qui faisait que ça me faisait un peu stresser et c'est pour ça que j'ai mis passable, c'était pas désagréable, mais de là à dire que c'était un plaisir euh... je ne pense pas.

Et lycée, tu as mis : simple, agréable.

Oui, parce qu'en seconde, je pense que j'ai redécouvert un peu là, ouais, le français, la littérature, les études de textes, ça me plaisait. Je me souviens en seconde, j'avais une prof que j'aimais bien de français. Elle était pas extraordinaire, mais j'aimais bien les textes qu'on étudiait, et d'ailleurs c'est pour ça que je suis partit en filière littéraire. Et ensuite. Bon après... oui, ça allait. Ça ne me mettait pas trop le stress, mais... après je trouve que... comment... le bac de français ce n'était pas non plus une partie de plaisir. Rire. En fait, je n'aimais pas, me dire : faut se mettre quatre heures devant ta copie. Ce n'était pas tant l'effort, ce n'était pas tant écrire une dissert que je n'aimais pas, c'était de me dire que quatre heures dessus, c'était plus ça.

L'assiduité que ça demandait ?

Ouais, c'est ça. Ouais, ouais. Et je me souviens au lycée j'aimais beaucoup par exemple les disserts, ça j'adorais. Mais les commentaires, ça je ne captais pas comment faire.

Ok.

Genre, c'était le cours de S. l'année dernière, où j'ai capté comment ça marchait un commentaire.

Ah, ouais !

En soit, j'en faisais, mais je pense que j'appliquais un truc, je savais pas comment ça marchait. Là, du coup, j'ai capté mais je veux dire j'ai... c'était longtemps après qu'on nous ait enseigné la méthode quand même. Et voilà, et aussi en terminale, j'avais des cours de littérature qui étaient propre, du coup, à la filière littéraire. Et... oui, j'ai pas un souvenir incroyable on étudiait *Edipe* et voilà.

Mmh-mmh.

C'était pas ma matière préférée on va dire.

C'était pas ta matière préférée non ?

Non non non non

Ok

Je ne sais pas si c'était lié aux enseignants. Tu sais t'as la...comment... en filière littéraire on nous imposait deux livres à chaque fois qu'on allait étudier pour le bac, je me souviens, et y'en avait un des deux qui tombait à l'épreuve du bac de littérature.

Ok donc. Si je fais un topo.

Ouais.

En primaire, pour toi, c'était bien, mais sans plus, parce que c'est, ça te procurait pas de joie. Mais t'étais à l'aise, donc euh tu peux pas te plaindre non plus quoi.

Oui, c'est ça.

Au lycée, euh au collège, il y a eu un changement de dynamique tu as dit et que c'est devenu plus difficile à cause de la méthode principalement. Et que t'aimais pas cette idée d'obligation de lecture, toutes ces contraintes. Et au lycée, ça allait un peu mieux. T'as pu redécouvrir la littérature, t'as pu te refamiliariser avec, ce qui a fait que tu es partie en L. Mais t'aimes quand même pas le format bac qui a eu, et c'est encore une fois l'idée d'assiduité, le fait que soit très carré, c'est pas quelque chose qui te plaît ? Ouais, c'est ça. Et en soi, au collège, je m'en sortais bien, c'était, j'étais à l'aise. Mais c'est vrai que ce format de répondre aux questions étudiées, le texte 'fin... ouais, c'était pas très... ou alors, peut être que c'était lié à mon âge aussi, parce que là, par exemple, quand on le fait à la fac, j'aime et peut être que c'était lié à l'âge et peut-être que ce n'était pas adapté- peut être que, je sais pas, ce genre d'exercice, n'était pas adapté à des adolescents de quatorze ans, c'était peut-être ça aussi.

Quand tu dis exercice, tu parles de quoi ?

Par exemple, analyser le texte. Là, qu'est-ce que l'auteur a voulu dire quand il dit ça. Ok, là, je trouve ça super. Quand on fait ça, par exemple à la fac j'avais étudié Proust et j'avais trouvé ça incroyable. Mais quand on étudiait au collège Maupassant, c'est très intéressant, mais ce n'était pas... avec le recul, je me dis que ce n'était pas adapté à des collégiens. Donc, euh voilà, je me dis y'a d'autres façons d'enseigner la littérature, tout ça, et aussi, si j'ai une réflexion que je me suis faite plus tard, c'est pourquoi, au collège, lycée, on continue pas aussi à faire des cours de... c'est bien la littérature, les analyses de textes, mais je sais pas l'orthographe, revenir à des bases aussi.

Pourquoi tu penses ça ?

Mais parce que, 'fin, pour le coup, je n'ai jamais eu de soucis avec l'orthographe. Mais déjà, je voyais beaucoup de camarades qui en avaient et moi, même moi j'aurais peut-être aimé continuer à ... me perfectionner, à m'assurer que j'écrivais toujours bien, faire des phrases correctes, parce qu'on nous disait toujours : Ah ! les phrases, syntaxe, attention, etc. Mais on ne nous apprenait pas à faire ça etc. Comment tu... Comment tu peux, 'fin, on a arrêté l'enseignement de l'orthographe, peut être je sais pas en CE2/CM1 ?

Oui, ça s'arrête très tôt.

Oui voilà je me souviens pas qu'en CM2 on nous faisait des cours d'orthographe, 'fin, très peu, et du coup, pourquoi ça s'arrête ? alors que, qu'on sait qu'il y a des difficultés énormes chez, chez, plein d'enfants, et d'adolescents et je trouve ça dommage que ça s'arrête aussi tôt et, en soi, on peut pas faire que ça, parce que ce serait clairement ennuyeux pour les élèves. Mais... je sais plus combien d'heures de français on avait par semaine. Peut-être quatre heures par semaine, six heures ? Au collège ? Bref, je ne sais plus. Mais ... je pense qu'on pourrait consacrer au moins une heure de ce temps à revoir l'orthographe, les règles de grammaire, tout ça, sans parler du COD, des sujets et oui, tout ça, mais au moins que les gens sachent écrire que, accorder un participe passé, parce que c'est bien beau en terminale de dire : moins quatre points sur ta copie parce que t'as fait des fautes. Si depuis le CE2 on n'enseigne plus l'orthographe et que t'as pas des parents derrière qui vont te, je sais pas, genre te reprendre sur ta lettre de motif' et te dire ah bah tiens tu peux lire ce livre, ça peut être bien, be non, tu baignes pas dans l'orthographe. Ouais je suis vachement focalisée sur l'orthographe, mais en même temps on nous le reproche toute notre vie après si on ne sait pas écrire.

Il y a beaucoup de personnes qui associent un côté rébarbatif, ennuyeux à l'apprentissage de... tu dis orthographe, orthographe ou tu inclus grammaire dedans ?

Plus en mode : faire une phrase qui a du sens au niveau de la syntaxe et qui est bien accordé.

Ouais du coup grammaire aussi, orthographe / grammaire. Est-ce que pour toi, tu as, parce que j'ai pas l'impression que du coup que tu le vis comme ça, vu que tu serais, t'aurais bien aimé avoir plus de, d'heures d'orthographe même après au collège, lycée. Du coup t'as pas cet effet rébarbatif un peu chiant, qui peut y avoir ?

Je pense que, en fait, je le dis aussi parce que pour moi ça a pas été très difficile, parce que j'étais déjà à l'aise avec ça. Mais... en fait, ça dépend aussi comment c'est enseigné. Si, forcément, nous faire copier des trucs, des règles, etc. Oui, c'est pas l'idéal.

Mais... en fait, j'aime bien, même si c'est un peu rébarbatif. C'est quand même euh... ça aurait pu rentrer quand même... même si on ne peut pas tout changer pour refondre tout, le système d'enseignement du français au collège, euh, collège, lycée, mais on aurait pu inclure quand même des moments de remise à niveau d'orthographe. Même si... parce qu'en plus je pense que même ça a un côté rébarbatif, je pense qu'il y en a qui auraient été quand même demandeurs et... 'fin, je... c'est de me positionner là parce que pour moi c'est pas trop quelque chose de pénible, quelque chose avec lequel je suis vraiment à l'aise.

Ouais mais tu peux très bien être à l'aise sur l'orthographe et t'ennuyer quand t'as une heure d'orthographe par semaine. C'est pour ça que je pose la question. Moi, par exemple, ça aurait été le cas si je suis bonne, 'fin, moi aussi, je n'ai pas eu tant de problèmes que ça en orthographe. Si on m'avait forcé à prendre des cours de grammaire, une heure par semaine au collège, ça m'aurait saoulé en ce qui me concerne. C'est pour ça que je te pose la question.

Oui, be en fait, en plus, moche un peu biaisée, parce que j'en ai eu plus d'un dans mes études supérieures et...

Et ça t'as plu ?

Et moi, j'aimais bien, en fait. Ça m'intéressait, du coup... ouais, ça, en plus, ça faisait écho, le fait de...de le pratiquer, ça fait écho aux livres que je peux lire, et du coup je peux me dire : ah oui, du coup, là, je visualise ce mot, je l'ai lu, etc. Et, et je tiens vraiment une satisfaction à écrire avec une orthographe correcte.

Si, si tu devais mettre un mot-clé par rapport à, 'fin un, ou des mots-clés par rapport à ces cours d'orthographe que t'as eu plus tard, ce serait quoi ?

Nécessaire. Genre vraiment, c'était nécessaire parce que, en plus, je le dis, je le savais déjà bien écrire, 'fin, en mode orthographe. Mais là j'ai appris que, je m'en suis rendu compte, que je ne savais pas tant que ça, et ça m'a encore renforcé, enfin j'étais à l'aise jusque-là, et là ça va encore plus renforcer mes... je sais pas si on peut parler de capacités- mes compétences.

Tes compétences !

Du coup voilà mes compétences d'écriture. Et surtout j'ai appris un peu la logique de comment ça fonctionnait. Parce que jusque-là, je pense surtout que j'avais intégré de manière naturelle et juste par ce que je lisais, etc., c'était assez simple. Mais là j'ai un peu plus compris le fonctionnement. Mais là du coup, c'est que moi j'aimais déjà ça et ça je pense qu'on peut pas trop l'imposer à des adolescents, ouais.

Ok. Intéressant, intéressant. J'aimerais bien, du coup, qu'on se focalise sur les exercices qui moi me concerne, par rapport à à ma recherche. Et j'aimerais bien qu'on commence avec du coup la dictée.

Ouais.

Déjà. Est-ce que quand t'es dans tes cours pour préparer le concours, t'as eu, t'avais des dictées ?

Oui, tellement.

C'est vrai ? ok. Alors, moi, ce que je veux savoir, c'est : quel est ton premier souvenir sur la dictée- si t'en as un ou le premier qui te vient là, quand t'étais plus jeune - et qu'est-ce que t'on as pensé, ton ressenti et comment tu l'as vécu ? déjà ça.

Je pense que j'ai commencé à en faire, je devais être en CE1. Pour moi, c'était... ouais, j'ai l'impression que c'était un peu nos premières évaluations qu'on a eu, parce que dans mon école primaire on n'était pas évalué. On n'avait pas les notes, à part quelques points verts, 'fin, c'est des acquis de compétences. Et là la dictée je pense que j'aimais bien parce que mon profil était très scolaire et du coup je correspondais bien au modèle de dictée et du coup j'aimais bien quand il y avait rien qui était surligné ou quand y'avais des petites annotations.

Un peu perfectionniste quoi. Rire.

Be je rentrais dans le moule clairement, genre, je le sais je rentrais clairement dans le moule. Et du coup genre, je voyais ça comme une évaluation mais j'aimais bien, je crois, et aussi parce que souvent je les réussissais. Mais quand je les réussissais pas ou qu'il y avait des fautes, j'étais pas... 'fin, oui j'aimais pas, alors que pourtant, mes parents n'ont jamais été trop axés sur les notes. Même moi, c'était pas, on n'avait pas ce désir de perfection, de performance, mais quand même sur la dictée, j'avais quand même un truc, parce que je savais, que je savais écrire, que je lisais, etc. Donc, je savais que je pouvais faire, du coup j'avais un peu euh... fallait que je le réussisse, que je réussisse cette dictée. Et... mais mes souvenirs les plus marquants, les plus marquants, je pense que c'était quand j'étais en CM2, l'a on en faisait plus et... et le prof nous faisait faire ça un peu... il alternait les méthodes, par exemple parfois il nous disait, il nous donnait une liste de mots qu'on devait apprendre, on devait connaître l'orthographe des mots et dans la dictée, be bref, il y a les, ces mots qui allaient être remis. Parfois, il donnait le texte entier et on avait le droit de s'entraîner toute la semaine sur la dictée si on le voulait. Donc euh voilà, mais ce que j'aime pas trop aussi, c'est que y'avait un peu, je sais pas si on peut dire qu'ils nous mettait en compétition les profs.

Tu peux le dire, ça existe. Rire.

Oui mais je pense pas que c'était trop leur intention. Mais par exemple euh... en plus il était très gentil dans ce prof. Et c'était en mode bon ! alors la dictée de la semaine dernière : il y a trois personnes, qui ont fait zéro. Bravo, et là c'était un peu en mode, qui as fait zéro faute ? Et voilà, et c'est vrai que je le sentais parce que je me souviens, j'avais une copine qui était, qui avait du mal avec l'orthographe et un jour elle a fait zéro faute, tu vois, et du coup, c'est un mode, Ah ! trop trop cool ! et du coup, vraiment aussi ce désir, 'fin, pas ce désir mais il y avait quand même un peu ce truc, il fallait faire zéro faute aux dictées. Voilà alors qu'en plus, si elle avait fait zéro faute, c'est aussi parce qu'elle avait pu s'entraîner avant. Mais très bien, c'était trop cool. Mais...ok, on apprenait la liste de mots par cœur, mais il n'y avait pas forcément ce cours d'orthographe qui suivait, tu vois. Genre : c'était bien, on avait ok, on avait écrit quelques lignes. Ok, aucune erreur. Mais est-ce que si tu nous donnes un texte autre, avec les mêmes accords qui avaient eu dans cette dictée ce qu'on aurait réussi ?

Ok et sachant que, ou au collègue, la méthodologie a changé, ou est-ce que tu avais toujours cette même appétence pour la dictée ou ton rapport à la dictée, a changé parce que les enseignants le vivaient différemment et le présenter différemment ?

Bah écoute j'ai pas trop de souvenirs moi de dictée au collègue. Je pense que j'en ai fait.

Elisa aussi se souvenait plus. Mais c'est, c'est obligatoire, parce que au brevet...

Ah mais oui c'est vrai

C'est obligatoire.

Oui, be oui t'as raison.

Ça fait partie des épreuves, donc t'es obligé d'y passer. Que ce soit pas beaucoup ou beaucoup dans tous les cas, tu as du en faire. C'est pour ça que je te demande.

Na mais c'est vrai que, je me souviens de la dictée du collègue. Oui, oui, c'est vrai, t'as raison. 'Fin je me souviens de la dictée du brevet.

Et est-ce que tu l'as vécu comme un bon moment ?

Be ouais, puisque j'avais eu une bonne note je crois ?

Sur le moment, tu te sentais bien, avec ?

Oui oui. Et limite, je me souviens... c'est un peu prétentieux, mais je me disais : mais est-ce que y a pas un piège ? c'est un peu trop facile et tout, tu vois.

Ok.

Mais par contre je me souviens qu'on s'était pas tellement entraîné sur les dictées au... Be du coup, on a dû en faire, c'est sûr, mais j'en ai pas un souvenir très marqué.

Ça ne t'a pas marqué plus que ça ?

Ouais.

C'était un exercice parmi tant d'autres ?

Ouais, je pense, 'fin, c'était pas, je me souviens plus qu'on analysait des textes, on faisait du théâtre, des textes de théâtre et tout, mais c'est tout.

Ok, ok, ok. Donc oui. On parlait du fait que ce qui t'avait marqué c'était pas la dictée en soi. Ça limite, tu t'en fous. Enfin ça t'as pas marqué c'est vraiment tout ce qui était nouveau

Ouais

Et qu'il y avait pas en primaire ?

Ouais, je m'attendais pas à ça en peine.

Ok

Ouais je... ça m'a un peu bousculé dans... ce que j'avais l'habitude de faire. Et du coup c'est vrai que sur le coup j'avais pas trop aimé mais je m'étais quand même bien sorti. Et puis ouais je me souviens qu'on faisait, qu'on étudiait tous les textes de théâtre et puis de... analyses d'images, etc. Et en fait si c'était des trucs qui faisaient quand même plus appel à notre imagination, à notre réflexion, alors par exemple c'était des trucs très factuels avec analyse du sujet pourquoi le verbe il est comme ça, et ce mot-là, il s'écrit comme ça.

Est-ce que ça t'a manqué quand la dictée s'est arrêtée au lycée ?

Alors la dictée non parce que c'était pas un exercice fin c'était pas un truc où je me disais on fait dictée mais ouais les questions de grammaire et orthographe pure... ouais ouais je pense que ça m'a un peu manqué parce que ça m'arrivait en plus de perdre des petits points en dissert' etc. et du coup je me disais... ouais ouais je me disais que j'aimerais bien... en fait de manière générale, je trouve que ce soit aussi dans les langues par exemple en anglais, je trouve qu'on partait hyper loin dans les trucs alors qu'on avait n'avez pas les bases.

Mmh-mmh

Genre en Anglais on nous faisait étudier des textes alors que la moitié de la classe ne savait pas ses conjugaisons tu vois.

Oui, oui bien sûr.

Du coup, un retour aux bases... ça manquait un petit peu.

Ok, euh... ok ok. Et par rapport à la dissertation, parce que t'en a parlé un petit peu.

Ouais.

Donc la dissertation c'est la suite logique de la dictée, c'est ce qui prend le relais quand on arrive au lycée. Comment t'as vécu des premières dissertations ?

Euh... bonne question. Je crois qu'en seconde on n'en avait pas fait, c'est à partir de la première que j'avais dû en faire. Et je pense que je l'ai vécu comme un, en vrai c'était gros exercice... si, en plus je me souviens, tiens d'ailleurs ma première dissertation, c'était pas en français, c'était en philo.

Mmh-mmh.

C'était de la philo- et j'avais mis mais un temps fou, ça m'avait beaucoup stressé, mais qu'est-ce que je raconte, je m'en souviens très bien, ça m'avait énormément angoissé parce que j'arrivais pas à mis mettre en mode syndrome de la page blanche.

Rire

C'était exactement ça, genre.

Ok.

C'était, ouais c'était ça, j'avais peur de de pas y arriver, peur de pas comprendre la methodo etc., je le voyais comme un exercice hyper dur et euh... mais euh... je crois que c'est mon souvenir le plus marquant de la dissertation parce qu'en franç... si en français j'ai dû en faire en première

Be oui c'est obligé.

Oui, oui, c'est sûr, mais... alors je me souviens que c'était l'exercice que je préférais au commentaire (de texte), ça c'est sûr, et en soit... en vrai je pourrais pas dire que c'était très compliqué parce que tu faisais juste appel à des références... et t'organisais ça dans un texte

construit avec thèse-antithèse et puis... ouais c'était ça, fin, je le voyais presque comme un exercice logique, mais thèse-antithèse. Voilà, et dans lequel j'insérais mes références et mes idées.

Mmh-mmh. Donc une fois que t'as maîtrisé la méthode après, c'était ludique ? c'était passable ? C'était comment tu dirais pour toi ?

Je pense que c'était quand même pas simple, ouais pas un simple, ça me procurait pas d'émoti- ça me procurait de la satisfaction une fois que c'était terminé.

Oui.

Clairement. euh.. souvent j'étais quand même contente de ce que j'avais réussi à construire mais pas du tout ludique non.

Ok ok. Et le bac du coup, le bac de français quand tu l'as passé c'était comment ton ressenti ?

Be j'avais trop vu ce qu'on avait travaillé, c'était une épreuve sur la poésie, genre que je ne maîtrise pas et que, à cette époque, je n'aimais pas, fin, je ne trouvais pas trop l'intérêt de la poésie, du coup j'avais pas tellement aimé. J'avais, j'avais dû avoir neuf à l'écrit. Et dix, nan j'avais eu dix je m'en souviens-

Ah oui quand même, ça fait mal.

Ba oui et je me souviens de m'être dit, bah, en fait ils m'avaient mis dix parce qu'ils avaient capté que j'avais la méthode quoi et j'avais aucune référence, c'est, c'était juste ça. Et ouais nan j'avais pas tellement, le français non, j'avais pas tellement ce sentiment là on va dire.

Ok, euh... si on part sur le stylo rouge.

Ouais.

Est-ce que tu as... pour toi les corrections que t'as eu tout au long de ta scolarité... est-ce que ça a été principalement stylo rouge ou d'autres choses ? Et comment tu le ressentais ? Qu'est-ce qui toi te marquait ? ou te marquais pas ? peut-être qu'il y a rien qui te marquait la dessus.

C'est vrai que tous les souvenirs de correction c'était au stylo rouge et en général peut être stylo vert aussi.

De la part de l'enseignant ?

Ouais.

Ou de toi qui corrige en vert ?

Non de l'enseignant, fin, c'est vrai que nous on devait corriger en vert. Je crois me souvenir d'enseignants aussi qui écrivaient en vert mais très peu, c'était une minorité, vraiment, sinon c'était que du rouge et je me souviens vraiment de la pointe très fine du stylo rouge. Et...

C'est marrant ce détail que tu donnes sur la pointe fine du stylo rouge.

Tu sais un peu comme si c'était quelqu'un de... en fait le cliché d'une prof à l'ancienne, qui est très stricte, et elle écrit avec le rouge, très fin... stricte.

Ouais ok.

Ouais, je sais pas comment dire ça.

Donc, même si t'as eu un, tu disais que tu mettais du moule et que tu étais quand même pas trop en difficulté j'ai l'impression à l'école. Tu as quand même ce sentiment de rigidité, de strict ?

Ouais, ah oui oui, genre fallait que... y'avais un cadre à pas dépasser et puis c'était soit AB, B ou TB. Et ça je me souviens bien du stylo rouge AB, B, TB...

AB, B, TB c'était pour le primaire ?

Ouais.

Et comment c'est après pour le collège, lycée ?

Au collège lycée, on a commencé à avoir des notes... et... ouais bref... on en avait plus sur la copie mais c'est vraiment qu'on regardait toujours la note. Ça c'est un truc aussi, on nous disait toujours ne regardez pas que la note, regardez vos erreurs, regardez les corrections, ouais mais la note elle est écrite en gros et les résultats peuvent être jugés qu'est-ce que tu veux que j'aille regarder d'autre, nos parents ils vont regarder la note, ils vont pas dire ah regarde la t'as fait ça et ça.

Ouais.

Donc euh... la note était importante. Et toujours écrit au stylo rouge, ouais.

Est-ce que pour toi, le stylo rouge c'est banalisé et c'est normal ? ou est-ce que tu aurais aimé et tu aimerais que ce soit avec une autre couleur, ou que ça fonctionne différemment ?

Alors, oui, je trouve que c'est très ancré, ça m'a pas tellement dérangé. Je sais qu'on tend à faire autre chose que, parce que plus tard du coup, parce que ça c'était post-scolarité, post-lycée, je me souviens de mes profs qui mettaient elles autre chose, mais elle était déjà dans une dynamique de changement. Donc c'était, c'était un peu différent. Est-ce que j'aurais aimé une autre couleur ? Pas forcément. C'est pas quelque chose... enfin c'est drôle parce que, vraiment, quand je revois les dictées, c'est vraiment ça que je revois genre mes mots plus le stylo rouge, mais ça m'a pas pour autant... je l'associe pas à quelque chose de très négatif.

T'as pas ce traumatisme de la copie remplie de traits rouges avec des annotations dans la marge, et où tu freak out quoi ?

Non, je crois pas. Non, c'est bon. En fait, même si la couleur avait été différente, même si ça avait été du rose, du violet, une couleur que j'aime bien, mais sans excès, rempli d'annotations, ça, pour moi c'est un peu la même chose. Si la copie est remplie d'annotations parce que j'ai fait des erreurs, que ce soit rempli en vert, blanc, rouge ça ne change rien.

Je trouve ça quand même marrant parce que tu n'associe pas d'émotions négatives au stylo rouge.

Ouais.

Mais pourtant quand tu évoques les premiers mots qui viennent c'est des choses strictes

Ouais.

Assez fermé. Il y a un côté un peu anxieux sur les choses aussi strictes, pointu.

Ouais, peut être que je me suis confortée à ça aussi, clairement.

Depuis tout le temps que t'as été exposée à ça.

Ouais, je pense que c'est ça c'est que je me suis confortée à ce truc et euh...

Ouais tu relativises.

C'est ç-ouais. Je pense que je me disais be c'est comme ça. Je me posais... je sortais pas de ça. Je me disais c'est comme ça.

Maintenant la question qui se pose, c'est en tant qu'enseignant, ou futur enseignant, dans une position d'enseignant, est-ce que, be on va faire en chemin inverse, on va commencer par le stylo rouge, est-ce que tu te verrais utiliser le stylo rouge ou, pour toi, ce serait impensable ?

Clairement pas. Rire.

Ce serait impensable ? rire.

Mais clairement, oui, je pense que j'utiliserais jamais le stylo rouge, moi, pour mes corrections, du coup be c'est vrai, parce que même si c'est pas un sentiment négatif pour moi, mais je veux pas...

Tu veux pas l'imposer aux autres ?

C'est ça. Non clairement pas, genre euh... en plus j'ai un stylo avec tu sais les couleurs pastel : violet, rose, bleu, vert, pâle. J'utilise même, tu vois, les couleurs basiques un peu, genre les BICs, même ça je les utiliserai pas parce que je les trouve pas sympa, et je préférerais utiliser une autre couleur. Un truc plus agréable quoi.

Mmh-mmh. Plus agréable ? rires.

Tu as... supposons que tu dois corriger des copies de tes élèves et que t'as pas le choix et que c'est rouge. Pour toi, quels sentiments auraient les étudiants en recevant les copies ? Qu'est-ce qui t'inquiéterait, en fait, dans l'idée de noter au stylo rouge ?

Ba en fait- qu'ils voient plus leurs erreurs en mode, là c'est pas bien, en mode c'est pas bien ce que j'ai fait et que ce qui ressorte c'est vraiment leur erreurs plus que ce qu'ils ont bien fait. Et que du coup ils se focalisent vraiment sur ça- parce que c'est quand même souvent... be tu vois l'affiche qu'on voit en face, y'a vert pour ce qui est autoriser et rouge pour ce qu'on n'a pas le droit et du coup qu'on l'associe, qu'eux aussi l'associent à euh... quelque chose de vraiment très négatif et qu'ils ne voient que ça sur leur copie en fait. Tu vois, que les erreurs que j'ai souligné après aussi moi je trouve que quand on corrige une copie on va pas juste surligner les erreurs, tu mets aussi bah ça c'est bien, mettre aussi en valeur ce qui a été bien réussi. Mais c'est vrai que... En fait, moi je ne l'associe pas forcément pour moi à un truc négatif mais je sais que certains l'associent à quelque chose de négatif du coup... je penserais qu'eux pourraient ressentir de l'anxiété face à ça et, et je sais pas si je peux dire perte de confiance mais juste qu'ils associent- qu'ils voient que leurs erreurs en fait.

Et tu- Tu dis alors perte de confiance. Tu dis que c'est aussi important pour toi de souligner ce qui a été réussi.

Mmh-mmh.

Est-ce que tu associerais la même couleur pour ce qui a été mal fait et ce qui a été réussi ?

Ouais, je pense. Parce que, pour pas qu'il y ait vraiment- parce que sinon ça revient au même, genre. Si tu veux, même si on met pas en rouge, violet, c'est bien, et vert pomme, ça c'est pas bien. Il y aura quand même un contraste sur la copie et ils vont plus voir Ah be la y'a plus de trucs que j'ai mal fait. Donc, et en plus, je trouve que quand tu mets tout de la même couleur, au moins ça, les gens y vont vraiment tout lire, ils vont pas juste dire que ça c'était pas bien, ils vont pouvoir prendre le temps de lire tout et ils vont faire ok be là c'était pas bien et donc tout confondre.

Ok, donc pas de stylo rouge pour toi ?

Non. Rire.

Et par rapport à la dissertation, alors tu n'as pas vraiment enseigné encore c'est ça ?

Non.

Est-ce que tu penses que si t'avais des niveaux qui s'y prêtaient-

Ouais.

Genre des B1+, ce genre de choses. Est-ce que tu serais encline à leurs faire faire des, des choses qui ressemblent à de la dissertation, des écrits longs, avec un peu de réflexion, où l'on pose son avis, etc. Est-ce que c'est quelque chose qui, toi, te semblerait cohérent, qui t'intéresserait en tant qu'enseignante et dans lequel tu verrais un intérêt pédagogique ? Ou t'aurais tendance à éviter parce que tu penses qu'il y a d'autres choses à faire à la place.

Je trouve ça très intéressant comme question parce que c'est pas une question que je me suis déjà posé.

Ok.

Alors par contre je le mettrai à partir du niveau B2 pour le coup.

Ok.

Euh... mais je pense que c'est un exercice intéressant sur un certain public, bien sûr. Sur un public qui cherche à... qui cherche pas juste à être très autonome en français- mais qui veulent aller plus loin et qui... qui cherche à... Ouais, voilà qui prennent français en mode vraiment ah ! c'est une jolie langue que je veux apprendre et... c'est plutôt à ce public-là que je m'adresserai. Je trouverais ça intéressant déjà je pense que j'aurais du mal à enseigner les principes de la dissertation. Je pense que je le présenterai genre... un peu comme si c'était un débat qu'on ferait à l'oral... Mais là on le fait à l'écrit et le débat il est interne. Et... ouais, avec les gens qui posent leurs idées et ça, qu'est-ce que vous en pensez ? écrivez... ouais voilà écrivez un petit texte sur pourquoi vous dites ça et ouais comment dire...

Même là t'as du mal à expliquer ? Rire.

Ouais, ouais, de ouf.

Mais tu m'as dit que tu y avais jamais pensé à cette question

Ouais, clairement.

Pourquoi ?

Be déjà en fait le public qui m'intéresse en soit c'est soit adulte migrant, soit enfants, les priorités sont vraiment, viser l'autonomie et obtenir des certifications. Du coup, je me dis si j'arrive, fin là bientôt je vais donner un cours, et si j'arrive, et que je leurs dis on va faire une dissert et tout je pense que j'aurais du mal à justifier ce qu'on fait là. Ou même qu'eux, en fait c'est ça aussi c'est que parfois peut être que le public en face n'y verrait pas l'intérêt.

Tu es sûr que tu n'arrives pas avec tes, tes, enfin pas tes stéréotypes, mais avec tes suppositions, parce que moi, par exemple, quand j'ai enseigné aux migrants, ils m'ont reproché de ne pas leur faire de dictée. Ils sont venus me voir en me reprochant de pas leur faire des exercices comme ça.

De dictée ou de dissertation ?

Moi dictée.

A oui nan, là je suis vraiment sur la dissertation.

Tu sais que là, avec la nouvelle loi, ça va augmenter le niveau qu'on demande.

Oui, oui.

Maintenant c'est B2 ?

Mais est-ce que- pour moi limite la dissert elle se fait surtout à l'oral. Pour moi c'est plus à l'oral, pour B2 en tout cas. Et euh... et du coup à l'écrit je sais pas si... en tout cas si je préparer des gens au B2 be là on surtout s'entraîner sur des sujets et si je m'écarte et que je fais d'autres trucs, je sais pas, est-ce que c'est vraiment dans le contexte etc. tu vois. Je pense que c'est, ouais, j'aurais peur de me heurter à ça.

Ok, faire une sorte de hors sujet par rapport à leurs besoins ?

Ouais c'est ça. Mais je pense que le truc, la principale raison pour laquelle je le ferai pas, c'est que je ne saurais pas, j'aurais peur de mal d'introduire ou de faire un truc de lycée à des adultes tu vois.

Parce que pour toi ce serait pas adapté ? Comment nous, on le voit au lycée, comme on a pu travailler la dissertation, c'est pas adapté pour l'enseignement du FLE ?

Ouais, c'est ça aussi, c'est pas... ouais, je, je n'arrivais pas à le transposer, je pense.

C'est marrant que tu choisisses le mot transposer. Pour toi, il pourrait quand même y avoir du sens ?

Oui, oui.

Ok. Dictée ? Est-ce que tu t'es posé la question, comme pour la dissertation, ce que je viens de te poser, ou pas encore ?

Oui, je me suis déjà posé cette question. Et euh... en fait, je suis un peu nuancée, parce que je pense que ça peut être, d'un côté, un bon exercice, mais j'ai peur que ce soit aussi infantilisant aussi.

Ok, donc pour toi y'a un côté infantilisant ?

Ouais, ouais. Si tu vois je suis devant le bureau et que je dis "Ce matin... le soleil s'est levé... Ce matin... le soleil s'est levé" Tu vois ? Rire. J'aurais du mal à faire ça, après ça peut se faire sur des... de la mémorisation de vocabulaire, et même, je trouve que ça a un côté un peu stressant, pour eux, je voudrais pas... qu'ils se disent cette exercice c'est l'examen, il faut réussir à écrire le mot. Parce que je trouve que quand tu t'entraînes, quand tu donnes cours be, il faut bien écrire le mot mais il n'y a pas trop de pression. Là, c'est un mot objectif. Il faut réussir l'orthographe de ce mot. En fait, c'est ça, c'est que tu dises, l'orthographe dans ce, dans cet exercice, alors que si tu passes par euh... par d'autres exercices plus ludiques ou qui font moins cours de français pur, t'as moins... tu leur fais... tu leur rappelles moins que là t'es en cours de français, be là il faut absolument bien écrire ce mot. Voilà. Oui, c'est ça.

Comment tu expliques le fait que ton ressenti personnel par rapport à la dictée est quand même relativement positif...

Ouais.

Mais que, en tant qu'enseignante, tu ne voudrais pas imposer ça et que tu, tu aurais peur de toi malgré ton ressenti, qui est très positif, et du coup, tu arriverais pas pleine de mauvaises intentions avec une dictée, tu aurais quand même peur que ce soit perçu, ressenti et vécu comme quelque chose de négatif. Comment tu peux expliquer ça ?

Be parce que je sais que mon ressenti déjà n'est pas universel et que c'est... euh comment... il est... j'ai pas le mot... pas petit mais... c'est minoritaire, voilà, c'est ça. Genre, quand j'étais à l'école, y'en a plein qui n'aimaient pas du tout le cours de français, la dictée, etc. Moi j'aimais bien mais je sais que beaucoup de gens ne rentrent pas dans le moule et en fait, j'ai un exemple très simple. Ma sœur, ça allait très bien. Mon petit frère est arrivé et alors lui c'était la cata, il n'aimait pas du tout parce qu'il ne rentrait pas dans ce moule à ce moment-là. Et je sais qu'il y, on va dire, plus de gens qui ne rentrent pas dans ce moule, surtout aussi au niveau du français et de l'orthographe, que des gens qui rentrent dedans et qui disent Ah ! J'adore la dictée. Et, ouais, en fait c'est juste que c'est pas parce que toi t'as bien aimé que tous les gens autour vont bien aimer, au contraire.

Et pourquoi tu penserais pas dans l'autre sens ? Pourquoi tu pourrais pas dire c'est pas parce que tous les autres le voient mal, que moi, mon avis il peut pas être plus pertinent ?

Be je pense que j'essayerais de faire au plus général- avec le plus de gens... je dis pas que mon avis n'est pas bien, mais si il représente pas assez... les avis et ressentis des autres... c'est pas parce que moi, j'ai bien aimé, que, du coup, ce qui suivent le cours vont bien aimer et le principe, 'fin, moi faut que j'aime la formation, que j'aime ce que je présente, mais si il y a que moi qui aime... c'est dommage quand même... mais si y'a que moi qui m'éclate à faire de la dictée- en plus j'aimais bien écrire les mots, mais est-ce que j'aimerais bien être là à dicter les mots ? Pas forcément, tu vois.

Du coup, tu te verrais pas prendre le risque de faire des dictées en classe, parce que tu prévoirais ce genre de comportement ? Ce genre de réaction ?

Be, je pense que c'est important que le cours tu le co-construis, et c'est des choses qui peuvent se demander aussi. Fin' en plus je suis vraiment dans la construction du cours qui arrive et j'ai vraiment envie de savoir ce que eux en face ils veulent, ce qu'ils veulent faire, est-ce qu'il y a des choses qu'ils n'aiment pas ? et si, imaginons, j'ai quinze apprenants et qu'il y en a treize qui me disent oh ! on aime bien la dictée, bien sûr que j'en ferai. Mais si je vois que c'est un truc... je pense que je pourrais essayer, tu vois, et voir si les gens ils aiment bien, après, est-ce que je ne ferais pas forcément en mode euh... comme à l'école on faisait ? Après ça peut être de la correction entre pairs, pour éviter que ce soit on écrit dix mots, la prof ramasse, elle corrige au crayon, c'est bon, c'est pas bon.

Ah ouais ça c'est vraiment l'école.

C'est ça et vraiment tu vois vraiment, en mode, le plus possible sortir de ça. Dictée, pourquoi pas ? mais je sais que ça peut être dictées collaboratives, ça peut être chacun en individuel, et puis après on corrige entre nous. Voilà. Dictée, ok, mais revisité ouais carrément revisité.

Quand je t'écoute, tu mets quand même la dictée dans la catégorie éventualité plutôt qu'évidence pédagogique.

Ah, oui, oui, oui, complètement.

Grave intéressant. Ok. Et du coup, j'ai l'impression mais tu peux me dire non. Mais j'ai l'impression que ton mon ressenti personnel par rapport à moi, du coup, à ces trois composantes, trois formats donc la dictée, la dissertation et le stylo rouge, en tant qu'usage correctif, j'ai l'impression que, foncièrement, personnellement, t'as pas plus de problèmes et traumatismes que ça dessus.

Complètement.

Mais malgré ça, j'ai l'impression que c'est l'avis du collectif, l'expérience collective que tu as vécu avec les autres, 'fin, les autres camarades de classe au fil des années, du temps. J'ai raison, c'est plus ça qui t'a marqué que ton propre vécu.

Oui, parce que aussi, avec le recul, maintenant, j'ai conscience que moi j'étais très privilégiée. Et que si je réussissais et si le stylo ne m'a pas traumatisé, si les dictées, les dissert, j'y arrivais, je m'en sortais plutôt bien, ce n'était pas forcément grâce à l'école mais plutôt grâce au soutien de mes parents, etc. Et ça j'en ai pleinement conscience et du coup je sais que mon ressenti ne peut pas du tout s'appliquer à la majorité. Et puis vraiment je me considère comme très privilégié, et comme je sais que plein d'autres n'ont pas eu ça, c'est pas parce que moi j'ai bien aimé la dictée que les autres ont bien aimé, au contraire et... je minimise pas mon ressenti parce qu'il était complètement légitime, mais il correspondait vraiment, en fait, à une norme scolaire, je trouve.

Je ne fais que te rejoindre. Rires. Ok. Et, est-ce que pour toi, ces trois paramètres, ces trois formats, format que certains chercheurs appellent archétypiques. Est-ce que pour toi, ils sont symptomatiques de notre système éducatif ?

Est-ce que tu pourrais reformuler ?

Est-ce que, pour toi, la dictée, la dissertation et stylo rouge, c'est vraiment identitaire, c'est vraiment basique dans notre manière de concevoir l'éducation à la française, à l'éducation nationale ?

Clairement, clairement. A la limite. Là, le stylo rouge, c'est pas un truc qui ressortirait forcément. Parce que tu vois j'ai déjà, bon, j'ai étudié à la fac mais j'ai déjà étudié à l'étranger et bref, les couleurs de correction me marquent pas forcément. Mais par exemple, l'exercice de dissertation, c'est un exercice très français, je crois, et je voyais bien quand il y avait des Erasmus qui venaient, la dissert ils captaient pas du tout et puis même quand je suis allée à l'étranger, la dissert c'était pas du tout un exercice qu'on nous demandait et je crois que c'est vraiment aussi euh... dans le système scolaire français, il y a vraiment cette rigueur, de méthodo, de la copie est très propre, très organisée, très carrée. Et ça c'est vraiment, ouais, symptomatique de, du système scolaire français et la dissert participe clairement à ça. Parce que c'est pas simple quand on y pense la dissert, 'fin... c'est pas du tout intuitif de se dire euh... je vais présenter un truc comme ça : introduction, mini introduction de la première partie, transition, enfin c'est pas du tout intuitif et c'est un truc qu'on nous a rentré dans le crâne. Ouais voilà, la dissert pour moi clairement. La dictée, je sais pas trop. Alors pour moi c'est clairement symptomatique de notre système scolaire mais je ne sais pas si, à l'étranger, ça se fait beaucoup ou pas. Mais oui c'est vrai que quand on dit Ah ! bah oui l'école l'école primaire, le français, tu penses à la dictée tu vois pour le coup au collège je l'avais complètement oublié... mais oui pour moi, surtout l'enseignement du français c'est au primaire la dictée. Et au lycée la dissertation.

J'ai oublié de te demander tout à l'heure, avant qu'on se fasse interrompre : Je sais pas si tu sais, mais Blanquer, qui est un ancien ministre de l'éducation, a prôné et a essayé de valoriser et d'implémenter la dictée quotidienne à l'économie. Ça a été son grand combat

et il a fait un livre sur ses dispositions par rapport à l'éducation, son avis, etc. et il a insisté sur le fait que, pour lui, l'école, c'est maîtriser la langue, savoir lire et apprendre à être un bon citoyen. Mais pour lui, ce qui est important, c'était maîtriser le français dans son emploi écrit, comme oral, mais surtout écrit. Et du coup, il était pour la dictée quotidienne. Qu'est-ce que tu penses de cette manière de voir les choses ? Vu que toi, tu es pour uniquement une heure de temps en temps et au collège, l'orthographe, même au lycée, garder un lien sur l'orthographe. Est-ce que tu trouves qui a du sens dans ce genre, de manière de voir, ou tu trouves que c'est trop vieux, inadapté, plus d'actualité. Qu'est-ce que tu en penses ?

En fait je pense que l'idée c'est bien mais faut qu'il y ait un... comment... il faut que la correction elle ait du sens, que ce soit organisée et si tu fais une dictée ça peut être sur le participe passé ou je sais pas quoi, tu mets pleins de participes passés mais... il faut qu'après tu ais une vraie leçon dessus et qu'on revienne vraiment dessus, et pas juste, et bah on corrige et bah la ça c'est trompé, ça c'est un rappel de la règle, et puis basta. Vraiment que... et pas juste que ce soit un exercice tous les jours, la dictée, faut vraiment que ce soit préparé, et pas juste le prof il prend un recueil de dictées qu'il fait tous les jours et puis il corrige, et puis bah la dictée... En fait j'ai peur, enfin, j'aurais peur que si ça passe le truc de dictée quotidienne que les profs ils prennent un paragraphe par jour, ils le font et hop ils corrigent, un peu robotisé, mais qu'au final, on n'apprenne pas forcément- encore je dirais la dictée comme ça why not mais vraiment changer le format. Genre faire un truc plus... déjà ne pas mettre de note... et voilà.

Parce que pour toi c'est vraiment, t'as vraiment cette connotation... note, importante sur la dictée.

Ouais, ouais be en mode trois fautes, objectif faut faire moins de deux fautes, ah bah t'en as fait trois, ah là t'as fait plus de dix fautes c'est énorme... ouais c'est pas tellement la note mais vraiment le nombre de fautes.

Et tu vois le nombre de fautes tu le vois comme un objectif, quelque chose à attendre, ou comme une sanction.

Nan vraiment c'était objectif.

Ok, donc ça reste positif. Ça va. Ok... Quelque chose que je t'ai pas demandé, et je pense que c'est d'autant plus pertinent que tu vas commencer à enseigner. Comment tu envisages pour toi ta meilleure version de toi-même en tant qu'enseignant. Qu'est-ce qui pour toi frais que tu pourrais une... ton toi enseignant parfait, ça ressemblerait à quoi ?

Be quelqu'un qui met vraiment à l'aise ses apprenants, que je crée un cadre sécurisant, mais à la fois où les gens savent pourquoi ils sont là, que ça fasse, que je donne du sens à ce que je fais. Ok, ils sont là, ils sont contents, très bien, mais il faut aussi qu'ils en sortent et qu'ils se disent ok je sais pourquoi je suis venu. Euh... voilà et... et aussi quelqu'un qui se... ok je fais mon programme de cours, très bien mais si y'a un truc qui vient, qui arrive et qui dit, qui interrompt un peu le cours, je sais rebondir là-dessus-

Gérer l'imprévu ?

Ouais voilà c'est ça, gestion de l'imprévu. Si je vois que la conversation dévie sur autre chose, 'fin, même si ça reste dans le cadre et qu'on peut en faire quelques chose be on reste là-dessus et autant m'écouter moi que aussi écouter mes apprenants, leurs attentes, leurs mood du moment, leur état de fatigue, leur état d'excitation, enfin bref.

Et pour toi l'écrit aurait quelle place dans tes cours ? L'apprentissage de tout ce qui est littérature, des normes écrites, qu'est-ce que tu en ferais ? est-ce que ce serait important ? est-ce que ce serait secondaire ? primordial ?

J'dirai important tout autant que l'oral.

Fifty, fifty ?

Ouais franchement. Un peu plus dur à mettre en place parce que, faut réussir à le faire aimer aux personnes sont, apprennent, mais quand même quelque chose en fifty, fifty bah du coup, là dans mon travail actuellement, je rencontre beaucoup de gens qui savent, qui maîtrise très bien l'oral mais pour qui l'écrit c'est très difficile d'accès, certains ne savent même pas lire, et qui demande justement, eux ils veulent juste apprendre à lire et écrire.

Du coup, je me dis si tu maîtrises l'oral très bien mais si après tu sais pas écrire, y'a un moment ça va pêcher et l'apprentissage de la langue il t'épanouie pas tellement.

Tu dis : Faire aimer l'écrit. Ça veut dire que pour toi, l'écrit, spontanément on n'aime pas ?

Be ça demande plus d'efforts je trouve. Souvent quand on apprend une langue, je prends le cliché de l'Anglais on va dire bah l'oral, euh bein je comprends tout, j'arrive à bien parler, j'arrive à lire, mais quand il faut écrire be là je galère parce que je trouve ça demande plus d'efforts. Mais ouais, ça demande plus d'efforts et du coup il faut trouver des exercices qui demandent des efforts, mais sans que ça, sans trop demander d'efforts... ouais sans que les personnes qui apprennent voient ça comme une trop grosse contrainte quoi.

Ok, ok, donc, pour toi faire des efforts pour apprendre une langue, 'fin, mettre de l'énergie là-dedans et ça va forcément mener à des sentiments négatifs ?

Euh... Alors pas forcément mais ça peut ... par exemple quand tu travailles... quand tu voudras faire travailler l'oral, tu peux trouver par le biais des choses plus ludiques. Mais, j'ai l'impression, quand je travaille l'écrit, tu vas vite retomber dans, lorsque tu pouvais faire à l'école. Et du coup, je pense qu'il faut, en fait, même pour moi ça demande plus d'efforts de trouver des activités et de construire des activités qui se détachent de, de ce que j'ai vécu à l'école.

Pourquoi tu aurais peur que ça ressemble à l'école ? Dis-moi, pourquoi tu as ce sentiment ?

Be encore une fois, je sais qu'il y a plein de gens qui ne rentrent pas dans le système scolaire et ils ont aussi un mauvais souvenir de l'école, il y a pleins de gens pour qui l'école c'est un très mauvais souvenir. Et... moi ça allait, ça se passait plutôt bien mais et là, je parle des cours, mais y'a pas que les cours, genre parfois y'a des gens ils arrivaient très bien à l'école, 'fin ils avaient d'excellentes notes, mais ils subissaient du harcèlement des professeurs, des autres élèves et du coup juste le souvenir d'école ça va leurs rappeler ça sans même l'enseignement, je sais pas si tu vois ?

Non, je vois très bien. Mais c'est parce que tu dis que quand on travaille l'écrit, on peut retomber vite dans le système de l'école. Donc, ça veut dire que je peux me tromper, mais moi, ce que j'entends, c'est que, du coup, pour toi, travailler l'écrit surtout, quand plus tu rentres dedans, plus tu deviens pointilleux, du coup dans l'écrit, plus tu te retrouves dans des formats très classiques, qu'on rencontre à

l'école, uniquement, entre guillemets, et que c'est des choses qui sont ancrées dans l'école et que tu n'envisage pas un apprentissage poussé de l'écrit sans cette image de l'école qui revient ?

Clairement, en vrai je me suis pas énormément creusé les méninges dessus mais un enseignement poussé de l'écrit, très vite, je vais retomber sur des trucs que je faisais au collège lycée.

Comme quoi ?

Be clairement, voilà la rédaction euh... ouais je vois bien tu te dis il va écrire un paragraphe sur ça et du coup tu pousses, tu vas pas juste dire : raconte-moi tes vacances. Tu vas demander une réflexion plus poussée sur des sujets qui font débat. Tu vas demander des analyses de textes parce que tu travailles la compréhension de l'écrit et du coup tu vas donner des textes mais du coup ils faut des textes plus poussés. Et je pense que... et c'est qu'il faut faire attention de ne pas donner des textes du genre Maupassant ou Proust même si je sais que c'est très intéressant, mais donner des textes plus... d'un niveau assez élevé, mais qui restent d'actualité, qui fait du sens, ouais c'est quand même donner du sens.

Tu parles de Maupassant et de Proust, ça veut dire que, est-ce que tu penses qu'on peut avoir cet enseignement poussé de l'écrit et d'analyse de textes sans passer par le littéraire ? ou tu penses que c'est un passage obligatoire et que, Maupassant et Proust, au bout d'un moment, il faut qu'il arrive sur la table ?

Non, justement. A moins que les apprenants le demandent, je pense pas que ce soit forcément nécessaire. Mais du coup, comme nous, à l'école, on nous a toujours présenté du Proust, du Maupassant, etc. Là, je dirais : mais quel texte je vais prendre.

Tu ne saurais pas quoi choisir ?

Je ne saurais pas quoi prendre. Je dirais : Faut, je ne saurais pas quel texte, est-ce que je me dirais, ça, ça ok c'est un niveau de langue assez élevé, mais est-ce que, est-ce que la thématique est bien ? parce que j'ai l'impression que c'était ça au collège/lycée. Ok, y'avait un... 'fin... j'ai l'impression qu'on se focalisait pas sur les bonnes choses à étudier ou juste que ça ne faisait pas sens. Alors que si tu prends un texte plus d'actualité, etc. genre euh... Mais du coup voilà on apprenait à étudier Proust Maupassant etc. mais si on nous donnait même rien qu'un article du Monde, qui peut être un peu difficile quand même à décrypter, be ça on savait pas du tout faire.

On n'a jamais été confronté à ça.

Voilà, c'est ça. Et je pense que c'est plus pertinent, 'fin ça dépend mais c'est aussi pertinent de savoir décrypter un article du Monde qu'un paragraphe de Proust.

Et depuis tout à l'heure, je t'entends parler de tes expériences en tant que tel. Et y a un seul moment où tu as mentionné un prof. Est-ce que c'est volontaire ? est-ce que c'est parce que tu n'assimiles pas tes expériences scolaires avec des profs en particulier ? Ou juste parce que tu n'as l'habitude d'en parler ?

En fait ouais, j'ai toujours eu des relations assez simples avec les enseignants, de manière générale. Y avait pas en mode Wow ! je me sentais pas extrêmement valorisée en mode wow ! Vois ce que tu fais, c'est génial. Mais en fait c'était toujours, ben voilà, je fais du bon travail. Très bon travail, élève discrète et du coup, j'avais aucun... mes rapports étaient très neutre, avec les enseignants.

Y'a pas eu d'enseignants où tu t'es dit : waouh, j'adore cet enseignant-là, j'ai trop hâte d'aller en cours, de voir, d'en apprendre plus, parce que tout ce qui va me dire ça va être intéressant. J'aime beaucoup sa manière de fonctionner. Parce que tu m'as parlé des enseignants qui faisait des dictées un peu, de temps en temps, qui changeaient, et tu as parlé de ta prof en seconde qui, du coup, t'as un petit peu mis dans le côté littéraire, et ça t'a plu, et ça t'as poussé à continuer. Mais en dehors de sa tu n'as- est-ce que tu les considères, eux, comme des modèles ou pas du tout ?

Non, non, même pas. Vraiment en seconde ce qui s'est passé, c'est que j'étais dans une classe où les gens n'étaient pas du tout intéressés par la littérature, je faisais partie des seuls et du coup bah là je participais plus et je, bref, j'étais presque obligée de participer et du coup, je me suis dit ah ! bah tiens tu t'investis et t'aimes bien, c'est là que je me suis rendue compte que j'aimais bien, mais ça ne venait pas vraiment de la prof et euh... en primaire, j'ai toujours eu de bons enseignants, ça se passait bien, de toute façon, comme j'étais une élève facile et y'a pas tellement de problèmes au final, même si par exemple y'avait des profs au collège, là je parle d'autres matière, c'était pas des bons profs, mais comme je rentrais dans le moule, ça se passait bien quand même, j'avais pas trop trop d...

Du coup-là, en tant que jeune enseignante, pour te construire, ton identité d'enseignante et même pour, au jour le jour, créer tes cours, à quoi tu te raccroches ? est-ce que tu te raccroche à ce qu'on voit maintenant en FLE, est-ce que tu te raccroches à tes expériences scolaires quand t'étais plus jeune quand t'étais au lycée, collège, ou même encore avant ? Est-ce que tu te raccroches à certains enseignants qui t'ont marqué ? A quoi tu te raccroches pour tirer ton épingle du jeu et réussir à faire quelque chose avec lequel tu te sentes à l'aise et que tu te sentes en phase ?

Bah, clairement, des profs, franchement je pense que c'est en arrivant à la, bah là, à la fac ici, à la sorbonne. Je pense que jusqu'avant, jusque-là, je n'avais pas tellement eu de profs qui m'ont marqué. Be j'ai remarqué les profs qui te valorisent et qui te dises, tu sais quand tu fais un truc, qui te disent : c'est super, c'est très bien continuez, et c'est plus ça. Et c'est aussi vers ça que je tends. Genre par exemple, B. quand y'a des trucs qui sont bien, elle insiste de ouf, tu vois. Et ça je me dis, j'aimerais bien être comme B. parce qu'elle te met dans un cadre sécurisant, elle te met pas en difficulté si elle voit que tu galères, elle va te, elle va t'aider et moi, c'est ça, j'ai, enfin, j'ai vraiment envie que l'enseignement, ce soit ça, que ce soit pas vu comme une contrainte, que les gens se sentent bien, se sentent valorisés quand ils font un truc bien et que si ils font un truc pas bien bah, c'est pas grave, on réessaye, on explique et ça ira mieux la prochaine fois.

Ok, donc, avant le, le master FLE t'avais pas là d'enseignants ou tu te dis il y a quelque chose que j'ai envie de tirer, tu vois ? quelque chose que je veux garder ?

Quand j'étais en prépa, je faisais des concours paramédicaux. Et c'est vrai que j'avais aussi quelques enseignantes que je trouvais très bien, et du coup là c'était vraiment leur manière d'expliquer que je trouvais incroyable, surtout sur l'enseignement de la grammaire et l'orthographe. Mais j'arriverais pas à savoir qu'est ce qui faisait que c'était super en fait. Je m'en rends pas trop compte, peut être que c'était leur attitude vis-à-vis de nous, les émotions qu'elles nous procuraient parce qu'on se sentait bien. Le fait que, j'ai eu une prof qui nous donnait beaucoup, beaucoup de moyens mnémotechniques, 'fin des anecdotes, et du coup on retenait bien, et je sais que de toute façon en formation, ce qu'on retient le mieux c'est émotions, histoires et anecdotes. donc euh... ouais mais je crois jusque-là, ils n'y

avaient pas d'enseignants qui... parce que vraiment je trouve que jusqu'au lycée, y'avait, à part une de mes enseignantes d'Espagnol avec qui c'était déconstruit. C'était vraiment professeurs, élèves et puis

La hiérarchie ?

Ouais ce rapport à la hiérarchie et tu sentais bien qu'il fallait pas sortir du programme, etc.

Et, c'est marrant parce que quand tu parlais de B. tu parles du fait que ce qui t'intéressait, c'était de tendre vers ça et de présenter l'apprentissage comme autre chose qu'une contrainte.

Ouais

Pourquoi le mot contrainte ? ça veut dire que, pour toi, apprendre, aller à l'école, c'est une contrainte ?

Est-ce que c'est ... 'fin, moi je le vis pas comme une contrainte. J'aime bien aller à l'école. C'est moi qui ai choisi d'aller à l'université et de continuer mes études. Je le vis pas comme une contrainte mais je sais que pour certaines personnes c'est une contrainte. Y'a des personnes qui apprennent le français parce qu'elles sont obligées de l'apprendre. Donc ouais pour certains l'école ça reste une contrainte, l'école, l'enseignement, y'a des gens qui voudraient, qui voudraient ne pas être là.

C'est quand même très négatif contrainte.

Oui, ou alors peut être que quand je disais contrainte c'était ...

T'as le droit, t'as le droit de penser contrainte. C'est juste une remarque.

Oui, oui, je sais plus comment j'avais dit ça en mode euh... en mode be comme quand tu fais une erreur. C'est en vrai surtout par exemple sur le fait de faire une erreur et de se faire reprendre quand tu fais des erreurs, de pas se sentir mal et je trouve que après si tu sais que tu fais des erreurs avec lesquelles tu vas te sentir mal, on va te les reprocher be, bref, tu vas pas apprécier ce cours, et du coup ce cours devient une contrainte parce que tu t'y sens pas bien.

Donc tu associes vraiment la notion contrainte aux émotions et à la gestion ...

Oui voilà c'est ça.

Et tu penses que là-dedans l'exercice il a quelle place ? Que des exercices comme la dictée favorise des... sont prompt à provoquer ce genre de déséquilibre émotionnel, tu penses ?

Be si après tu associes une sanction à cet exercice oui, je trouve que les gens peuvent le vivre comme une contrainte.

Et pour toi la dictée c'est sanction ? Enfin, un objectif dans ton cas mais tu penses que les autres, pour la globalité c'est sanction ?

Ouais.

Et dissertation, tu le vis pareil, cette idée de sanction quand même ou pas ?

Non, parce que j'ai l'impression que la dissert c'est pas un... comment dire ? C'est pas un rituel, fin en tout cas quand on était à l'école, c'était pas obligé de faire des disserts, sur la dictée on est tous passés par là. Et dissert, par exemple, les gens sont partis dans des filières professionnalisantes, des lycées, ben elles faisaient pas de dissertation. Du coup, tout le monde n'a pas fait de dissert.

Ok. Est-ce que y'a des choses qui te reviennent là que t'aimerais ajouter par rapport à tes expériences à l'école ? Par rapport à la dictée, la dissertation, stylo rouge ? Ta représentation de l'éducation ? Rire.

Nan mais vraiment ma représentation de l'éducation, je reste vraiment sur le fait que be ça reste un moule et que moi, je m'y suis adaptée depuis le début, très bien, mais y'a plein de gens qui peuvent pas s'y adapter et... et là dans ce cas-là on fait rien pour eux quoi. Si t'as la chance d'être accompagné par tes parents, bah très bien, sinon tu vas galérer.

Mais du coup ça reste pour toi, l'école, un passage obligatoire, mais j'ai l'impression que, en dehors de ton expérience, quand tu généralises l'expérience scolaire, c'est assez mitigé, voire négatif.

Clairement.

Et est-ce que, du coup, pour toi, l'école c'est vraiment ce ressenti-là ? C'est vraiment cette idée où c'est hunger games ou c'est dur, ou il faut se battre ?

Ouais, je trouve parce que...alors il y a deux choses. Y'a à la fois le parcours scolaire vraiment en mode si t'arrivais gérer un cours, et aussi ce qui a autour, c'est à dire l'accompagnement psycho, le fait si tu subis du harcèlement de la part d'un camarade, même sans parler de harcèlement si parfois, tu n'as pas d'amis et tu es seul, et du coup, tu peux mal le vivre et là du coup dans ce cas-là tu n'aimes pas être à l'école. Et le fait que bah, ça va un peu mieux maintenant mais au début y'avait pas du tout de choses pour accompagner les élèves et du coup, ben ce qu'il y a autour, ça participe aussi à la réussite scolaire. Et moi j'ai eu de la chance, et ça s'est bien passé. Y'a pleins de gens pour qui ça n'était pas le cas. Et si, y'a eu les histoires de harcèlement, les gens qui sont seuls, qui ont pas d'amis qui cherchent plus les difficultés à l'école, du coup, il y a plus de gens pour qui l'école c'est une contrainte.

Et tu penses que tout ce qui est dictée et dissertation, et notre manière d'entendre la correction à l'éducation nationale, dans notre système éducatif français. Est-ce que tu penses que ça participe à ce sentiment de hunger games ou pas, ou tu penses que c'est distant ?

Bah, en fait, ça rentre dans ce système d'évaluation et de sanction par les notes, plutôt que par l'acquis de compétences. Genre on va juste voir ah bah toi en dictée tu faisais toujours cinq fautes ou plus plutôt que Bah, toi, tu savais rédiger, tu savais conjuguer tous les verbes au présent, super. Par contre le participe passé du verbe être là tu galerais. Par contre quand il fallait faire une phrase au futur c'était super. Ça passait plus par la sanction de la note et du coup je trouve que tous ces exercices, 'fin l'exercice de la dictée et de la dissertation, be rentre dans ce système de sanction par la note. Et bah cette sanction par la note passe aussi par le stylo rouge du coup.

Et le système actuel où maintenant c'est très compétence, où il y a moins de notes. Est-ce que du coup tu trouves que c'est... ?

Je suis pas assez renseignée, je pense, sur le système actuel. Je me rends pas trop compte de comment ça fonctionne. En fait, je pense que ouais, je ne le connais pas du tout assez.

En tout cas, le système que nous on a connu, tel quel, tu penses qu'il est quand même assez dur ?

Complètement dépassé.

Dépasser aussi tu trouves que ça fait vieille école ?

Ouais de ouf.

Donc, tu mettrais l'exercice dictée, dissertation et ces manières de voir l'éducation, tu mettrais catégorie : vieille école.

Ouais, sauf la dissertation. A la limite ça peut s'adapter, tu peux la mettre au goût du jour. Mais la dictée, comme on l'a connu, c'est très vieille école. Je pense que tu peux faire genre mille neuf cent cinquante ou- moi j'ai fait la dictée jusqu'à deux mille huit, on va dire, deux mille dix. Je pense que tu peux faire exactement les mêmes images. Tu vas, genre tu peux faire, on compare les images ce sera exactement la même chose.

Ok.

Même l'organisation de la classe. Ça peut être exactement la même chose, juste pas le style vestimentaire et les coiffures, c'est pas pareil. Voilà, surtout sur l'exercice de la dictée.

Ok. Moi, j'ai rien à ajouter. Je pense qu'on a déjà bien fait le tour. Des choses qui te viennent ou pas.

Non, oui, j'ai l'impression d'avoir vraiment fait le tour. Rire.

Transcription 3 : Zoé

Primaire, tu avais mis simple, plaisant. Est-ce que ça correspond à ce que t'as vécu dans tes cours de français ?

Alors, attends, je me remets dans le bain, ouais ouais, parce que... en fait, j'aimais bien... ouais, c'était très, je me souviens, en fait, je pense que c'était simple parce que j'avais une bonne mémoire et, vu qu'on faisait beaucoup de trucs par cœur, on apprenait tu sais les, les listes de mots invariables, les verbes, les conjugaisons. Du coup, c'était assez simple, puisque c'était du par cœur. Et plaisant, parce que j'aimais bien mes profs. J'ai des profs qui étaient hyper cool, du CP, je pense jusqu'au CM2, on s'entendait très bien. Je m'entendais très bien avec- et je pense que j'étais un petit peu- tu vois, j'aimais bien que les profs m'aient bien du coup j'étais là en mode : Annn ! J'aime bien avoir de bonnes notes.

Donc t'avais le profil bonne élève ?

Ouais, ouais, c'est ça, et en français surtout, parce que sinon je me suis pris la tête sur les frises d'histoire, par exemple. C'était un enfer. Mais en français, pour le coup, c'était, c'était plutôt simple.

Ok. Tu avais pas de difficulté particulière par rapport à des exercices, par rapport à des choses. C'était simple et agréable, vraiment ? T'as pas de souvenirs ?

Non, non, non, pas de mauvais souvenirs en français, même les dictées. Les dictées c'était si- une fois on avait fait une dictée au collège, mais peut-être que tu voudrais que j'en parle un peu plus tard...

Ouais 'fin, c'est comme tu veux. Si tu veux en parler maintenant, on en parle maintenant.

C'est juste un truc qui me, qui me, 'fin encore maintenant, quand je me pose la question, je repense à ça. On devait, y avait une dictée, c'était peut-être pour un brevet blanc, je crois. On avait fait une dictée et il y avait le mot enveloppe. Et c'était une des seules fautes que j'ai faites, et j'étais trop énervée et mon prof de français m'a dit : Zoé, enveloppe, c'est 1 L, 2 P. Et du coup, maintenant, je sais que enveloppe, c'est 1 L 2 P, parce que j'ai fait la faute pendant une dictée au collège.

T'as marqué ?

Ouais.

Et justement, tu parles du collège donc, on va continuer là-dessus. Pour le collège, tu as mis- alors je vérifie- mais je crois que tu as mis passable. Ouais t'as mis passable.

Rires.

Est-ce que ça correspond à ton expérience dans des cours de français ou pas du tout ?

Ouais, je pense. Je pense c'était passable, parce qu'au collège je commençais à m'ennuyer un peu. Parce que on commence à toucher ou aux œuvres littéraires au collège. Et j'aimais pas trop lire du théâtre, notamment parce que pour moi, le théâtre, ça se joue et ça ne se lit pas. Donc, lire du Voltaire et tout ça, me, ça m'ennuyait un peu. J'avais un prof qui était vieux. Il était super vieux. Je pense qu'il était à deux doigts de la retraite à l'époque, et il était très gentil, mais purée, il était vieux et du coup c'était très... très old school tu vois. Genre c'était soit on faisait des, des dictées où on lisait des textes, vraiment, de l'époque, et quand t'es au collège, en vrai, t'as pas trop envie de faire ça. Du coup, moi, ça m'ennuyait un peu et surtout ça m'ennuyait de lire à la maison. J'aimais pas lire à la maison parce que, à la maison, je voulais, je voulais jouer, tu vois. Quand je rentrais, déjà je me prenais la tête ou mes devoirs de maths. Alors je n'avais pas envie de lire des livres pendant cent ans. Et je me souviens, par contre, une prof de français était vraiment cool, on avait fait un slam. Donc on avait, on était par groupe et puis on avait pris- je crois que c'est un texte- un texte, à la base littéraire plutôt... plutôt ne suis pas conduire classique, je crois. Et on en avait fait un slam. On a fait notre propre texte et on l'avait. On avait performé.

cette fois devant la salle. C'était hyper cool, parce que je m'étais sentie plus investie que lire un livre toute seule, une pièce de théâtre que je ne jouerai jamais.

Ok. Ok, ok. Cette prof, tu l'as eu combien de temps ?

Je crois que je l'ai eu qu'un an. Ça devait être un en quatrième ou troisième je crois.

Et lycée. Lycée, tu as mis aussi passable. Je vérifie. Ouais t'as mis aussi passable. Est-ce que ça reflète les cours de français ?

Ouais, ça reflète plutôt bien les cours de français, qui étaient plutôt... Bah tu vois on s'entraînait au bac généralement donc, beaucoup de disserts, et j'aimais bien les dissertations, mais je préférais les dissertations en philosophie. Parce que là on réfléchissait, là on débattait et ensuite on écrivait, alors qu'en français c'était plutôt essayer d'aller dans le sens du prof, et ça je n'aimais pas trop. Parce qu'il fallait trouver le bon sens du texte. Mais ça n'a, on n'a peut-être pas la même définition. Et t'as l'impression, c'est hyper frustrant, parce que t'avais l'impression que si tu disais que, bah, il était plutôt classique, ou plutôt, arriéré dans sa manière de penser, bah le prof il pensait pas ça et du coup, t'allais avoir une mauvaise note tu vois. Tu devais toujours te dire : ah ouais Zola, Zola, putain bien joué, tu sais.

Zola c'est le goat.

Rires. Ouais, de ouf, de ouf. Et puis, je me souviens, j'avais un prof de français qui était un peu, un peu spécial. Donc, en fait, lui, il parlait beaucoup, il écrivait très peu de choses au tableau, mais pareil, il était un peu vieux. Et il était, il détestait qu'on discute, sauf que moi j'adore discuter et j'adore papoter, et du coup, je m'entendais pas bien avec lui. Alors, j'étais toujours au fond de la classe pour qu'il m'entende un peu moins, et je me souviens que ça, ça l'énervait beaucoup et même une fois, je-'fin, tout le monde parlait dans la classe, parce que tout le monde s'ennuyait. Et il était assis sur la table. Il a mis ses pieds sur la chaise. Et il s'est énervé, genre, il s'est levé en poussant la chaise avec ses pieds, tu vois, il nous a pincé un stylo sur nos tables. Il était trop énervé et il a pété un plomb parce qu'on discutait en fait. Et il voulait juste qu'on écrive et c'était hyper frustrant parce que déjà, t'as pas envie d'être là. Et en plus, on t'empêche de discuter avec tes copains à côté. Et je me dis que si, 'fin, tu sais, du coup, maintenant, je travaille sur l'humour et l'oral, 'fin, la participation et tout. Si on te laisse la parole, et si on te laisse parler dans le domaine que t'es en train d'étudier, t'auras pas envie de parler d'autre chose. T'auras pas besoin de parler avec le mec à côté de toi parce que tout le monde dans la classe parlera, tu vois, donc, on n'avait pas ce truc de débat, parce qu'il fallait toujours aller dans le sens de, du prof.

Ok, ok, ok. Et...

Tu me dis que si je parle trop.

Mais non, mais tu parles jamais trop. C'est le but de l'entretien c'est que tu parles. Je regarde si y'a pas d'autres choses. Je vois que tu en fais-

En fait, attends, je viens juste penser un truc. Je pense que, au lycée, le problème, c'est qu'on nous met la pression par rapport au bac. Et du coup, pendant trois ans de lycée, on va te dire qu'il faut écrire, gratter des pages, gratter des pages sur des textes sur lesquels t'as même pas le temps de vraiment te plonger, puisqu'à chaque séance, j'ai l'impression qu'on va changer de thème pour essayer de couvrir un maximum de thèmes. C'est un peu, c'est un peu dur, je trouve, de, de s'adapter à ça. On surplombe le texte j'ai l'impression.

Non mais t'as raison. Tu étais en quelle filière ?

ES. Je sais plus je devais avoir quatre heures de français peut-être.

Tu en as eu en terminale ?

Oui. Je crois. Oui, oui, oui, bien sûr-euh attends non, puisque le bac de français, c'est en premier.

Ouais.

Ouais, je m'en rappelle plus. Peut-être qu'on avait- Je crois pas qu'on avait français en terminale. Je m'en rappelle plus. J'avais ES.

J'avais maths aussi, histoire.

T'as souvenir de combien de profs au lycée de français ?

J'ai ce prof-là qui était complètement ravagé. Et peut-être que je l'ai eu pendant deux ans. Faudrait que je regarde mes notes de lycée, peut-être, pour voir si j'ai eu... parce que on n'a plus, on n'a plus de français en terminale, si.

En L ils en ont, en S on n'en a plus, ça je sais, mais ES je connais pas. Donc, c'est pour ça que je te pose la question.

Mais non, il y a moyen qu'on n'en ait plus.

Ok. Est-ce qu'il y a par rapport à ces... comment dire. Je vois qu'à chaque fois, tu mentionnes des profs. Tu mentionnes toujours des profs. Je ne sais pas si c'est volontaire ou pas, mais... 'fin, je ne dirais pas que c'est pas commun, mais pas toutes les personnes que interviews spontanément parle des enseignants.

Okay.

Est-ce que du coup t'as un... pour toi tu associes toujours des, des choses à des profs en particulier ? Tu fonctionnes comme ça ?

Ouais, je pense, je pense. C'est vrai que maintenant que tu le dis, en fait... ouais nan vraiment tout le temps même. Mais en langue j'avais, j'avais une prof d'anglais que j'adorais, mais vraiment, et c'est vraiment mon, mon, mon goal tu vois, et c'est vraiment le, les profs qui m'ont donné envie d'être prof. Et les profs que j'ai pas aimé, qui m'ont montré quel type de prof je ne voulais pas être tu vois. Je pense vraiment que c'est s'est associé à cent pour cent, pour moi en tout cas, dans toutes les matières.

Tu fais des liens...

Parce qu'en fait, c'est eux qui choisissent le contenu des cours, donc en soi, bien sûr, ils ont un programme à suivre, mais pour la plupart des cours, par exemple en français, on n'avait pas de manuel. Nous en tout cas, moi, je n'avais pas de manuel en français-

Ok, tu parles au lycée ?

Ouais.

Ok.

Je ne crois pas que j'avais de manuel, à moins qu'on, en avant, on l'utilisait pas trop peut-être. Mais il me semble que il, et donc il suivait un programme où y'avait bah les, des, des œuvres imposées, j'imagine. Mais c'est la manière - en fait, tu peux mettre du Zola ou du truc, peu importe ce que tu veux, mais la manière dont tu vas le présenter aux élèves, bah c'est ça qui va donner envie aux élèves de se plonger dedans ou pas, je pense.

C'est ça. Là, tu m- donc oui tu me parles beaucoup des profs et j'aimerais bien qu'on parle des exercices. Donc, euh, est-ce que, parce que là tu as commencé sur la dictée, on peut déjà reprendre là-dessus. Donc, tu me parlais de, d'une expérience par rapport à, au fait que ça t'avait marqué de te tromper dans ce sens-là. Est-ce que tu, c'était comment pour toi, ta relation à la dictée quand t'étais au primaire, collègue ? si tu me parlais des deux ou d'un seul, ou d'un seul. Est-ce que t'avais un bon rapport avec cet exercice ? Quel était ton sentiment quand tu faisais des dictées ? Ça t'as marqué ou pas ? 'fin, toutes ces choses-là.

Je pense que je ne dirais pas que je les redoutais, puisque je redoutais pas vraiment l'école en soi, mais je pense que ça me stressait un petit peu. Parce que, moi, ce qui me dérange avec la dictée, c'est le fait qu'on répète la phrase que deux fois par exemple. Ça genre euh, tu sais tu le répètes et tu dis : ok, mais imagine, j'oublie un mot, tu vois, et du coup, ça, ça me, j'aime pas trop les dictées pour ça, c'est comme, comme les compréhensions orales, tout ça. Juste le faire deux fois ou une fois. C'est... Je sais que moi, personnellement, dans, dans mes classes là, s'ils ont envie de réécouter, une fois, je leur remets une fois. Ça va pas me déranger de faire réécouter la vidéo ou quoi que ce soit. Parce que, je ne sais pas, peut-être qu'on a un mal entendu, ou, on a du mal à se concentrer sur une phrase en entier. Donc, moi, c'était ouais plutôt le fait que c'est un peu comme un snap, toi, si tu as l'impression que tu le reçois. Tu peux le rejouer et une fois que tu l'as rejoué beh, imagine, genre : tu cliques et t'as pas le temps de le revoir, tu vois, be c'est pareil. Ça fait la même sensation. Rires.

Elle est incroyable cette image. Rires.

Du coup, ça me plaisait vraiment cette idée-là de cela et c'est plus là, donc ça me stressait un petit peu. Et en fait le fait que tu peux pas te re corriger après, parce qu'en fait t'écris et, tu vois, genre si tu... Tu sais par exemple, on doit aussi noter la ponctuation dans les dictées. Mais la ponctuation c'est hyper dur à... à avoir si tu n'entends pas pour moi, si tu n'entends pas de texte en entier, c'est dur de savoir à quel moment il faut vraiment poser, 'fin surtout, maintenant ça va, mais quand t'es plus jeune... Mais ouais, je pense, un peu stressant. Je pense que ce n'était pas mon exercice préféré. Et puis... ouais, après je n'aimais pas... en fait, un truc que je n'aimais pas dans les dictées, je me souviens, ça vient de me venir au cerveau, c'est qu'on enlevait des points à chaque faute. Genre on avait vingt et chaque faute t'enlevait des points. Ça je n'aimais pas. Parce que, je sais pas, tu sais la peur d- Ah ! mais attends, ça me faisait pareil, je me souviens, en traduction, quand j'étais en licence d'anglais. On avait des traductions à faire. Et tu pouvais aller dans des minus. Oh la la, l'enfer ! Tu sais tu te retrouves avec moins cinq, ça c'est un peu un enfer. Ouais enlever des points je trouve ça un peu strict.

Mais c'est stressant de toi-même, pas par rapport aux autres ou quoi ? C'est toi qui as vécu, ressenti ce stress.

Oui, bah puis même je trouve que l'atmosphère pendant une dictée, et pas la plus agréable possible. Tu sais tout le monde est comme ça sur sa feuille. Tout le monde essaie de bien écouter le truc. C'est pas très détendu je dirais. Et tu veux vraiment aucun bruit et tu sais limite ça peut créer une tension, je trouve, parce que si quelqu'un éternue et hop vas-y, t'entends pas le mot.

Rires.

Même, tu sais, toi si t'as envie d'éternuer, tu dis : putain, attends, mais si j'éternue, je vais louper le mot, et du coup, ouais l'atmosphère, elle est un peu tendue. J'ai l'impression que pendant dix minutes de dictée tout le monde, un peu, arrête de respirer et seulement après ils se détendent.

Ok. J'aimerais revenir sur un truc que t'as dit un peu avant, tu parlais du fait que toi, en tant qu'enseignante, du coup, pour les compréhensions orales, tu étais pas à cheval sur le nombre d'écoutes et tu faisais réécouter, tant que tu sentais qu'il y avait besoin.

Est-ce que, parce que tu en as parlé juste après avoir parlé de la dictée, du fait que ça te frustrait qu'il y ait que deux répétitions ? Est-ce que c'est un comportement que tu as adopté dans ton enseignement en réaction à ces moments-là ? Ou c'est lié à plusieurs expériences, ou vraiment ce moment de la dictée où tu te souviens que c'était frustrant ?

En fait, je pense que je me mets à la place de mes élèves et je me vois... En fait, j'essaie toujours de me mettre à leur place dans une autre langue, et moi, j'ai galéré avec l'allemand, par exemple. L'Allemand, c'était ma, ma phobie, tu vois, et si j'étais en classe ou qu'on écoutait une vidéo et je comprenais rien, genre, la première vidéo, 'fin la première écoute, j'aimais bien rien écrire, tu vois. Et du coup la deuxième écoute, je devais tout écrire parce que j'avais rien écrit avant, et du coup je trouve que c'est un peu...

Bah, ça, ça met une pression, parce que tu te dis, faut que je comprenne tout directement, sinon bah j'aurais plus de chance de comprendre. Et après, si le prof fait pas de coupure dans la vidéo, j'aime bien aussi faire des coupures si besoin, tu vois genre je fais écouter deux fois, après si je dis : vous avez besoin d'écouter encore ? et qu'ils me disent : ah oui s'il vous plaît, madame, mais que j'ai pas le temps bah là, je ferais plutôt des coupures et on va voir ensemble, petit à petit. Parce qu'en fait, c'est un peu comme si c'est quand tu mets la vidéo en entier. C'est un amas d'informations et ça, c'est juste un bloc de mots pour moi, et du coup, c'est hyper dur de les séparer et de comprendre le sens quoi.

Tu as d'autres choses à rajouter sur la dictée ? parce que là, j'ai l'impression que tu parlais - tu as pas donné de période, tu parlais de de la primaire plus collègue, peut-être. Est-ce que t'as des choses à dire ?

Je pense que dans les deux cas, c'était à peu près la même situation. Juste en primaire, bah c'était des textes plus courts, évidemment, et je pense que la fréquence est aussi différente, il y en a plus quand on est en primaire, je crois. 'Fin en tout cas moi j'en ai eu plus en primaire que, qu'au collège, parce que généralement les profs aimaient bien mêler les mots invariables et les dictées, tu sais, ils mettaient des mots invariables dans les dictées pour que ça puisse faire réviser les deux en même temps, je pense. Et ça c'est plutôt pas mal, parce que du coup c'est pas, 'fin, je trouve, que réviser les mots invariables, juste noter des mots dans le vide, ça n'a pas de sens.

Et par contre au collège, on en faisait, on en faisait quand même moins, c'était plutôt pour préparer des examens comme le brevet et tout.

Ok. Et du coup, ton, ton, ton dernier souvenir de la dictée, c'est vraiment cette histoire d'enveloppe avec le brevet blanc, ou c'est le brevet ?

Ouais c'est ça. Mais aussi un truc, un truc que je trouve qui est un peu con. 'Fin je critique pas du tout la dictée hein ? Mais je trouve que c'est quand même un peu con, c'est que en fait ça, mais ça ne représente pas la réalité, ça va pas vraiment aider à mieux - 'fin pour moi, une langue, ça se parle et ça se comprend principalement à l'oral, et du coup, quand tu fais une dictée, tu... parles... comme... ça..., et donc ça va pas donner une image représentative de la réalité aux étudiants. C'est pour ça que je préférerais compréhension orale à la rigueur. Tu vois genre, compréhension orale, et, par exemple, tu capte un acte de langage dans le truc, dans la vidéo, et tu demandes : ah ! qu'est-ce qu'il a dit à ce moment-là ? et là tu vois une phrase typique, par exemple, qu'ils pourront réutiliser dans la réalité.

Ok, super. Dissertation ? dissertation. Quel est ton- est-ce que tu as un premier souvenir de la dissertation ? un truc qui t'as- ou quelque chose qui t'a marqué par rapport à la dissertation ?

Moi, j'aimais bien les disserts. J'aimais bien écrire. J'aime bien écrire encore maintenant. Au lycée, je pense que ce qui a été le plus compliqué à gérer, c'est, c'est juste le plan et trouver une problématique. Mais, c'est parce que je pense que mes camarades de classe, certains avaient un peu du mal à trouver une problématique, notamment. Moi j'ai pas eu trop de problèmes pour ça. Mais ouais, il y a vraiment eu des cours théoriques en mode une problématique, ça se forme comme ça, un plan c'est une partie, deux parties, trois parties, et puis tu commences pas - Parfois ils nous disaient de commencer par la conclusion. Moi, c'est jamais truc que j'ai fait parce que je peux pas écrire des résultats tant que je n'ai pas écrit- tu vois c'est encore pareil avec mon mémoire. Je peux pas écrire, tant que j'ai pas tout. Par contre, c'est en licence, j'ai galéré, 'fin, c'est pas que j'ai galéré, mais c'était des dissertations en anglais sur des trucs qui ne m'intéressent pas du tout, genre Shakespeare tu vois. Des trucs sur Shakespeare qui duraient cent - on devait faire dix pages et puis la pareil, les disserts, ils nous notaient les fautes de grammaire. Du coup, parfois, je perdais genre cinq points parce que j'oubliais les s à la troisième personne. Ça m'énervait. Mais du coup au lycée ça allait, c'était plutôt, c'était plutôt cool, et du coup, vu qu'on en faisait souvent, ça nous préparait plutôt bien au bac, et je trouve que ça permet... J'aime bien le fait que dans les, dans les disserts, on présente une opinion, un autre opinion, puis on mélange un peu les deux. J'aimais bien thèse, antithèse, synthèse. Dire oui y'a ça. Non, y'a ça, mais en fait il y'a ça tu vois. J'aime bien les avis un peu mitigés.

T'aimas bien tout ce qui est débat etc. ?

Ouais, je trouve que c'est dans la dissert, t'as quand même pas quand même moyen de t'exprimer. Parce que, justement, il y a ce, cette, comment... cette partie où tu peux mélanger un peu les deux avis. Donc tu peux aller un peu du côté du prof, mais un peu du côté de de ta pensée aussi. Notamment en philo. En philo, on faisait beaucoup de dissert et j'aimais bien. J'aimais bien ça, c'était cool. Et en français... En français, je sais plus trop. Je crois qu'en philo, c'était une, une question, une problématique, genre un mot genre : Le monde est triste, tu vois. Et en français c'était plutôt des textes, je crois. Textes littéraires, et tu faisais une dissert là-dessus. Par contre, un truc que j'aimais pas trop, c'était faire des dissertations sur des poèmes. Parce que, tu vois, le poème c'est de l'art et tout, laisse-le tranquille, le poème il cherche pas à être expliqué. Rires. Il cherche pas à être expliqué en long, en large, en travers, tu vois. Omg j'espère que tu vas pas écrire ça dans ton mémoire. Le poème, c'est de l'art, laisse le tranquille. Rires.

Je le mets en citation en intro avant de commencer. Rires. Dans les remerciements.

De ouf. Rires. Non, mais tu vois, les textes aussi c'est de l'art, mais souvent y'a... tu... en vrai, c'est un peu con ce que j'ai dit, parce que, en soi, les poèmes peuvent aussi revendiquer des choses, etc. Mais un texte, c'est peut-être l'objectif d'un texte, ce sera peut-être moins d'être beau, alors qu'un poème, il a quand même toutes ces choses, et il faut que ça sonne bien, tout ça. Donc parfois on analysait tout ce qui était assonances, consonances et tout c'était, c'était sympa. Mais faire une dissertation, genre d'opinion, de point de vue, tout sur un poème, je trouve qu'il y a pas assez de matière, en fait, dans le poème. En fait, il y a tellement de façons de se tromper sur un poème, c'est super dur. Donc, tu vois, tu peux vite te tromper, et si le prof est pas d'accord, bah vas-y t'es niqué.

Ouais c'est le terme : t'es niqué. Rires. Ok, donc dissert quand même un bon ressenti.

Ouais.

Tu te sentais quand même bien avec. Tu avais une notion de stress avec la dictée, ça ne te le faisait pas avec la dissert ?

Moi, mon stress avec les dissert, ça a toujours été le cas, c'est que je mets beaucoup de temps à faire mon plan. Je mets, franchement je mets cent ans à faire un plan, et je sais que c'est important de le faire. Mais du coup, vu que c'est... bah t'as un temps, généralement t'as peut-être deux heures, trois heures. Parfois, je passais plus de la moitié du temps à juste faire mon plan, et ensuite faut tout rédiger, et du coup après... t'as plus de chance de faire des fautes. Et tes fautes, elles sont pénalisées. En plus t'écrit mal, ça sera moche à la fin. Puis tu vas bâcler ta conclusion, alors que la conclusion, bah, c'est, c'est un peu le plus important, donc, je pense que c'est ok les disserts mais je n'aime pas trop la notion de temps.

Ok, ok, ok... Ok, et après il y a, ce qui lie un peu les deux. C'est le stylo rouge pour moi. La correction au stylo rouge. Quelles sont des expériences par rapport à ça ? quels sont tes premiers, tes premiers souvenirs par rapport à la correction au stylo rouge ? est-ce que ça t'a marqué ou pas du tout ?

En fait, je pense que moi, moi, à la base, j'ai pas trop de problème avec le stylo rouge. Mais vu que la société, entre guillemets, par tout le monde, aura cette connotation de : le stylo rouge, c'est pour les erreurs. Ben, inconsciemment ça... ça m'a impacté parce que maintenant, quand je corrige mes élèves, je corrige au stylo vert. Alors que pour moi, le rouge, c'est juste une couleur, que j'adore le rouge, pas de problème avec le rouge. Mais vu que on le voit un peu comme le méchant, je pense que... mais tu vois, en soi une couleur, c'est une couleur, ça pourrait être du vert ou du bleu ou du, et en plus, en soi, ça se voit bien, au moins sur la copie, quand c'est rouge. Mais c'est juste que je pense qu'il y a une différence entre, genre, tout barrer en rouge et écrire un petit mot dessus en rouge. Mais oui, maintenant moi j'ai créé en vert pour tu sais être un peu gentille quoi. Rires.

Mais du coup, t'as pas de, de, de souvenir particulier par rapport au - à l'usage du stylo rouge ? Ça t'as pas marqué ?

Bah, je vois, mes, mes corrections 'fin, les copies notées de rouge. Mais je n'en avais pas, 'fin, ça m'a pas... je pense que à l'époque, ça m'a pas vraiment... choqué parce que c'était, c'était des petites notes rouges. Tu vois, ou, ou ma note finale en rouge du coup t'as l'œil,

directement dessus, et je fonctionne beaucoup avec les couleurs, les, les, les images et tout et du coup, je voyais directement, 'fin ça attire l'œil et c'est pas comme si j'avais des énormes croix. J'essaie de me souvenir, mais je ne crois pas que j'avais tu sais, c'était barré ou... ou qu'il y avait des, des... du feutre. C'est toujours des petits stylos, peut-être. Stylo rouge ? En fait, tu vois aussi parfois, comme par exemple quand j'étais en licence, j'oubliais tout le temps en anglais les s à la troisième personne, tout le temps. Jusqu'à que, du coup, j'ai eu moins cinq points sur ma copie à cause de ça. Et directement, quand il m'a rendu ma copie, à chaque s oublié les écrits en rouge. Et vu que moi j'écrivais en bleu, par exemple, ou en noir, ou je sais pas, ça mettait des petits points de couleurs et là tu te rends compte que, putain ouais de ouf, t'as oublié genre quinze s, tu vois. Donc moi je vois plutôt comme des petits signaux que comme une alerte en fait.

Ok. Ok, ok. Est-ce que ça pourrait être lié au fait que t'as quand même eu une scolarité assez... 'fin que t'étais pas en difficulté scolaire, j'ai l'impression, dans ton ressenti.

Ouais je pense. Je pense parce que tu vois si, si je faisais plein de fautes, il y aurait eu plein de rouge et ça, là, peut-être que ça peut marquer outil genre un, un, un paragraphe entier barré en rouge. Là, ça peut être, tu te dis mince, 'fin, genre j'ai tué quelqu'un ou quoi ?

Rires.

C'est pas la mort quoi. Mais non j'ai pas eu de, de gros problèmes dans ma scolarité dans ma scolarité donc j- Ah ! si attends purée, en maths j'étais très nulle, très, très nulle. Mais il n'y avait pas de problème de rouge, parce qu'il n'avait pas écrit grand chose sur mes copies. Du coup y'a pas beaucoup de corrections. Rires.

Ok, donc là on a vu un petit peu ton côté en tant qu'élève. Moi, j'aimerais bien savoir- c'est maintenant en tant qu'enseignant- comment ça se passe ? Est-ce que, dans tes cours, tu fais des dictées, par exemple ?

Je fais pas de dictées dans mes cours.

Est-ce que tu sais pourquoi ?

Est-ce que j'ai une raison de pas le faire ? Comme je te disais, je préfère parler naturellement, plutôt que dé-cou-per-des-mots-comme- ça tu vois. Ouais. Après, je ne suis pas professionnel de la dictée, c'est juste que... je sais pas. Pour moi... Ou alors si j'aimerais bien, peut-être, faire une dictée. Si je faisais des dictées, ça serait plutôt les élèves qui se dictent entre eux. Ça, je pense que ça peut être marrant. Et plus, plus cool, parce qu'il pourrait dicter, par exemple, leur propre texte à quelqu'un d'autre et du coup, ça les fait s'habituer à la voix et à l'accent d'une personne non native. Mais ça, ça peut être intéressant et ça peut leur permettre de corriger leurs propres erreurs aussi en même temps. Donc faudrait dicter un texte qui a déjà été corrigé évidemment, parce que sinon, les autres vont apprendre des erreurs. Mais je pense que ça peut être hyper intéressant et y'aura pas la pression de la voix du prof et suivre le rythme du prof. Ouais, mais moi de moi-même faire une dictée, je... en fait ça ne me vient même pas à l'idée, honnêtement. J'ai jamais pensé à faire ça. Parce que, en fait, on a cette idée de la dictée dans les écoles primaires, tous à notre banc et tous à gratter, et t'as le professeur qui parle. C'est limite t'entends la craie sur le tableau noir tu vois. Rires. Alors que, alors que bah du coup nous maintenant on essaie plus de faire des trucs un peu plus modernes. Donc, je pense que ça, ça a à voir avec le fait que c'est une activité qui était déjà présente dans l'enseignement traditionnel, mais je pense que ça peut être modernisé. Peut-être qu'il faudra que je teste ça, une dictée entre eux ça peut être cool.

Tu vois, ça te donne des idées, cet entretien ! C'est pas plus mal ?

C'est clair, c'est clair, c'est trop bien.

Et donc pour toi la dictée c'est vraiment associé à l'enseignement à l'ancienne ? Parce que tu as sorti le mot moderne, le fait que ça pourrait être plus moderne. Donc, pour toi, c'est...

Ouais, bah, c'est, c'est l'image que j'en ai ouais. Et puis, en fait, puisque on arrête après, c'est le fait qu'on arrête d'en faire. Bah, ça, ça fait que quand tu y penses, tu penses à toi quand t'étais petit ou petite. Et du coup, bah, logiquement, tu dis genre : ah ouais, ça date, c'était il y a vingt ans quoi tu sais presque. Il y a quinze ans donc déjà, il y a eu de l'évolution.

Et est-ce que tu, vu que tu, tu, vu que tu parles de cette image comme quoi, c'est, ça remonte à des souvenirs lointains, de quand on est enfant, etc. Est-ce que tu associes à la dictée un côté infantilisant, puisque pour certains, c'est le cas ? Ou toi, c'est juste le côté vieille école ?

Bah, moi je pense que c'est juste parce que on le fait plus après. Mais je ne sais pas pourquoi on ne fait plus. Je ne sais pas, en fait, je ne sais pas, je connais pas la raison pour laquelle on en fait déjà quand on est plus jeune. Je sais pas. On en fait, parce... en fait, je trouve que c'est un peu... je trouve que c'est un peu bizarre quand même la dictée, parce que c'est des phrases juste que quelqu'un te dicte et que tu recopies. Mais pour moi, ce qui fait plus sens, c'est toi tu fais tes phrases, tes propres phrases, qu'on te corrigera tu vois. Alors que là, en vrai, en soi, moi quand j'avais, quand on me rendait mes copies, bah tu vois tu ne relis pas vraiment le texte quoi.

C'est vrai.

Donc, est-ce que t'apprends vraiment du, d'une histoire que t'as recopiée ? Je ne sais pas.

Est-ce que tu... alors je ne sais pas si tes élèves le niveau s'y prête, mais est-ce que tu fais des dissertations ou des exercices qui ressemblent à la dissertation ?

Mes élèves sont, je dirai, A2+, donc normalement B1 à la fin de l'année, je pense, actuellement. Donc, je leur fais pas de dissert et je suis un manuel, j'ai un manuel à suivre et, du coup, ce que je leur fais faire, ce sera plutôt... si je leur fais faire des productions écrites, ça sera assez court. Moins de deux cents mots je pense. Et donc, pour leur examen de mi semestre, ils ont dû faire une production écrite type DELF B1. C'est pas moi qui l'ai corrigé, c'est mes collègues. Donc je sais pas. Mais c'est, c'est pas possible, parce que je sais même pas si eux dans leur scolarité ils en ont fait. Je ne crois pas que ce soit un truc ici en Indonésie. Je suis pas trop trop sûre. Ok, et est-ce que c'est quelque chose si tu avais l'opportunité, si tu avais des plus gros niveaux, est-ce que c'est quelque chose que tu ferais, que tu aimerais faire ou pas ?

Ouais, je pense que, peut-être pas tu sais une dissertation de six pages.

Non, bien sûr.

Mais je pense que j'aimerais bien le faire. Mais plutôt pas vraiment, tu sais, sur des textes littéraires, ou parce que, en fait, moi je ne me sens pas capable de corriger là, des dissertations sur un auteur, par exemple. Genre, tu vas me dire ton opinion sur un texte littéraire bah tu vois c'est ton opinion, je le respecte, de ouf. A part corriger ton français, je ne pourrais pas faire grand chose parce que j'aime pas. Moi, je n'aimais pas qu'on, qu'on juge mon opinion sur ma manière d'interpréter un texte. En fait l'interprétation. Pour moi, c'est super dur à corriger parce que je ne suis pas dans le cerveau de mes élèves. Donc, si je le faisais, ce serait plutôt, tu sais, sur des questions type philo, tu vois un peu plus, un peu plus subjective, pas spécialement en rapport avec des philosophes, mais plutôt quelque chose qui ferait travailler ton, ton esprit critique ou juste, juste l'idée, ton opinion à propos d'une notion, je pense.

Ok, ok, ok, mais tu serais pas contre si c'est adapté ?

Pardon ?

Je disais tu serais pas content si c'est adapté ?

Non, pas du tout, pas du tout du tout. Mais justement, je trouve que c'est hyper cool. C'est de la production cette fois, au moins, tu fais ton texte et tu fais tes propres erreurs. Parce que c'est pas, 'fin je trouve que, voilà, si tu recopies des textes qui, qui, qui ne se sont pas appropriés à ta manière d'écrire, tu t'appropries pas vraiment la langue, puisque tu recopies simplement celle de quelqu'un d'autre. Alors que là, si ils écrivent, bah bien sûr, ils vont faire des fautes, machin, ils vont s'inspirer d'autres textes qu'on aura vu avant, mais ce sera eux qui les choisiront, ou ça sera basé sur leurs propres lectures ou des, tu vois, quelque chose qui les intéresse quoi.

Ok. Du coup stylo rouge, tu en as déjà parlé en disant que tu ne corrigeais pas au stylo rouge, que tu corrigeais au vert.

Ouais.

Tu le fais systématiquement ?

Je pense, que je pense que oui, je vais en fait dans ma tête, je me dis : le fais pas au rouge parce que il y a cette connotation négative. Genre, je veux, je veux qu'il voit, en fait, moi, quand je pense que c'est un peu pareil pour tout le monde, mais quand on se faisait corriger par le prof, c'était en rouge, mais quand on corrigeait nous-mêmes les exercices, c'est en vert. Et du coup, j'aime bien me mettre au même niveau que mes élèves et leur montrer que genre je vous montre la correction, je vous corrige pas, 'fin je sais pas si tu vois là...

Oui ok.

Voilà, je vous montre juste la correction. Après, t'en fais ce que t'en veux. Tu veux la relire, c'est bien. Tu veux l'imprégner, c'est cool. Mais c'est pas une, une punition que je te mets toi, c'est des conseils. En fait, je trouve qu'en vert ça plus cette idée de conseil que de, ouais que d'erreur. Mais encore une fois, moi le rouge, ça ne me faisait pas grand-chose. C'est juste que, pour notre vue globale, même en tant que prof, tu vois, y'a beaucoup de débats sur le rouge. Est-ce qu'on corrige en rouge ou pas ? en jaune ? Pareil aussi, tu sais les, quand on met des, si on met des stickers ou des tampons ou des trucs. Ça sera toujours plus cool quand c'est en jaune, en vert, plutôt que si c'est en rouge.

Bien sûr.

En rouge c'est en mode alerte quoi.

Tu as dit qu'il y a une connotation négative. Cette connotation négative elle te vient d'où ? de tes expériences scolaires, de tes discussions là, actuelles, avec d'autres collègues ? De, des discussions que t'as pu avoir à la fac avec des enseignants ou avec des camarades ? ça te vient d'où cette, cette connotation ?

Je pense que je pense que c'est ça a été plutôt à la fac, en master même, je dirais. Parce que, tu vois, quand j'étais en licence deux d'anglais, j'étais encore élève, parce que j'étais vraiment 100% élève quand j'apprenais que, c'est tout, alors qu'à la fac on t'apprend à devenir prof, et du coup on parle des, de l'évaluation notamment, et je pense que c'est dans ces cours-là, qu'on a parlé, qu'on a parlé du rouge, je pense. J'ai sûrement lu des, des articles ou vu des forums sur sa comment avoir une évaluation positive. Tu vois des trucs comme ça, l'encouragement, voilà.

Mais avant ça, de toi même, de ce que t'avais vu...

J'en n'avais pas conscience. Je n'avais pas trop conscience puisque c'est la base, quoi, tout le monde le fait, donc je, ça m'a jamais toqué. C'est pas comme si un jour un prof avait corrigé en violet et je m'étais dit : wow ! c'est hyper stylé de corriger en violet, tu vois.

T'as jamais eu d'enseignant qui a corrigé d'une autre couleur que rouge ?

Ben, en fait, moi, c'était plutôt des profs qui allaient nous mettre des, des petits tampons, si c'était, si on avait un bonus, par exemple, il mettait un petit tampon. Mais les erreurs qu'on faisait, ils les corrigeaient quand même en rouge.

T'as pas de souvenir d'un prof qui corrigeait en vert, en mauve, au orange, ou quoi ?

Je crois pas... Je crois pas.

Ok, ok. C'est pas rien. Et tampon c'était quand ? t'as eu ça quand ?

Ça, c'était au collège. On avait des tampons en anglais, c'était trop bien. Et puis on avait des petits tampons et puis, quand on était, je me souviens, en primaire, on avait des cartes avec des animaux quand on travaillait bien.

Les bons points ?

Ouais ! les bons points ! les bons points, des cartes colorées et tout, ça c'était hyper cool. Mais tu vois, ces cartes là, elles sont jamais rouge. Mais normal que le rouge, même au foot tu vois un carton rouge, le rouge, c'est quand même... Tu sais quoi ! le rouge faut faire attention.

Ok, ok. Ok, donc tu dis ne pas faire de dictée.

Ouais.

Dissertation, t'as pas l'occasion. Est-ce que tu, tu donnes beaucoup de place à l'écrit dans tes cours ou tu préfères faire beaucoup d'oral ? ça fonctionne comment ? parce que tu suis un manuel, donc est-ce que t'es obligé de faire un, un truc particulier ?

En fait, le manuel, pour moi, il est un peu vieux. Le manuel date de deux mille onze. Du coup, je m'en, je, je m'en inspire. Disons que je prends le thème principal. Par exemple- attends, je vais te donner un exemple concret, faut que je réfléchisse. Attends. Qu'est-ce qu'ils m'ont écrit récemment ? Ah ouais. Ah oui, on parlait de... je ne sais plus comment il s'appelle lui-même. Moi, j'ai oublié. Je sais plus un mec qu'avait gagné un prix Nobel de littérature. Attends. C'est comment il s'appelle. Le plus jeune homme... attend. Je cherche sur google. Ah bah non c'est pas ça. Puis après il est mort dans une voiture - ah ! voilà ! bah putain je suis trop con, Albert Camus. C'est lui pardon. Rires.

Ah ok.

Albert camus donc en fait, dans le manuel y'avait Albert Camus, tu vois. Donc y'avait son histoire, et puis il y avait un, un, il y avait une petite... petite zone biographie et un extrait d'un texte. Et donc on a appris avec monsieur L. que quand, quand on a un texte littéraire, souvent il est décontextualisé de ouf, et tout, et là, c'était le cas. Il y avait, il y avait juste, juste le texte, mais on ne savait pas vraiment d'où il venait, etc. Et du coup, j'avais pas envie qu'ils écrivent à la manière de camus, parce que comment quand t'es même pas B1, tu veux écrire à la manière de Camus ? je crois que la, la consigne, c'est un truc du genre, ouais, écrivez... Je m'en rappelle plus, mais bref, je leur ai fait écrire pas un texte de littérature. Mais je leur ai fait écrire des remerciements après l'obtention d'un prix Nobel de littérature, ou prix Nobel tout court. Je leur ai dit : Donc on a on, donc on a étudié Albert Camus, on a vu une vidéo sur lui, sur sa vie, et tout, machin, on a vu son texte, expliquer le vocabulaire et tout. Et donc après je leur ai fait faire en production écrite : Vous venez d'obtenir un prix Nobel, écrivez-en les remerciements en une dizaine de lignes. Et du coup, bah là, tu vois ça fait leur imagination : prix Nobel, ils m'ont fait des prix Nobel chelou : prix Nobel de beauté, prix Nobel de tout ce que tu veux. Puis après, ils remercient leur mère. Ici ils sont très religieux. Il y a quatre-vingt-dix pour cent des gens qui sont musulmans. Alors ils remercient leur dieu et tout, machin. Ils se sont vraiment appropriés le truc et du coup, ça leur fait une expression écrite pas super longue, pas super littéraire, parce qu'ils ont pas le niveau pour utiliser des mots 'fin, tu sais, leur grammaire elle est bancale déjà donc euh... Donc c'était plutôt, j'ai bien aimé leur faire écrire un discours, parce que quand t'écris un discours, certes c'est à l'écrit, mais c'est quelque chose qui était censé dire à l'oral. Donc c'était comme même dans leurs cordes. Voilà et puis... Qu'est-ce qu'on va faire lundi déjà ? Attends je regarde. Je crois qu'ils vont faire un, ils vont écrire un truc euh lundi.

Donc ouais tu leur fais bien écrire, quand même.

Oui, je les fais écrire. Qu'est-ce qu'il avait fait le premier ? Oui, après ils me rendent - Ah oui si ! L'autre jour, on avait fait un, en gros, on avait sur le, le thème du manuel, c'était l'engagement. Et, c'était des, des documents, mais vraiment éclatés, 'fin ça datait... tu sais c'était l'engagement politique pour, chez plus, pour les élections présidentielles de Hollande, tu vois quoi, ça date. On n'est plus euh... puisque c'est en deux mille douze. C'était cette zone, quoi. Donc on est plus dans ce truc-là, tu vois. Alors du coup, je leur ai fait hum, j'ai trouvé - en fait juste après le lendemain de notre cours, c'était les journées... journée internationale de l'engagement, je sais plus quoi. Et puis, il y avait une université en Belgique qui avait un week-end ou une semaine sur l'engagement et, en gros, qui avait un site web où ils proposaient de s'inscrire, pour des associations, pour les aider pour ce week-end de l'engagement là. Et du coup, déjà c'était un document authentique, puisque c'était vraiment une vraie, un vrai appel à projets, enfin, appel à participation. Et c'était hyper cool parce que y avait l'écriture inclusive et tout dedans. C'était moderne, c'était vraiment actuel. Et du coup je leur ai fait écrire une demande de participation pour s'inscrire à une de ces associations. Pourquoi tu veux participer au chenil de chez pas quoi. Alors ils devaient présenter leurs motivations, leurs expériences dans d'autres associations, des- c'est vraiment des trucs réels qu'on peut réutiliser dans la vraie vie.

J'ai l'impression que tu as un gros attachement à contextualiser et à renvoyer à la réalité et à faire des choses modernes.

Ouais.

Parce que là ça fait quand même plusieurs fois que tu sors le mot moderne. Tu, voilà, à chaque fois le manuel, tu le reprends et puis tu fais à ta sauce pour que ça fasse plus concret, plus voilà. J'ai l'impression que ça impacte vachement ta pédagogie et comment tu prépares tes cours.

Ouais, ça c'est, c'est aussi madame L. qui nous a matrixé en M1. Rires. Moi, j'adore, c'est ma prof préférée. Mais oui, il faut que ce soit ancré dans la réalité. Ça, c'est ma meilleure phrase, ma phrase préférée : ancrée dans la réalité, contextualisée. Ok, pas de soucis, on fait des trucs, euh. Mais en fait, c'est moi ce que j'aime, c'est faire des trucs qu'ils pourront réutiliser dans la réalité, dans la vraie. S'ils vont en France ou peu importe, tu vois vraiment des choses qui, qui leur sont utiles à leur niveau, et je pense que c'est un peu aussi ceux qu'ils demandent quoi. Ils adorent savoir comment ça se passe chez nous, parce que c'est tellement loin de leur réalité à eux que tout ce qui est engagement, ils connaissent pas. Tout ce qui est participation à des associations à part les asso étudiants étudiantes ils connaissent pas trop. Donc, en fait, ils cherchent à se rapprocher de notre culture et notre quotidien et vu que nous on est quand même assez engagé, on fait, quand, comme pas mal de choses, etc. On s'intéresse à l'actualité, à la politique, et tout voilà. Eux c'est pas trop le cas en petit, c'est un peu comme si ils surplombait la vie tu vois. Donc, ça leur permet de se rapprocher un peu de notre quotidien à nous quoi.

Tu as mentionné à plusieurs reprises le fait que t'avais eu des pros vieux. Est-ce que ça, ça joue, ça joue et a joué dans ta perception de ton éducation en France ? Parce que plusieurs fois, tu sors le monde moderne et c'est vraiment contraste dans ce que tu peux dire sur des expériences par rapport à la dictée, la dissertation et tout. Est-ce que ça impacte ta vision de l'éducation, est-ce que pour toi, l'éducation en France, le système éducatif français il est vieille école ? ou alors pas ? comment tu...

Bah écoute, mes meilleures expériences... ouais, en fait, les mes pires expériences, disons, ça a été, je pense, avec des vieux prof. En français, je m'ennuyais trop. En fait, on parlait pas assez et du coup c'était un peu, 'fin, c'est un peu frustrant. C'est ta langue, tu vois, on ne permet pas de la parler dans ton cours de français et... un peu pareil par contre en histoire, par exemple, j'avais une prof, mais elle était géniale. En fait, c'était la femme du prof de français qui était vieux là. Et vraiment les deux-là, je ne sais pas ce qu'ils faisaient ensemble, mais c'était trop marrant parce qu'elle était vraiment genre full l'énergie et tout. Et je pense que ça a pas trop à voir avec l'âge et ça a plutôt à voir avec l'énergie que tu mets dedans, mais peut-être qu'en fin de carrière t'as moins d'énergie à mettre, genre,

même ici, il y a des profs, avec qui je travaille, qui sont plus âgés et leurs cours sont plus calmes, tu vois. Alors que y'a d'autres profs bah on est plus jeunes. Ce sera beaucoup plus dynamique, on aura tendance à plus se mettre debout dans la classe, à s'activer physiquement. Et ça, c'est des cours, des trucs que je faisais avec la prof d'anglais que j'adore la - bah en gros, juste avec la prof de d'anglais que j'adore, on était tout le temps actif physiquement et en fait, t'as pas le temps de te distraire quand tu es- tu sais genre si t'es debout dans la classe, tu vas pas te mettre comme ça et rêver tu vois. Alors que si t'es assis, t'auras vite tendance à te mettre sur ta main et à penser à autre chose. Et du coup, et je pense que c'est important après, est-ce que ça a à voir avec l'âge ? Pas spécialement parce que avec madame L., par exemple, on faisait v'la les activités dans les cours. On était hyperactifs et tout, et pourtant elle n'est pas hyper, hyper jeune. Donc ouais plutôt la dynamique et l'énergie que tu mets dans ton cours, plutôt que l'âge. Mais peut-être que les deux sont liés. T'as moins d'énergie quand t'es plus vieux, je sais pas. Et puis peut être qu'ils ont pas appris à faire ça, quoi. Mais dans ces cas-là, c'est important de se réactualiser quoi.

Tu penses que ça se réactualise à l'Éducation nationale ? Rires.

Je suis pas sûre. Avec les nouveaux profs qui entrent dans le game, peut-être, ça va finir par changer, mais je pense que, je pense que c'est un peu, un peu mou quoi. Mais peut-être que je suis trop active aussi je, je ne sais pas si c'est, c'est avec ma personnalité.

Bah non mais c'est ton ressenti, c'est légitime. Donc globalement en français, des expériences biens, mais parfois un peu vieille école, etc. Ok.

Hum.

Est-ce que tu as des choses à ajouter, des choses qui là te reviennent ou que t'as pas eu l'occasion de dire et que tu voudrais exprimer ici ?

Je viens juste de penser à un truc, c'est que, en fait, parfois, en tant qu'élève, c'est difficile de s'adapter. Encore une fois, au prof, je suis vraiment focus sur le prof parce que je pense qu'il a vraiment un rôle... Il gère la classe tu vois, et je pense que c'est dur de s'adapter en tant qu'élève si, par exemple, t'es au lycée, t'as deux heures de français, ou c'est hyper calme, et tout, et après t'as deux heures d'histoire avec une prof qui est genre full l'énergie et tout, ou le contraire. Je pense le pire, c'est le contraire, c'est genre si t'es, par exemple, moi, j'avais peut-être un cours d'anglais où on était à fond et tout, y'avais du bruit, y'avait de la vie et tout. Et genre on te demande dix minutes après, après la récréation, de te mettre sur une chaise et de t'asseoir pendant deux heures. C'est hyper dur de... de faire la balance, je trouve. Surtout quand t'es jeune, tu vois. Tu sais pas, tu t'adaptes moins à la situation, peut-être. Donc, euh, je pense que s'adapter sont durs et pareil si, s'ils se font chier pendant deux heures avant pour ensuite les rebooster ça peut être compliqué. Peut-être qu'il faudrait une petite homogénéité entre les profs, mais vu que ça dépend de leur personnalité, bah c'est pas facile.

Ok, mais toi, tes élèves, c'est pas un peu le cas aussi ? Il passe de ton énergie à peut-être un autre cours avec une prof, ou c'est toujours toi qui as le cours ?

Bah, c'est pareil. C'est en fait, ils ont plusieurs profs dans la journée et du coup, parfois, c'est un peu dur parce que, bah s'ils ont une prof avant qui est un peu plus, un peu plus piano, piano, je les boost direct au début pour, pour même moi, pas me faire chier, parce que je déteste si la classe est trop calme. Donc oui, c'est pareil. Il faut vraiment mettre l'effort pour les, les réveiller quoi.

Autre chose sur la dictée ? la dissert ? le stylo rouge ou pas ?

Je pense que le stylo rouge peut-être qu'on fait un big deal de ça, mais il faut se rappeler que c'est une couleur. Donc, en fait, on peut très bien changer de couleur si ça gêne les étudiants bah vas-y on écrit en jaune c'est pas grave. Je vois pas pourquoi on s'attache à la couleur rouge pour corriger si ça dérange tout le monde, 'fin si ça les met pas en confiance. Dans tous les cas, tu vas corriger donc change de couleur si tu vois que ça dérange les gens. Il y a des profs ils sont vraiment attachés au rouge, mais 'fin, si ça, si ça dérange, si ça les met mal à l'aise bah on change quoi.

Mais est-ce que ça fait pas un peu partie de l'identité enseignante ? Cette image de l'enseignant qui a son stylo rouge en train de corriger une pile de copies. Pas pour toi ?

Je pense que... Enfin, je, je m'attache vraiment pas des des, des, des... des détails, mais peut-être que pour moi c'est un détail parce que ça fait, certes, ça fait partie du processus, mais au final, le, la, le résultat pourra être le même. Je corrigerai pas en bleu si l'élève a écrit en bleu, tu vois, par exemple. Mais c'est juste une question de... il faut, que faut que ça ressorte pour les yeux. Rouge, vert, orange, je sais pas.

Transcription 4 : Ornstein

J'aimerais bien qu'on revienne du coup sur les mots-clés que tu as choisi pour chaque période. Parce que en fait moi j'ai, j'ai fait le choix de vous demander ça par rapport à votre expérience globale, scolaire. Mais moi, ce qui m'intéresse, c'est les cours de FLM, de français. Donc j'aimerais voir avec toi si les mots clés que tu as choisis correspondent ou non à ton expérience dans les cours de français uniquement. Donc, pour rappel, toi tu as choisi, beaucoup, beaucoup de mots. T'avais mis alors : simple, plaisant, stimulant, formidable, agréable pour le primaire. Est-ce que ça rejoint ton expérience en cours de français ?

Simple, agréable, stimulant et pis quoi d'autre ?

Formidable et agréable.

Ouais, ouais, ouais... Ouais, ça rejoint le français, et puis tout, même tout le reste voilà.

T'as, t'as quoi comme souvenir de tes cours de français ?

Donc là, on parle bien du CP au CM2 c'est ça ? Ok. Comme souvenir... En CP, je me souviens un petit peu, ça avait été tout ce qu'était conjugaison, tout ça, on devait le voir un petit peu. Après... ça remonte quand même. CP, je pense, on devait plus se concentrer sur le présent. Après CE1, CM1, enfin CE-CM, ça devait plus être les temps, tu vois : passé composé, imparfait, passé simple. On faisait

beaucoup de dictées... alors je me souviens- je ne sais pas comment ça s'appelle, mais c'était pas mal, c'était di- des dictées, en fait, fallait apprendre à orthographier une liste de mots. Donc on nous donnait une liste de mots à apprendre à la maison et après le lendemain ou quelques jours après, on nous donnait une dictée avec ces mots-là. Donc, comme ça, c'était pas une dictée... complètement surprise. En CM2, y'avait plus la liste des mots, c'était vraiment dictée, hop, aller sortez une feuille, dictée, tac, tac, tac, tac. Et c'est vrai que moi j'étais bon en français. Donc les autres, je sais qu'il y avait pas mal de stress de- la dictée la plupart aimaient pas ça. Moi, ça me dérangeait pas du tout. Et puis... ouais, voilà. On ne faisait pas trop de textes littéraires. Ah si si si ! Ça faisait partie du français. C'est que moi je me souviens, ça c'est une petite anecdote. C'était une école qui s'appelait école Jean de la Fontaine. Alors, on n'avait même pas dix ans, on apprenait par cœur Le Corbeau et le renard, La Cigale et la fourmi, tout ça, et on devait les réciter devant la classe, à neuf ans quoi. Donc, évidemment, on, en fait, on récitait, mais comme des perroquets, on comprenait pas le sens profond des textes. Donc c'était un peu... Je vais pas dire stérile parce que quand même ça, ça t'ouvre un peu le... Mais à neuf ans tu comprends pas le, l'implicite, du Corbeau et du renard. Et on apprenait la poésie de Jean la Fontaine par cœur et les récitait ça je m'en souviens.

Et malgré ces moments-là où tu faisais de la poésie pour faire de la poésie, t'as quand même eu un bon ressenti ? C'était pas du stress, ou désagréable les cours de français, tu passais quand même des bons moments ?

Non, pas pour moi. Jamais pour moi. Les autres sans doute. La plupart sans doute. Mais moi jamais. Non, non.

Et après, pour le collège, t'as mis les mêmes mots. Donc, je répète : simple, plaisant, stimulant, formidable, agréable.

Ouais.

Ça reflète les cours de français ?

Ouais, ça reflète aussi les cours de français. Alors au collège, qu'est-ce qu'on faisait ? C'était- là on rentrait vraiment dans la littérature. Je me souviens en sixième, là j'ai des souvenirs qui remontent, en sixième on commençait, on lisait des textes quand même pas... compliqué, mais on avait lu L'Odyssée d'Homère, donc quand même, à douze ans, je trouve que c'est pas mal. Donc on lisait pas mal, pas mal de romans. On lisait beaucoup de romans, on lisait au moins deux ou trois par an. Je me souviens, en troisième, on lisait des romans sur les, sur les deux guerres mondiales. C'était plutôt un troisième. En sixième, c'était, ouais, voilà des, des romans un genre un peu épique quoi le, l'odyssée 'fin, c'est pas vraiment un roman. Et puis là, on rentrait plus dans le... alors on commençait déjà à l'école primaire. Je me souviens le, le métalangage : COD, COI, complément circonstanciel tout ça. Mais là au collège c'était encore plus poussé. Donc on voyait, la proposition subordonnée relative, machin. Moi ça, me ça me plaisait, aussi bien, tout ce qui était grammaire que... que littérature. Ouais, j'ai pas eu de... et c'est à partir, je me souviens, c'est à partir de la sixième, cinquième, que là je suis devenu vraiment bon en français, dans le sens où je faisais quasiment plus aucune faute. Bah, j'en faisais encore un petit peu à l'école primaire, c'était normal. J'étais quand même dans la meilleure école primaire, mais je faisais quelques petites fautes, et puis, à partir du collège, on avait pas mal, de dictée aussi, et j'avais toujours dix-huit, dix-neuf. Je me souviens les copains, ils faisaient le, ils faisaient le concours de celui qui avait la note la plus basse, parce qu'en fait, la dictée, c'est cet exercice où on peut avoir moins de zéro, en fait. Parce que comme toutes les fautes s'additionnent alors y'en a qui disait : moi, j'ai eu moins trente, moins quarante. C'était à celui qui avait la pire note. C'était, c'était un collègue un peu... Et moi j'ai, c'était toujours dix-huit, dix-neuf.

Je rebondis tout de suite sur ce que tu dis tant que c'est frais. Tu dis que, pour toi, de ce que je comprends pour toi, être bon en français, c'est le fait aussi de faire plus aucune faute, d'être incorrigible sur l'orthographe.

Ça fait partie ouais. C'est un élément. Y'a pas que ça, évidemment, mais, mais ouais.

Y'a quoi d'autre ?

Alors, pour être bon français, on va déjà... Après, c'est pas mal. Souvent ça va ensemble, mais pas toujours. Mais quelqu'un qui a une grosse, moi par exemple, je sais que c'est un point faible, j'ai pas une culture littéraire énormément développée. J'ai jamais lu un Zola, jamais lu Victor Hugo, alors j'ai quand même lu Maupassant... Maupassant, Flaubert, j'ai quand même eu des, mais j'ai pas non plus un répertoire... énorme. Donc ça, pour moi, être bon en français, c'est avoir lu les, les grands auteurs. Être bon du coup en orthographe. Ça, c'est important. Et puis, euh... qu'est-ce qui fait qu'on est bon en français ? Troisième argument : j'essaie de... j'essaie de, de voir qu'est-ce qui fait construire mon nom en français ? Peut-être la capacité, tu sais, à manier le discours, à... à articuler ses idées. T'as des gens qui sont très, très bons pour ça, alors qu'ils sont, qu'ils font beaucoup de, beaucoup de fautes d'orthographe. Mais, ils savent manier la langue pour articuler leurs idées. Ouais, faire des discours, tout ça. Ça ce serait le troisième axe.

Et du coup, toi, tu te considères comme bon en français, même s'il te manque un peu de culture litté ?

Alors moi sur les trois, justement... Pour moi, après... c'est, c'est subjectif, mais tout ce qui est vraiment orthographe pure, ça, ça va, je suis plutôt bon. Tout ce qui est articulation de la langue pour faire passer ses idées, et faire un... tu vois. Pas forcément convaincre mais vraiment articuler un discours, ça je suis plutôt bon aussi. Par contre, moi, là où je pêche, c'est tout ce qui va être culture littéraire, et encore pire, le théâtre. Alors là, je suis nul. Je connais rien au théâtre.

Ça pour tout le monde, le théâtre.

Donc là, ce serait plutôt mon point faible, ce serait plutôt ça. Ce serait tout ce qui est culture, culture littéraire. Voilà.

Du coup je retourne, maintenant que j'ai fait cette parenthèse, je retourne par rapport à ton expérience. Pour lycée, y'a un changement et tu avais mis : simple, difficile stimulant, passable, pénible. Y'a cette, ces deux opposés. Où se situe le français là-dedans ?

Alors le français. Bah, un peu comme les autres matières. A partir du lycée, c'est vrai qu'à partir du lycée, j'étais moins, j'étais moins dedans. On nous demandait- ça devenait plus, ça devenait plus abstrait. C'était pas... parce qu'au collège, c'était, vous lisez le roman, hop, après vous faites à vous présenter devant la classe de roman, faites un petit résumé des personnages, tout ça. À partir du lycée, on nous demandait des dissertations. Ça commençait à devenir un petit peu abstrait, donc, j'ai un peu décroché. J'avais des, quand même, des bons profs, je me souviens. En plus moi j'avais fait, 'fin ça existe plus aujourd'hui, mais j'ai fait un bac ES économique et du coup, j'avais que deux ans de français, j'avais plus en terminale. Mais on lisait encore des romans tout ça mais c'était, c'était moins, c'était plus vraiment justement mon point faible, c'était beaucoup plus axé culture littéraire. Donc moi ça m'a intéressé moins. Il y avait plus de dictée, il n'y avait plus tout ça.

T'aimais bien les dictées ?

Ah, moi j'adore les dictées.

C'est vrai ?

Ah oui. Je dois faire partie peut être de la minorité, je ne sais pas, mais moi les...

Ah mais y'en a ! Mais tu sais, on est quand même le seul pays à considérer- 'fin pas à considérer, mais on est le seul pays, pour qui, chez les adultes, c'est un plaisir et un loisir de faire des dictées. Ça n'existe pas dans d'autres pays.

Ouais.

Donc, tu n'es pas seul. Il y en a beaucoup. Et puis on a le record du monde des plus grandes dictées jamais faites.

Ouais, c'est vrai. Ah oui oui j'ai déjà vu.

On est des malades mentaux là-dessus. Donc, ok, toi, c'est vraiment le changement de focus dans l'enseignement qui t'as, qui t'as...

Ouais, disons, que ça devenait, attends j'essaie de- parce que c'était y'a un moment quand même. Pourquoi j'aimais moins au lycée ? C'était, c'était... Pourtant j'avais des très, très bons profs. J'essaie de me souvenir, c'était peut-être plus... Je ne sais pas... Après y'avais plus de théâtre aussi, un peu plus. Peut-être qu'après j'étais tombé sur des profs qui aimaient bien le théâtre et moi le théâtre, ça ne m'intéresse pas, mais alors pas du tout. Ouais, j'ai un petit peu- j'étais toujours bon en orthographe tout ça, mais j'ai un peu lâché... Ouais.

Ok. Vu que tu commences, que t'as commencé à aborder l'idée de la dictée, on peut bifurquer là-dessus. La dictée, pour toi en tant qu'élève, parce que là on parlait globalement de l'expérience, mais la dictée, pour toi, ça a l'air d'être vraiment très positif. T'as un vécu de ça qui est, qui est très bon.

Ouais pour moi c'est positif parce que ça permet de... ça permet- même maintenant, j'en fais, j'en fais un petit peu des fois. Ça permet de, de voir un peu... Ça permet de voir un peu où ça, où ça- Alors, moi, moi, c'est particulier parce que dans les, quand je donne des cours de FLE, je m'en sers plutôt à la première séance pour un peu tester mes apprenants. Mais après moi, c'est, c'est particulier. Mais moi, à l'époque, je me souviens au collège ou à l'école primaire. Au lycée, on faisait déjà plus, mais à l'école primaire et au collège, c'était, c'était plutôt en fin de, en fin de... mettons, je sais pas, on faisait une, on faisait une, une, une séquence sur le, je sais pas, les temps du passé, imparfait, passé composé, plus-que-parfait. On avait la petite dictée, pour voir si on l'avait bien compris les accords, comment, comment ranger tout ça. Et puis après, si t'avais compris t'avais tout bon, et s'il y avait des petits soucis, ça se voyait directement quoi. Parce qu'à l'oral tu peux tricher sur les accords. On les entend pas. Les e, les s. Donc, c'est dur de tu vois, c'est dur de, surtout un natif. Un natif, c'est dur de juger s'il a bien compris les accords. Et du coup là, avec la dictée tu peux pas tricher. On le voit direct, tu sais ou tu sais pas. C'est, c'est binaire. Et c'est ça moi que je, c'est ça que je... pas déplorais mais c'est pour ça que j'avais du mal après arrivée au lycée, parce que c'était plus binaire, c'était plus : bon, pas bon. Voilà, la dictée, c'est, c'est, la dictée c'est binaire, c'est bon, c'est pas bon. Voilà, y a pas de chemins détournés, de machins. Alors qu'arrivé au lycée... il y a plusieurs bonnes réponses, plusieurs mauvaises réponses. Faut faire des, faut faire des grosses, pour ça que j'étais pas très bon en dissertation, pour faire des grosses dissertations. Alors, oui, t'as bien un plan machin mais... Ça devient plus subjectif. Pour moi, le, à partir du lycée, c'est plus aussi binaire. La dictée c'est simple, c'est bon, c'est pas bon, y a pas de... Ouais.

Je vois, je vois très bien ce que tu veux dire.

Moi, c'est ça que j'aime bien avec la dictée. C'est ce côté, c'est ce côté implacable. C'est ce côté, tu sais, tu sais pas quoi. Ouais.

Et même pour toi après, quand c'était au collège, tout ça, parce que primaire et collège, c'est pas exactement les mêmes dictées et même au collège ça se passait bien pour toi. Le brevet, tout ça, 'fin les dictées, ça, c'était tranquille ?

Ouais, oui, oui, j'étais toujours... en français j'étais, j'étais toujours dans les premiers. Ouais, français, histoire, j'étais toujours dans les premiers de la classe, tout le temps, genre top trois. C'est plu- moi c'était plutôt maths tout ça où j'étais pas très bon, mais, mais oui, français, histoire. Voilà.

Quand tu dis que tu t'étais bon, que tu t'étais premier- je reste sur la dictée hein- c'était parce que c'était quelque chose qui vraiment te parlait et correspondait à ta manière d'être et, du coup, spontanément, t'étais bon, où est-ce que t'étais bonne élève ? et en dehors, tu travaillais en plus ? Où c'était quelque chose de, tu vois.

Les deux.

Tu travaillais aussi en dehors ?

Les deux puisque j'étais pas bon juste en français. J'étais bon en sport. J'étais bon en, en sciences, en fait j'étais bon partout, sauf en maths. Y'a vraiment quand maths où là j'étais pas très bon, surtout au lycée. Mais en langues n'en parlons pas. Je me, toujours premier, quasiment toujours premier, en anglais surtout. Donc oui, je travaillais, je travaillais bien chez moi, je faisais mes devoirs, tout ça. Je lisais beaucoup à l'époque, c'est plus au lycée où j'ai arrêté de... Je lisais pas mal, j'allais pas mal au musée, tout ça. Et puis, et puis en plus... Ouais, en plus donc déjà je travaillais mal, tout ça, j'étais curieux. Des fois même, je pense que j'étais le seul à faire ça, mais je, le soir, je m'endormais en lisant, genre cinq pages de dictionnaire. Je lisais des pages de dictionnaires et puis je dormais. Voilà, c'est, c'est franchement à douze ans, je pense que, j'étais un des seuls, le seul gamin à faire ça, quoi. Mais j'aimais, moi j'aimais bien, ça me, ouais. Ça m'intéressait. Et en plus ça correspondait à ma personnalité un petit peu : tu sais, tu sais pas. C'est oui, c'est non. C'est pour ça que pour moi la dictée c'est, c'était un, j'ai très très bien vécu les dictées ouais. Mais je comprenais, je voyais les copains avec du rouge partout, des moins dix, moins quinze sur vingt. Alors ils se comparaient leurs notes : Ah ! t'as eu combien ? Moi j'ai eu moins vingt, moins quinze. C'était à celui qui avait la plus basse pour certains, c'était...

Et t'as commencé à parler de la dissertation en disant bah c'était, c'était moins ta tasse de thé. Est-ce que t'as des choses à développer là-dessus ?

Alors après ça c'est plutôt, plus, ça c'est même bien bien au lycée. Je ne sais pas si au collège on fait des dissertations, peut-être...

Nan on n'en fait pas.

Au début, ouais, nan même pas. C'est vraiment au lycée. Euh, ouais arrivé au lycée, là, c'est vrai que je j'accrochais moins. Mais même j'accrochais moins en cours d'une manière générale, j'étais, j'étais moins dedans. En les dissertations, déjà il fallait trop écrire, fallait faire quatre pages, une copie double, c'est trop la quantité et moi je trouvais... Je ne sais pas. Moi je trouvais que c'était trop, tu, tu, des fois ça avait un petit peu de de remplissage quoi. Et puis le problème de la dissertation, c'est que, comme il fallait, fallait pas exprimer un point de vue, parce que fallait rester quand même objectif, mais, mais il y avait plusieurs manières d'arriver au même objet- à peu près au même résultat. Et du coup, moi, je trouvais que c'était trop subjectif et je comprenais pas pourquoi, moi, mettons, j'avais je sais pas quatorze, pourquoi mon voisin, à gauche, il avait douze, et mon voisin à droite, il avait quinze, alors qu'on avait dit la même chose. C'est ça, ça n'existe pas au collège. Au collège c'est beaucoup plus carré, cadré mathématique. Tu fais ton truc, tac, tac, tac, tac, tac. Au lycée, tout est plus- mais c'est pas qu'en France, c'est dans toutes les matières 'fin sauf en maths mais, tout ce qu'était histoire, français, économie, tout ça, c'était plus nébuleux, plus... tu sais pas trop, toi, t'as douze, l'autre il a onze, l'autre il a treize, tu sais pas pourquoi. Ça j'aimais pas. Moi j'aime bien quand c'est carré et quand c'est, une grille. Et, du coup, des fois, t'avais une bonne note tu comprenais pas pourquoi, parce que vous estimez avoir fait un truc correct, mais sans plus, et des fois tu te faisais sanctionner. Tu comprenais pas pourquoi non plus. Donc, ça je n'aimais pas trop. C'est ça que je reprochais aux dissertations. Trop long et trop, trop abstrait. Ouais, ça j'aimais pas trop.

Certains ont, dans d'autres entretiens que j'ai fait et dans d'autres discussions, souvent la dissertation, comment on- souvent 'fin ça arrive- comment on l'aborde au lycée, c'est un côté très méthodologique avec pas de place à : Ah moi j'ai décidé de faire une partie quatre. Nan, nan, c'est trois parties, deux sous-parties, machins, etc. Et malgré ça, tu trouves quand même, 'fin je sais pas si ça a été présenté comme ça pour toi au lycée, mais malgré ça tu vois quand même ça comme quelque chose de très abstrait et très...

En fait, la, la méthodologie ça va avec des - alors l'introduction je m'en souviens parfaitement : Introduction, phrase d'accroche, la problématique, amener les, présenter en une phrase les trois parties, ça ça va avec les trois parties, machin. Une partie doit être composée de deux sous-parties, deux ou trois sous arguments, avec à chaque fois- Ça la méthodologie, ça allait, c'était carré, mais en fait c'était ce que tu mettais dedans qui moi, me.... me prenait la tête en fait. Le côté méthodologique, ça, ça allait, le squelette, ça allait, mais après fallait bien remplir ce squelette, et c'est là où, moi, je j'avais plus de mal. J'avais plus de mal. J'étais pas non plus... j'étais pas mauvais quand même, mais j'étais plus dans les premiers, j'étais, j'étais bon, mais j'étais plus comme au collège où j'étais toujours premier ou deuxième, mais j'étais plutôt on va dire dans le premier tiers, mais en en bas du premier tiers quoi. Sur trente, sur trente gamins j'étais peut-être dans les, entre huit et douze, quoi.

Et ça, ce changement de dynamique, le fait que tu sois moins à l'aise, tu le vivais comment ? Parce que, au niveau émotion, c'est quoi qui transparissait ? Tu étais stress, t'étais énervé, contrarié, frustré.

Je vais t'avouer un truc. En fait, c'est, c'est aussi pour ça que toutes mes notes avaient dégringolé, à l'époque, je, c'était une période pas facile du tout de ma vie. J'avais plein de problèmes personnels et les études c'était vraiment deuxième. En fait, je m'en fichais complètement de ne plus être le premier ou d'avoir mes notes qui baissaient un petit peu. J'étais toujours bon, mais j'étais plus- en fait, c'est ça, je suis passé d'excellent à bon. Voilà. Et, non, ça m'avait rien fait. J'avais tellement d'autres choses à penser que... j'avais tellement de choses à penser que niveau émotions, les cours ça venait vraiment en deuxième quoi.

Tu faisais ce qu'on me demandait, mais sans plus ? T'avais pas d'émotions qui venait avec.

Par contre au collège c'était vraiment, je faisais ce qu'on me demandait et toujours plus, j'allais toujours plus loin. Ouais, je faisais toujours plus de recherches, faisais toujours plus que ce qui était demandé, et ça, au lycée, je le faisais plus. Et genre maintenant je le regrette, parce que j'aurais dû, mais à l'époque, voilà, non, moi je faisais plus... malheureusement. Non, en fait, je lisais plus autant, j'allais plus autant au musée, je m'intéressais plus trop, plus trop. Ouais.

Et tu l'as mentionné un petit peu, bah c'est normal. Tu parlais du fait que tu voyais les copies truffées de rouge de tes amis, etc.

Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont marqué des, dans tes premières expériences par rapport au stylo rouge, ou même plus tard. Qu'est-ce que...?

Bah moi, étant donné que j'étais, j'étais toujours bon, surtout en français, moi, le stylo rouge ça m'a pas. ça m'a pas traumatisé parce que souvent, moi, quand c'était du rouge, c'était pour dire quelque chose de positif, c'était bien, super. Ou alors c'était bien, mais peut mieux faire, peut aller plus loin, tu vois, peut développer plus. C'était rarement nul, complètement nul, zéro. C'était, c'était très rare, que j'avais une note en dessous de la moyenne... sauf en maths, justement là où, là où j'étais complètement nul, surtout au lycée, là c'était... mais sinon en français, nan nan, c'était toujours des encouragements, des trucs positifs.

Et tu as tout le temps vécu le stylo rouge ? Ou est-ce que tu as connu des enseignants qui faisaient autrement ?

Non, de, de zéro à dix-huit ans, stylo rouge.

Toujours ?

Tout le temps. Et moi-même, quand j'ai été prof, un petit peu, pas longtemps, pendant trois mois à l'Éducation nationale. Stylo rouge, j'ai dit hop, ah bah tiens je vais faire comme les profs, hop, stylo rouge, allez, c'est parti. On change pas une équipe qui gagne. C'est tellement ancré que... ouais.

Et ça te viendrait pas à l'esprit de corriger d'une autre couleur ?

Si je corrige quelque chose pour moi en vert- on faisait comme ça à l'époque, mais par contre si, quand c'est moi le- quand je me corrige moi en vert, mais par contre un, un apprenant en rouge tout temps.

Et si demain, t'as pas le choix, dans ta trousse t'as pas de rouge, tu te sentirais mal ?

Mais après, c'est après, c'est pas grave hein. Si je peux pas faire en rouge... et toute façon, toute façon, tout ça, c'est culturel, parce que avant, quand j'habitais en, en Corée du Sud, là-bas, attention à pas écrit en rouge, parce que si on écrit quelque chose en rouge c'est très mal vu.

C'est la mort non ?

En fait surtout quand on écrit le prénom de quelqu'un en rouge, en gros, ça veut dire : je vais te tuer quand je te souhaite de mourir blabla. Donc là-bas, je ne sais pas comment ils corrigent en noir ou en bleu, mais surtout pas en rouge. Donc, c'est bien quelque chose

de culturel. Alors peut-être européen ou occidental, je sais pas- au moins français, ça, c'est sûr. Mais oui, c'est bien, c'est bien le rouge, c'est bien culturel, ça, c'est sûr.

Et tu disais que tu voyais chez tes camarades qui avaient beaucoup, beaucoup de rouge, est-ce qu'eux ils étaient, ils avaient une vision négative de la chose ? Tu, tu as été entourée de gens qui voyaient ça comment ?

Ah oui, forcément. Pour eux, c'était négatif, puisqu'ils avaient des mauvaises notes. C'est juste que y'en avaient qui le prenait à la rigolade, s'en fichait d'avoir zéro, moins dix, et puis d'autres qui le prenait mal parce qu'ils auraient bien aimé avoir de bonnes notes mais... Donc ça dépend, ça dépend. Y'en a ils s'en fichaient, et d'autres ça les, ça les touchait. Ça dépend.

Ok. Be je vais pouvoir rentrer dans le sujet de l'enseignement, vu que là tu viens de l'aborder aussi. Toi, ça fait combien de temps tu tu enseignes là du coup ? Parce que t'as enseigné l'éducation nationale, tu as dit trois mois...

Alors j'ai enseigné à l'éducation nationale trois mois. Et puis là, en alternance, je suis en alternance depuis le mois d'octobre, donc ça fait six mois.

Et tu es qu'en visio ?

Quatre-vingt-dix pourcents. Je fais un petit peu de présentiel, mais très peu. C'est quasiment que de la visio et c'est du cours particulier. C'est que moi et un apprenant.

Tu avais commencé à en parler avec la dictée. Tu disais que tu fais la dictée, quand tu, occasionnellement quand tu enseignes et que la première séance c'est pour tester, et tu expliquais que c'était un peu particulier et ce que tu peux développer ?

Alors c'est particulier dans sens où là, comme c'est du FLE. Comme c'est du FLE, évidemment, c'est pas du tout la même chose qu'enseigner le français à des natifs. Dans sens ou, faire une dictée à un français natif comme ça pour tester quoi ? Il est français natif. Bon. Fin testé quoi, c'est pas.... alors que la en fait, quand je leur fais une dictée, ça me permet de voir déjà si ils discriminent bien les sons. Parce que je m'occupe de pas mal, en fait, en fonction, j'ai remarqué, qu'en fonction du pays d'où ils viennent, ils n'entendent pas les mêmes sons. Par exemple, j'ai, j'ai eu pas mal d'apprenants d'Europe de l'est, que ce soit Russie, Ukraine, voilà. Et en fait, la même dictée, ils n'entendent pas la même chose que d'autres, que d'autres apprenants que j'ai. Donc, ça c'est pas mal. Pour voir aussi si ça va au niveau des accords, parce que je m'occupe, j'ai pas mal d'apprenants qui, dans leur langue, les accords n'existent pas, y a pas de plu-'fin y'a du pluriel, mais le pluriel, c'est pas un s ou le féminin, c'est pas un e. Donc ça c'est pas mal aussi pour tester ça. Les temps, pour voir si ça va. Si ça va le passé composé et l'imparfait, tout ça, les terminaisons, la conjugaison. Et puis après le vocabulaire, du vocabulaire pas trop compliqué, si... si ça va. Aussi, ça permet de tester plein de choses. Mais par exemple typiquement ça n'aurait aucun intérêt pour un, pour un natif, pour un français natif, de le tester si c'est discriminer les sons. Bien sûr, qu'il sait discriminer les sons. S'il sait pas l'écrire c'est pas parce qu'il a mal entendu, c'est parce qu'il, juste il est, il ne connaît pas l'orthographe. Bien sûr, il a très bien entendu ce que j'ai dit. Alors qu'eux c'est différent, c'est que ils.... leur oreille en fait, ça déforme, sa déforme que je dis. C'est pour ça que j'aime bien faire une petite dictée la première séance pour un peu jauger le niveau, voir où peut travailler. En fait, toute façon, c'est eux qui font, fin entre guillemets, c'est eux qui font le programme, entre guillemets. Parce que l'éducation nationale, j'avais mon programme. On me disait alors : là, tu vas faire ça ça, ça, ça, et c'est moi qui imposais aux élèves. C'étaient des collégiens, alors que là je les teste tout ça et après je dis : alors là vous voyez, ça ça va pas trop. Ça va pas trop, ça ça va. En fait, après c'est eux, mes apprenants, qui me disent : moi, j'aimerais bien travailler sur, ça non, ça ça m'intéresse pas. Voilà, c'est eux qui font le programme. Donc c'est, la dynamique est complètement différente.

Ils font le programme, mais c'est pas eux qui choisissent comment les thèmes vont être abordés ? C'est toi qui quand même fait les exercices etc. ?

En fait eux ils choisissent plutôt les notions, par exemple : Ah be là effectivement, j'aimerais bien revoir passé composé. J'aimerais bien revoir- alors le subjonctif tout le temps, parce que ça, c'est ça, c'est le, le truc le plus dur pour eux souvent. Le subjonctif... Après, ça peut être quoi je veux, qu'est-ce qu'on revoit pas mal ? Ouais, c'est surtout beaucoup de, beaucoup de points de grammaire. Les verbes pronominaux : ah là j'aimerais bien revoir. Et après c'est, après c'est moi qui prends les exercices, les leçons, les vidéos, les machins, ça c'est moi, évidemment, c'est moi qui fais.

Tu, tu fais beaucoup de la grammaire avec eux, c'est- parce que je ne sais pas du tout ce que vous faites pendant vos cours.

Alors donc, moi, j'aime bien souvent on a entre vingt et trente heures de cours. J'aime bien, au début, revoir un peu vraiment de la grammaire brute avec des, voilà si, c'est pas très drôle, mais avec des tableaux, des machins, mais ça fonctionne. Ça fonctionne plutôt pas mal après, pas mal d'exercices, et après, on fait aussi pas mal- ça typiquement encore une fois, ça n'aurait aucun intérêt avec un natif- on appelle ça des cours de conversation. En fait, on va débattre d'un sujet, je leur donne le sujet à l'avance, ça c'est pour les plus... les bons niveaux. Je ferais pas ça avec quelqu'un en A2. Plutôt avec du B1-B2-C1. En fait, je leur donne un thème qu'ils ont choisi. Par exemple, qu'est-ce qu'on avait fait l'autre jour ? Ah non je sais plus, je sais plus. C'était, c'était sur les voitures électriques. Je sais plus. Pas juste voitures électriques, pour ou contre. Mais voilà, ce genre de thème, et en fait après, ils préparent quelques petits arguments et après on en discute. Alors ils me présentent, ils disent, alors les points, les points positifs, les points négatifs. Et puis, après moi, je fais un peu le, entre guillemets, pas l'avocat du diable, mais j'essaye de les, tu vois : Ah mais là, vous aviez parlé de ça, est-ce qu'on peut rebondir là-dessus ? moi, je suis pas tout à fait d'accord. Tout ça, et hop et après, ils trouvent les arguments. Voilà. Pour qu'ils soient plus à l'aise pour discuter en France avec leurs collègues ou dans la vie tous les jours.

Parce que du coup, ton focus, tu, tu me parles beaucoup de grammaire et là tu me parles d'oral. Mais du coup ça se construit fin, je veux dire la répartition orale écrit c'est comment tes cours ? Tu donnes plus d'importance à l'écrit, à l'oral, tu fais comment ?

Encore une fois, ça, ça dépend de, ça dépend leur besoin, parce que j'ai des apprenants bah par exemple : on avait une, une dame russe qui devait passer le DELF B1, ouais. Donc, ça faisait longtemps qu'elle vivait en France, mais elle n'écrivait jamais, jamais, jamais, quasiment en français, et du coup, avec elle on a énormément accentué l'écrit, puisqu'en fait l'oral ça allait déjà. Donc on n'allait pas perdre du temps sur un truc où elle était déjà assez forte. Et du coup là, on faisait beaucoup d'écrits. Je lui faisais par exemple, je ne sais pas apprendre, ah ouais c'est sûr que c'est pas très drôle, mais apprendre par cœur, par cœur, quelques... les participes passés les plus communs, par exemple le verbe faire, choisir, voir, tout ça. Après, on faisait des exercices, on lisait des... on relisait des leçons, par exemple, je sais pas, comment former le passé composé dont on lisait la leçon après je réexpliquais derrière. Après si ça collait pas, si elle n'arrivait pas, je refaisais encore et encore et encore, jusqu'à ce que ça rentre. Donc là on faisait beaucoup d'écrit, ouais.

Et tu, tu corriges, tu corriges- Je t'ai entendu une fois dire quand tu as expliqué en, avec les formations avec E. Tu expliquais que les élèves ils t'envoyaient et toi tu corrigeais direct sur ton ordi, et tu leur renvoyais, c'est ça ?

Alors... Ça dépend. Donc là avec la dame avec qui je parle pour le DELF. Elle c'était en présence donc en fait je corrigeais tout de suite. Et avec les autres, en fait ce que je fais, par exemple, quand ils me font une, une dictée. Je leur dis bah, vous m'ouvrez une page Word. Moi je vous dicte, et comme ça je vois ce que vous écrivez. Et sinon, quand je leur donne des exercices effectivement ils prennent une capture d'écran de l'exercice, ils prennent une capture d'écran, il la colle sur une page Word, il me partage cette page Word et comme ça je les vois écrire, je les vois écrire en direct quoi.

Et tu corriges au stylo rouge ?

Et là, du coup, je corrige à l'oral. Parce que sinon faut qu'ils me renvoient la page pour que je recorrige. Donc, c'est, on pourrait faire, mais c'est trop long. Et là je leur dis : be non là, là vous voyez vous avez écrit ça, faut pas mettre de s, on n'accorde pas. Là, je corrige à l'oral directement.

Et l'apprenante que tu as en présentiel, tu corriges comment ?

Euh... en rouge, ouais.

De ce que j'entends, tu, euh, tu as un gros attachement avec tout ce qui est grammaire, etc. Et tu parles d'apprendre par cœur, tu parles de refaire des exercices de systématisation autant que besoin, etc. Est-ce que tu considères que ta manière d'enseigner est très proche de ce que t'as vu à l'école ou tu trouves que c'est que, quand même, tu fais des choses différentes ?

Ouais, c'est assez proche de ce que j'ai vu. Je vais pas mentir, ça m'a pas mal influencé. Ça m'a pas mal influencé... ouais surtout le côté méthodique, apprendre par cœur... Ouais surtout collègue, fin école primaire, collège, pas trop lycée justement. Je vais jamais demandé de faire une dissertation à mes, à mes... par exemple, même, même la dame avec qui on travaille sur les, on travaillait parce que c'est fini, mais sur le DELF B1, il y avait, dans le DELF B1 une partie où il faut donner, on a un sujet. Et puis il faut donner, il faut faire une production écrite de je sais plus, je crois que c'est cent soixante mots, je sais pas... C'est pas vrai - c'est pas vraiment une dissertation. Y'a pas... faut juste qu'elle donne son avis sur, sur un thème, mais il n'y a pas de introduc- 'fin y'a une toute petite introduction, mais c'est pas le, c'est pas comme ceux qu'on voyait au lycée, avec trois parties machins non non. Là, c'est juste petite, petite introduction, une ligne, quelques arguments, phrase de conclusion, et voilà terminé. Donc, c'est donc... C'est sûr que je ne travaille pas la dissertation, tout ça, c'est plus... je fais pas mal de par cœur, c'est vrai. C'est mai, mais moi, c'est des choses que j'estime importantes parce que, souvent, j'ai toujours, très souvent, le même problème. Je leur dis à la première séance : s'il vous plaît, apprenez bien les verbes être et avoir au présent par cœur. Parce que, déjà, vous en aurez toujours besoin et en plus, que ce soit au présent, vous en aurez besoin, et en plus, on en a besoin pour former d'autres temps. Comme le passé composé. Donc là je suis assez intransigeant là-dessus. Je leur dis vraiment : je vous demande juste d'apprendre ces deux verbes par cœur, c'est tout. Parce que on ne peut pas, on ne peut pas travailler si vous connaissez pas ces deux verbes. Donc, c'est vrai que oui, on pourrait gâcher un peu, old-school quoi, un peu... Parce que j'aime bien les listes, euh, les machins, les... Après je ne fais pas non plus que des exercices avec, à trous, parce que ça n'a aucun intérêt de faire que ça, mais c'est bien d'en faire un petit peu, après de la conversation, après que, eux, ils me fassent une production. Ce que j'aime bien aussi faire, souvent, dans les premières séances, avec second du mal, avec le passé composé, je leur dis: racontez-moi vos dernières vacances, à la maison donc, ils font ça, et puis après on corrige, et en plus, et je leur dis: là, ça c'est bon, ça c'est pas bon, tout ça. Donc je les... C'est pas juste, je fais pas juste des exercices à trous. Ça aurait aucun intérêt. Voilà.

Et tu dis : je suis old school. Est-ce que tu es old-school par choix ? parce que c'est quelque chose qui te, toi te plaît, tu te sens à l'aise avec ce modèle-là ? Ou c'est, là maintenant, je t'en parle tu te dis : ah oui, je suis old school et tu en prends conscience ?

Ah non, j'en avais déjà conscience. Non non, c'est par choix. C'est juste que j'aime bien travailler comme ça. Puis ça, ça a l'air de marcher. Donc voilà. Et puis, si ça marchait pas des fois, c'est vrai ça, des fois, c'est quand je suis trop rigide. Bah, j'essaie d'autres approches, un peu plus souple. Mais si je vois que ça marche, je reste, je reste comme ça.

Ok, donc tu associes les mots rigide et très carré à ce mode d'enseignement ?

Ouais, mais pour moi c'est positif, pour toi, c'est d'être rigide et carré. Mais je peux comprendre que certaines, certains collègues aimeraient ne pas travailler comme ça, mais moi j'aime bien.

Bah ça va aussi avec ta personnalité, c'est ce que tu disais, tu fonctionnes comme ça.

Comme ma personnalité, je suis un peu, une personnalité un petit peu rigide. C'est vrai que ça va bien avec ma personnalité.

Et du coup, dissert t'as dit que t'en fait pas du tout ?

Non, non.

Même- après je parle pas de, de dissert, dissert. Je sais que les disserts n'ont pas, n'ont pas d'équivalent, en fait, comment dire, brut en feu, parce que c'est, ça n'a aucun lien. Comme toi, tu fais le lien, tu n'arrêtes pas de dire natif, non natif, ça n'a pas le même but. Donc, là, c'est pareil. Mais du coup, est-ce que des exercices de dissertation, comme tu en parlais, tu vois le DELF, le cent soixante, deux cent mots, où il faut réfléchir un petit peu, donner son avis. Est-ce que c'est des choses que tu, tu fais ou qui te... ?

Ah oui ça on l'a fait. Pour entraîner la personne à passer son DELF, on a repris des DELF des autres années. On faisait en fait des examens blancs. On lui faisait faire des examens blancs. Donc, y'avait la petite dissertation, le petit texte, texte argumenté. Donc oui, on fait quand même, quand même écrire. Et puis en soit, maintenant que j'y pense mais, quand je fais des débats avec un apprenant C1, en fait, c'est un peu comme une dissertation, mais mais, mais à l'oral en fait. Parce que, d'abord, il présente le sujet, mettons, les voitures électriques. Qu'est-ce que c'est une voiture électrique tout ça il présente le sujet, après, il donne des arguments, en faveur de l'utilisation de voitures électriques, des arguments en défaveur, les limites, tout ça. Donc, en fait, une sorte de- maintenant que j'y pense- c'est une sorte de dissertation à l'oral.

Mais c'est pas trop abstrait pour toi ?

Ah non, non, non, puisqu'en plus, c'est moi qui ai choisis les- 'fin, je leur donne plusieurs possibilités de choix de débat. Et après, c'est eux qui choisissent lesquels les intéressés, et lesquels les intéressent pas.

Donc, tu te sens à l'aise quand ça arrive ?

Ouais ouais, là où ça va, Après, comme je te dis y'a eu entre le moment où j'ai quitté le lycée, maintenant y'a eu dix ans, donc peut-être que... peut-être que c'est juste que j'ai changé aussi quoi c'est possible.

Ouais bah c'est fort possible. Rires.

Ouais c'est possible, tu vois, si je retournai au lycée dans une classe de première, je serais à l'aise pour refaire la- je serais à l'aise pour refaire une dissertation, là où, à l'époque, j'étais pas à l'aise parce que j'étais trop jeune, c'est possible.

Qu'est-ce que je veux ajouter ? On a déjà parlé du stylo, comme quoi tu disais que tu utilises et que pour toi, c'est assez culturel, etc. Tu parlais un petit peu de tes enseignants, mais pas trop. Est-ce que pour toi, ils ont eu un impact, en particulier des profs de français ou même des profs, ou pour toi, tu te focus vraiment sur l'expérience scolaire en tant que réussite, le fait d'être bon et bon élève, ou, ou pas, les notes que tu peux avoir et sur les exercices que t'as faits ? Parce que les exercices t'ont marqué et vu que tu, tu mets une pédagogie similaire, mais est-ce que c'est pareil pour les profs ou tu dissociés complètement ?

Ouais, j'ai des profs de français qui m'ont marqué, en bien comme en mal. J'ai eu des, surtout au lycée, en seconde, j'avais une prof de français que j'aimais pas du tout. Et après en première, à l'inverse, un prof qui était vraiment exceptionnel, peut être un des meilleurs profs que j'ai eu de ma vie. C'était un prof de français. En fait, les profs de français, c'était bizarre, mais les meilleurs, les mai- les autres matières, c'était à peu près stable- mais en français- je sais pas pourquoi- mais je, les pires profs et les meilleurs profs, c'était des profs de français en fait- l'écart était beaucoup plus, le delta était beaucoup plus grand. Du coup mais en fait même avec les, par exemple, profs que je n'aimais pas du tout au collège, mais quand on faisait une dictée et tout ça. Et beh, vu que- enfin, même si j'aimais par la prof, de toute façon, la dictée c'est binaire, c'était objectif donc, j'avais quand même une bonne note. Euh... Donc, en fait, oui, ça motive d'avoir un bon prof, mais même avec un mauvais prof c'est possible... j'avais quand même des bons résultats, même avec des profs que j'aimais pas trop.

Donc toi, la personnalité, c'est, 'fin, comment le prof fonctionne et sa pédagogie, c'est oui, mais un peu secondaire quand même ? Le plus important, c'est ton travail à toi.

Disons que ça va être, disons que serait un accès- si c'est un bon prof, ça va être un un accélérateur. Et si c'est un prof avec qui je, j'arrive, je n'y arrive pas trop, ça va me ralentir, mais ça va pas me... j'ai pas passé de vingt à zéro. Ça va juste me, me ralentir un peu. Faudra peut-être que je travaille plus à la maison pour plus d'approfondir un sujet que j'ai, j'aurais pas trop bien compris parce que la prof a pas bien expliqué, et de toute façon, c'est pas déterminant pour moi, le professeur. Mais c'est vrai qu'un bon prof, ça fait gagner du temps, ça motive, ça, ça, c'est plus un accélérateur en fait. Mais c'est pas, c'est pas, c'est pas absolu. C'est pas parce que le prof est mauvais, que le prof est nul, hop, ok, j'ai zéro. Nan, moi je ne le vois pas comme ça.

Est-ce que c'est quelque chose qui toi t'impacte dans, quand tu es en tant qu'enseignant ? Cette réflexion que tu as sur, bon ou mauvais, c'est bien, c'est mal, mais on peut quand même faire avec ? Ou pour toi, le plus important, c'est d'être un bon enseignant dans ta manière d'être, ou c'est de fournir un cours qui a du sens et qui va aider l'étudiant ? Est-ce ce que tu fais un lien entre les deux ? est-ce que tu les dissociés ?

Est-ce que je fais ce que je fais un lien entre les deux ? Ce qui est sûr, c'est là, pour moi la priorité, c'est toujours le contenu du cours. Mais après j'ai, si j'essaie d'être... comment dire... Ce qui est sûr c'est que moi ma priorité c'est le contenu du coup, mais en même temps, j'essaie des, 'fin je suis quand même agréable. Des fois, je rigole un peu avec les, les apprenants. Ça se passe toujours très bien. Quand je reçois mes évaluations, j'ai toujours euh, plus de quatre-vingt-dix pour cent de satisfaction, donc euh. Mais c'est sûr que je suis pas le plus, tout le temps en mode : Ah ! Ca va ? On rigole, bonne humeur. Non non, mais c'est on est là pour travailler, on est carré. En plus je suis- avec des enfants, j'étais, quand j'étais au collège, j'étais un peu plus comme ça, un peu plus... me prenais- mais c'est avec des adultes. Y'en a, ils ont le double de mon âge. J'ai des, j'ai des apprenants qui ont le double de mon âge. Alors ça, moi, évidemment, je suis aimable, je rigole un peu comme ça, mais on est là pour être sérieux. C'est avant tout le, c'est des gens qui payent assez cher. On est là pour le contenu, on est là pour être efficace. C'est des gens qui ont des impératifs professionnels donc euh... C'est sûr que c'est pas la même dynamique au collège, où j'étais un peu plus... un peu moins...

J'étais, j'étais beaucoup plus strict sur le comportement parce que faut les... un adulte, je n'ai pas 'fin j'ai pas besoin de les rappeler à l'ordre, alors que au collège, quand j'étais prof au collège, il fallait faire la police constamment. Mais j'étais un peu plus cool entre guillemets sur le contenu, au collège. J'étais, si, si, ils y arrivaient pas, j'aidais... comment expliquer. J'aide aussi les adultes, quand, quand, ça va pas, mais... mais je pouvais, au collège, le problème, c'est que, comme on a une classe avec euh... trente, trente gamins, on ne peut pas individuellement se, aider chaque enfant. C'est impossible. Ça prendrait- alors que la comme c'est des cours particuliers, quand ça va pas, on revient, même si faut revenir vraiment, il y a des fois je suis revenu vingt fois, littéralement vingt fois sur un point, on revient vingt fois. On peut le faire en individuel. Ça, c'est pas possible dans un cours classique à l'Éducation nationale dans une classe d'enfants. C'est pas possible.

Bah, on a parlé de ton lien, en tant qu'élève, aux exercices, tes pratiques en tant qu'enseignant. Est-ce qu'il a des choses que tu aimerais rajouter, des choses qui te remontent là. Maintenant qu'on évoque tous ces sujets-là ?

Non, y'a pas grand chose, moi, je, moi, en fait, j'ai bien, je sais qu'en France y'a pas mal d'élèves qui vivent mal la scolarité, tout ça. Moi, j'ai vraiment bien, bien vécu ma scolarité. Surtout, école primaire et collège, lycée un peu moins, mais surtout école primaire et collège. J'étais toujours dans les premiers. Je travaillais bien. Non, tout se passait bien. Donc j'ai pas eu trop le... J'avais pas trop la boule au ventre, ou je sais pas, comme certains peuvent avoir, pas bien à l'école.

T'étais content d'aller à l'école ?

Ouais. Ouais en règle générale, j'étais contente.

Moi, j'ai fait le tour, en tout cas, je t'ai demandé tout ce qu'il fallait que je te demande. A la limite, j'ai peut-être une dernière question. Est-ce que, est-ce que- t'as été prof d'anglais c'est ça à l'école de l'éducation nationale ?

En collège ? en collège, ouais, ouais.

Ok, est-ce que vous avez, c'était libre ? Et c'est toi qui t'es un peu, 'fin, imposer cette manière d'être, le côté police, etc. ? Ou est-ce que vous aviez vraiment une feuille de route : faut faire ça, faut, faut absolument qu'ils finissent l'année en ayant ça, faut que machin, etc. ?

C'était complètement libre en fait. Je remplaçais, je remplaçais une prof stagiaire qui avait arrêté parce que ça le, elle était dégoûtée du métier. Déjà j'arrive on me dit ça. Donc tu vas remplacer quelqu'un qui a abandonné parce qu'elle était dégoûtée du métier. Ah d'accord.

Rires.

Mais en fait- 'fin je comprends ce qui l'a dégoûtée, mais moi, j'ai pas eu- quatre-vingt-quinze pour cent de mes élèves étaient adorables. Mais voilà, c'est des jeunes ils sont turbulents, faut les recadrer, faut pas avoir peur de ne pas avoir peur de les recadrer. Donc je comprends qu'elle elle était un peu... ils m'ont expliqué... voilà quoi, c'est, c'est des jeunes quoi... on a beau à cet âge-là... ils ont beaucoup d'énergie, donc faut les cadrer, faut les intéresser, faut les intéresser. Je leur parle 'fin le cours en fait, évidemment on voyait les... par exemple ce que je faisais, quand on faisait le, le comparatif et le superlatif en anglais. Au lieu de faire un truc du livre : Alors, John est plus grand que Martin, ou je sais pas. Et be je leur disais : Et be vous comparez deux personnages de manga ou de jeux vidéo, ou de ce que vous voulez, et comme ça, ça les intéressait plus. Ça, ça, ça marchait bien. Leur parler de choses... Et moi, comme j'avais moins de différence d'âge que qu'un prof un peu plus ancien, j'avais des référentiels communs avec eux. Quand ils me parlaient de mangas, de jeux vidéos, tout ça, moi, c'est un univers qui me parlait. Donc, j'avais plus aussi cette connexion, mais attention, on avait la connexion, tout ça. Mais ça ne m'empêchait pas d'être strict sur t'as pas fait tes devoirs, hop, allez, on va mettre un mot sur le carnet. Voilà. J'étais quand même... je, j'étais quand même... j'étais pas, je n'étais pas leurs copains quand et on était quand même là pour travailler, pour avancer, pour rattraper le retard, parce que entre le moment où la prof elle est partie et moi, le moment fut arrivé pour la remplacer, ils avaient eu un mois sans cours, donc il fallait rattraper le retard, tout ça. Mais c'était, mais ouais c'était une bonne expérience, c'était une très, très bonne expérience.

Tu, tu parles de avec les, avec ses enfants, la, de de t'adapter et de faire des trucs qui sont un peu plus dans la réalité, tu vois les jeux vidéos, etc. Je ne t'en ai pas entendu parler par rapport aux cours que tu donnes actuellement. Est-ce que c'est parce que pour toi, comme c'est avec des adultes ça s'y prête pas ? où c'est juste que tu fonctionnes pas comme ça ?

Alors, j'essaye, j'essaye, mais le problème, c'est que on a pas beaucoup de références en commun avec les gens avec qui je... avec les adultes avec qui je travaille parce que... on a pas mal de gens d'Europe de l'Est y il n'a quasiment aucune... alors, des fois, j'arrive à trouver des petites choses en commun, mais c'est beaucoup plus dur. C'est beaucoup plus dur parce que, en plus, la différence d'âge est souvent plus grande. Souvent, c'est des gens ont quarante, cinquante ans. Pas que mais beaucoup. Et puis, c'est les mangas, les jeux vidéo, les, les séries télé, ça les intéresse pas trop, ou alors pas les mêmes que moi, et du coup, j'ai beaucoup plus de mal. J'ai beaucoup plus de mal. Mais c'est vrai que je pourrais... Après on travaille, on travaille sur des vidéos, des extraits de, j'aime bien travailler sur des extraits de l'interview, de télé mais c'est vrai que c'est plus dur avec des gens qui viennent du monde entier, d'avoir des références communes. On y arrive toujours mais c'est moins évident qu'avec des, qu'avec des petits français effectivement.

Et pédagogiquement aussi, t'as ce ressenti là où être un peu plus dans, pas l'extra mais des choses, très moderne, très interaction, tu vois, 'fin, pas interaction comment on appelle ça, démarche actionnelle, etc. tu trouves que c'est pas adapté ? Parce que pour l'instant tu m'as parlé de choses old-school donc c'est pour ça que je pose la question.

Si, on fait aussi du... je fais aussi, quand même pas mal de démarche actionnelle. Par exemple on fait pas mal de, ça c'est plus avec non non, avec tous les niveaux. Pas mal de jeux de rôle, par exemple, là lundi, lundi ou mardi, je sais plus. J'ai un, j'ai un apprenant qui veut travailler, en fait, alors là c'est typiquement démarche actionnelle parce là on va travailler sur... moi, je vais jouer le rôle d'un DRH, parce que lui, dans la vraie vie il veut se faire augmenter son, il veut une augmentation de salaire, mais ça, il le sais, ça va coïncider, et donc on va s'entraîner. On s'est déjà pas mal entraîné, écrire une lettre pour demander une augmentation, tout ça et là. On va faire un jeu drôle lundi, ou moi je vais être la RH. Je vais essayer de le, pas de le descendre mais de le casser quoi comme elle, pour lui préparer comme elle va le casser. Et là, c'est typiquement, là c'est typiquement approche actionnelle : l'apprenant comme un acteur, lui va jouer son propre rôle, évidemment, l'apprenant comme un acteur social qui veut atteindre un but concret, donc avoir une augmentation de salaire. Jeu de rôle, tout ça. Donc, oui, je fais quand même des trucs. Ça typiquement c'est pas du tout old school. Typiquement c'est, c'est pas du tout old school, et je fais aussi. Donc, en fait, j'essaie de prendre le meilleur des deux en fait : le meilleur du old school, c'est-à-dire pour moi, bien carré, apprendre par cœur, les terminaisons, tout ça. Mais aussi comme c'est des adultes qui ont une vie, qui ont des besoins totalement différents d'enfants... un enfant, pour moi, c'est plus dur avec un enfant... l'approche actionnelle, c'est un peu plus dur parce que un enfant, il n'a pas 'fin un enfant il a des besoins, des objectifs, mais comparé à un adulte, bon, là, c'est plus... Un enfant on lui mâche le travail, c'est ses parents qui lui font tout, alors que là, il a besoin de s'entraîner avec moi pour avoir une augmentation, trouver les bons arguments, je sais où je vais passer un moment, voir comment il peut rebondir. Donc, ça typiquement, c'est l'approche actionnelle. Donc je prends le meilleur des deux, en fait. Je prends le meilleur des deux.

Transcription 5 : Lucas

Ok, alors, du coup, moi, quand je vous ai fait faire le questionnaire, je vous avais demandé de donner des mots-clés pour vos ressentis par rapport à différentes phases de votre scolarité. Et je n'avais pas donné de précisions, je vous avais demandé votre ressenti global de l'expérience scolaire en primaire, au collège et au lycée. Maintenant, ce que j'aimerais voir avec toi, c'est si les mots que tu as choisis correspondent à ton expérience dans les cours de français. Parce que moi ce qui m'intéresse, c'est les cours de FLM pour le primaire, le collège et le lycée. Au primaire, tu avais dit- tu avais utilisé beaucoup de mots- tu avais mis : simple, plaisant, stimulant, attrayant, agréable. Est-ce que tes cours de français au primaire correspondent à ces émotions là ou pas ?

Alors, effectivement, je crois que je ne m'étais pas focalisé spécifiquement sur les cours de français donc de langue maternelle en français. Je, c'est pas si loin que ça. Après, il y a quand même une forme de stress assez régulier par rapport à la dictée. Je pense qu'il venait surtout du côté de mes parents, finalement de l'en dehors du scolaire qui était là en mode : Ah ! Pourquoi t'as eu telle note à ta dictée ? La dictée, c'est censé être tu vois le truc, c'est un exercice qui est sacralisé, comme quoi, si tu n'arrives pas à faire ta dictée, bah, tu ne sais pas parler français. Et si tu ne veux pas parler français, tu n'es pas un bon citoyen, et c'est donc quelque chose qu... sur lequel, c'est un exercice sur lequel on met beaucoup de pression, notamment mes parents qui m'ont mis beaucoup de pression dessus. Et je me rappelle des week-ends et des week-ends à faire des dictées avec ma mère et mon père pour m'entraîner parce que,

effectivement, j'avais des grandes difficultés d'orthographe, que j'ai toujours d'ailleurs. Mais donc la dictée est un peu plus compliquée. Mais de manière générale, j'aimais beaucoup, beaucoup l'école en primaire et donc je confirme quand même mes exercices de manière générale. En français langue maternelle, j'adorais la lecture, par exemple. Ça c'était ma grande passion, les exercices de lecture ou des exercices dans le genre.

Ok, tu parles de stress régulier. C'est lié qu'à la dictée ou les cours de français te stressaient de manière générale avec tout ce qui était grammaire, et toutes ces choses-là, les exercices d'écriture ?

Si j'essaye de me souvenir, il me semble que c'était juste vraiment la dictée, parce que j'ai une très mauvaise orthographe. Et que c'est vraiment ce regard que mes parents venaient projeter et me dire... je me rappelle, j'avais fait une dictée, c'est mon surnom actuellement et ça me reste jusqu'à aujourd'hui. Donc, c'est quelque chose qui marque. Euh... j'avais écrit hum, les 'petti enfants', donc p-e-t-t-i, mais j'étais déjà en CM1-CM2, et donc ça avait fait beaucoup, beaucoup rire mon père à l'époque, et depuis c'est devenu mon surnom, il m'appelle 'mon petti' au lieu de 'mon petit', et c'est quand même quelque chose qui a marqué et marque ma vie jusqu'à aujourd'hui, les erreurs que j'ai fait dans mes dictées en primaire se retrouvent encore dans ma vie aujourd'hui. Bon, ça c'est pas une source de stress, à la limite ça je, on en rigole, mais de manière générale, c'était vraiment quand même un grand sujet de discussion : les notes de dictée, est-ce que Lucas sait enfin écrire en français ? Et la réponse était toujours non et ça me saoulait.

Rires. Est-ce que ce grand sujet de discussion et cette notion de stress- là tu parles que de tes parents, mais qu'en classe, on te le faisait ressentir, ou c'est vraiment que quand tu rentres à la maison, ça devenait un calvaire ?

C'est vraiment principalement quand je rentrais à la maison que je v- que ça devenait un calvaire. Peut-être que je peux préciser aussi que ma grand-mère, qui m'a beaucoup élevé, était professeur de français elle aussi. Donc ça a peut-être eu un impact aussi sur sa mentalité et sa vision des choses. Quant à l'école, non, ça allait. J'avais des notes très moyennes en dictée, mais là, mon, mes enseignantes étaient toujours assez positives, assez encourageantes. Et comme j'avais des très bons résultats sur tout ce qui était à côté-modèle, grammaire, conjuguais ainsi que lecture et ou récit(ation) de sa poésie, ou je ne sais trop ce qu'on faisait en primaire en français, mais j'avais, je rappelle avoir des bons résultats et le problème ne venait uniquement de l'orthographe et donc de la dictée. Mais mes enseignantes ne me poussaient pas trop à bout là-dessus, puisque j'étais bon à côté principalement.

Après si je dois passer sur le collège. Le collège, tu as dit : simple, stimulant, attrayant, agréable.

Non, pas du tout. Je pense que je parlais de manière générale de mon expérience au collège, effectivement, et pas du français langue maternelle. Euh là, c'était la décadence, disons, d'un point de vue... dans le sens des cours de français. Puisque je me rappelle très bien de mes enseignants de français. Alors je vous rappelle pas forcément de mes autres enseignants, tous, tout du moins, donc ça veut dire que je me souviens de ces enseignantes parce qu'elles m'ont marqué. Et cette fois-ci pas en positif, mais en négatif. C'était très compliqué, encore une fois par rapport à mon orthographe. Comme j'ai précisé au début, j'écrivais très mal encore aujourd'hui, même si aujourd'hui j'ai un peu à régler ce problème, mais pas suffisamment comme on le voudrait. Et donc, à l'époque là, pour le coup, mes enseignantes me faisaient beaucoup ressentir le fait que mon orthographe était un problème au quotidien et que c'était une source de, de, une source de d'erreur- comment dire... très grave, primaire, qui était au-delà des autres erreurs de ne pas savoir écrire avec une bonne orthographe. Après- encore une fois, c'était vraiment que l'orthographe, puisque j'adorais tout ce qui était en cours, donc on faisait des cours de français à partir de ce moment-là, commencent à devenir de plus en plus des cours de littérature française et de culture de littérature française. Et tout ce qui relevait de la culture, de la littérature, tous les livres qu'on avait à lire. C'était pour moi une d'une passion et d'un plaisir total de devoir lire des livres et faire des comptes-rendus sur ces livres-là, d'en apprendre de plus en plus. C'était vraiment ouais, l'orthographe, qui me posait de grands soucis, surtout encore et au collège.

Ok, ok. Donc, là, c'est surtout les profs, en fait, qui ont, qui te, qui étaient durs avec toi par rapport à l'orthographe quoi.

C'est ça ! Et puis, il y avait aussi d'autres profs qui rentraient en jeu et qui venaient, et qui se mettaient un peu en coalition, co-addition avec mes autres enseignants. C'est-à-dire que par exemple mes profs d'histoire, donc on avait forcément pas mal d'écrits en histoire et en géographie, avec des rédactions, des petites... des petits essais à écrire et là où, tout de même, je faisais beaucoup de propre d'orthographe. Et donc ces profs d'histoire venaient en parler à mes professeurs de français et mes profs de français venaient rajouter encore une couche sur le fait que je ne sache pas écrire français. Parce que, en cours d'histoire, dans mes cours, au-delà du contenu, je faisais beaucoup de fautes d'orthographe.

Mais c'était encore une fois que sur la dictée, le reste... ?

C'était encore une fois que sur l'orthographe- je me rappelle à cette période- on faisait beaucoup, tu sais on voit beaucoup le métalangage, les COD, le sujet. On apprend vraiment à discerner dans la phrase tous les éléments. Ça j'adorais. Je sais que c'était pas le cas de tous mes camarades, mais moi, c'était très- finalement, c'est un peu mathématique, c'était sujet verbe complément, tu sais tu avais tout à séparer, tout à reconnaître. Et je vais pas dire que ça me passionnait, mais c'était les domaines de français... tout ce qui relevait pas de l'orthographe, finalement, ça me plaisait beaucoup et ça me- surtout que ça me permettent à moi de, pour moi, de compenser cette orthographe qui était si mauvaise et si critiquée, que là où je pouvais faire des choses biens, je les survalorisais les choses, parce que je me disais : Ah ! C'est bon là j'y arrive donc c'est pas moi qui suis nul, c'est vraiment juste l'orthographe.

Ok, ok. Et lycée. Lycée tu as mis : simple, passable, et tu as mis une petite note sur, comme quoi tu te faisais harceler par un prof. Première question : est-ce que ce prof était le prof de français ?

Oui.

Ok. Je t'écoute sur ton expérience au lycée en français dis, dis-moi ce qui, ce que tu veux me dire.

Donc, par rapport à mon expérience au lycée en français, c'était absolument, plutôt infâme. C'est pas vraiment un bon souvenir. Déjà l'orthographe. Rires. Si je peux commencer par quelque chose. Je ne savais toujours pas écrire français au lycée, et donc c'est quelque chose qu'on me faisait, qu'on me reprochait très, très régulièrement. Mais bon, je vais peut-être passer là-dessus, parce que je pense qu'on a compris que je ne savais pas écrire français. Ma première année, donc la seconde s'est plutôt bien passée. J'avais une enseignante assez agréable. Ça s'est plutôt bien passé finalement. Donc, la première de seconde ça s'était plutôt bien passée et elle ne m'embêtait pas avec mon orthographe et, dieu soit loué, ça m'a donné beaucoup de confiance en moi, finalement, qu'enfin quelqu'un me valide sur mon orthographe, ou tout du moins ne m'invalide pas, c'était quand même... c'était quelque chose pour moi. C'était la première fois de ma vie. Donc, j'arrive tout confiant en première, et là, je rencontre une enseignante de français qui n'était pas forcément très appréciée et qui avait, je pense, il faut le préciser mon frère, elle avait eu mon grand frère en cours et elle le détestait déjà un peu, je pense. Donc

elle était déjà bien connue de la famille, parce qu'elle avait posé quelques soucis à mon grand frère. Et... et donc je l'ai rencontré, elle m'a rencontré. Et très vite notre relation elle a un peu dégénérée parce que, déjà dès le premier cours, elle me dit : Ah ! Paupin, Paupin ! Donc tout le monde s'assoit- tu sais tout le monde pouvait s'asseoir où ils voulaient- Elle me dit : Paupin, vous vous vous asseyez tout devant, à droite. J'étais en mode, PTDR, je suis qui pour avoir un traitement de faveur. Mais écoutez, si vous me kiffé madame, y'a pas de soucis. J'arrive. Donc elle m'appelait Paupin, alors qu'elle appelait tout le monde par ses prénoms. Mais moi m'appelle Paupin. J'étais en mode bah, je suis qui ? Bon, je m'assois donc devant, et puis, en fait c'était le début de la fin, puisque... donc, forcément, j'avais toujours cette orthographe, mauvaise déjà, mais qui commence à se régler à cette période-là. Mais qu'elle, alors là, elle m'a enfoncé, elle m'a enfoncé, elle m'a enfoncé sur le sujet de l'orthographe. Et, mon année de première n'a pas été, officiellement, la plus sérieuse de mon côté, effectivement, je n'étais pas l'élève le plus modèle. J'avais plein de problèmes dans ma vie, enfin, oui, plus ou moins de problèmes dans ma vie, que j'essayais de régler personnellement, qui faisait que je n'étais pas concentré sur les cours ou, tout du moins, je n'apportais pas peut-être l'attention et la concentration et l'implication que les profs désiraient toujours. Mais je n'étais pas non plus turbulents ou irrespectueux ou quoi que ce soit. Tout du moins, je ne pense pas. Et donc cette prof- partout ça se passait bien dans tous les autres cours finalement. Mais cette prof a commencé à m'insulter régulièrement en cours avec des insultes quand même un peu politiquement correct, mais du genre : Le niais. Elle aimait bien m'appelait, le niais déjà. C'est vraiment un peu... C'était très choquant. Donc elle m'appelait le niais en cours de français. Elle me disait : Ah ! le niais ! Est-ce que vous avez peut-être une réponse à vous pour cette ré- par rapport à ce texte ? C'était un peu limite, limite. Donc, elle a commencé à m'appeler avec le niais. Et en fait, il a suffit que je me rebelle une fois un peu par err- un peu par erreu- juste en mode, que j'allais lui dire que j'appréciais pas qu'elle m'appelle le niais. Et en fait elle m'a expliqué que c'était amical, que c'était pour remettre de la- qu'elle nous rapprochait entre elle et moi. J'étais en mode oui mais je suis le seul avec qui vous faites ça. Et il y a eu un événement par la suite, en fait j'ai quelqu'un de ma classe qui a volé une clé USB à la prof. Bon, ça l'a beaucoup embêté, cette professeur-là. Et qu'est-ce qui s'est passé ? C'est que c'était moi qui avais volé la clé USB et dans sa, dans son, et elle a appelé la police, elle a, il y a eu des, des, des, des, des menaces, qui ont été- qu'elle a émis des menaces contre ma personne. Elle m'a dit que voilà que j'étais un petit connard, elle a cette fois-ci plus été politiquement correcte. Et elle me menaçait et elle a appelé la police. Donc, j'ai été interrogé par la police, et tout pour savoir si j'avais volé cette clé USB, alors je te rappelle, c'est une clé USB déjà. Et en plus, je connaissais le voleur, mais par solidarité, je ne le dénonçais pas et surtout, que je m'en battais les couilles de cette prof, et je ne voulais pas l'aider. Donc, moi, je savais que c'était pas moi, mais bon, elle, elle le disait toujours à la police, et y avait un agent, je sais pas qui était venu, je sais plus qui c'est, dans la classe pour nous faire la morale aussi. Et donc, il m'avait interrogé, moi notamment, en particulier parce que c'est lui qui m'a volé la clé USB, je le sais, mais ce n'était pas moi. Et je savais que le pickpocket avait rendu la clé USB déjà, mais pour son honneur, ou je sais pas quoi, elle continuait à faire croire à la police qu'elle n'avait pas retrouvé son, sa clé USB, alors que je savais qu'elle avait, que sa clé USB avait été rendu et elle disait à la police que c'était moi. D'un point de vue plus scolaire cette fois-ci. Je rendais souvent des copies, et toutes mes copies, je n'avais jamais plus que cinq en français à cette période de l'année-là, alors que j'avais des résultats relativement bons, on va dire entre treize et quatorze, dans les autres matières. C'était juste en français où ça m'avait plombé. Alors, j'y mettais pas beaucoup du mien : c'est vrai, mais je pense pas que mes copies soient méritées pas cinq ou moins. Et un jour il y a eu la réunion parents profs. Et donc elle est allée voir mon père et à lui a dit : bon bah, voilà votre fils il arrivera jamais à rien dans la vie. Vous devrez l'envoyer en pension. Mon père il a pété un câble ce jour-là et il lui a dit : mais PTDR vous êtes qui ? 'fin il a des excellentes notes dans toutes les matières. C'est juste en français, donc il a peut-être des difficultés par rapport à son orthographe, par rapport à des sujets. Mais non, je pense pas. Enfin, je trouve que votre position enseignante a l'air un peu étrange et mon père lui a dit- et l'a confronté un peu. Et c'est après ce jour où mon père l'a confronté que là, ça, c'était encore le dernier stade de notre relation où cette prof, soit pour le moindre geste, il suffisait que je fasse tomber ma gomme pour qu'elle me vire de cours ou qu'elle trouve des excuses pour me faire partir de cours. Et un jour, elle m'avait dit : Lucas, j'espère que vous n'aurez pas votre bac. Donc c'est ultra violent pour une professeuse de dire : Lucas, j'espère que vous n'aurez pas votre bac. Et elle m'avait dit aussi : Dans la vie, vous ne réussirez à rien. Bah guess what ? Je suis professeur de FLE maintenant, donc euh... Rires. Voilà. C'était une très mauvaise expérience. Et il s'avère que cette prof, je l'ai eue l'année d'après en terminale. C'était un carnage, mais j'ai demandé à changer de classe et les, le lycée m'a écouté et j'ai pu changer de classe. Et j'ai eu une prof de français dont je n'ai aucun souvenir en terminale, donc- ah bah non j'avait plus français puisque j'avais un bac s, donc je n'avais plus- c'est pour ça que je n'ai aucun souvenir de cette prof de français. Voilà. C'était un peu messy. C'était un peu décousu. Mais oui, du coup en terminale, je n'avais plus de cours français puisque je faisais un bac scientifique. Je crois que les autres, n'ont peut-être plus français aussi, je sais plus.

Mais qu'en dehors de cette prof et de ton rapport très conflictuel avec elle, le cours en lui-même, il était, il se passait... 'fin je sais que c'est difficile, mais les cours de français que t'as eu au lycée, en dehors de l'aspect comportemental, est-ce que c'était quelque chose qui pour toi était plaisant ou pas ? Est-ce que t'y voyait un intérêt ou pas ?

Alors non, je n'aimais pas ça déjà dans un premier temps, parce que je, j'estimais que c'était pas des cours de français, mais des cours de littérature, en fait, on n'appelait ça des cours de français mais les cours de français sont vraiment basés autour de la littérature, et purement de la littérature. Pour le bac, tout du moins celui que j'ai reçu, on devait lire, vingt et une œuvres, tu sais, vingt et un ouvrage ou poésie, peu importe, sur lesquels on passait à la fin. Mais donc, le bac de français n'est pas un bac vraiment de français, enfin si, mais de la littérature, donc c'est une catégorie spécifique de la langue française. Et ça, c'est quelque chose que j'aimais moins. Je préférerais du coup séparer mes petits COD, mes petits groupes compléments, mes sujets, ainsi que finalement faire des dictées, même si j'étais mauvais, parce que finalement, j'avais une attache à la dictée en mode : j'y arriverai un jour. Et c'est quelque chose qu'on a arrêté au lycée et je, et ça, je me disais : mince, je peux plus progresser sur mon orthographe, alors que moi j'en ai encore besoin et je pense que quand je vois le niveau de français, des français de manière générale, je pense que c'était, c'est nécessaire. Et je trouvais ces cours de littérature- donc je vais dire cours de littérature plutôt que cours de français- ces cours de littérature un peu perchés. Je me rappelle donc cette fameuse prof-là que je n'aimais pas, qui nous expliquait que dans madame de Bovary, un moment, y avait des rideaux verts bleus- je sais plus trop quoi- et que les rideaux vert bleu faisait clairement appel à l'homosexualité, de l'homéoérotisme des personnages dans madame de Bovary. Et j'étais en mode : Ah bon ! Y'a de l'homéoérotisme dans madame de Bovary ? Je n'étais pas convaincu, tu vois, mais je l'écoute. Et je me rappelle que pas moi, parce que moi je me serais fait jeter probablement, mais quelqu'un de ma classe lui avait dit : mais madame d'où vient cette information ? 'fin comment on sait que les rideaux verts ou les rideaux bleus font appel à le, l'homéoérotisme ? Est-ce que c'est une référence littéraire à un autre livre ? Est-ce que c'est un code qui existe ? Et la prof lui avait répondu, ce- cette exemple- c'est pour ça, que cet, que l'homéoérotisme dans cette, 'fin c'est pour ça que cet exemple m'avait marqué, je m'en souviens bien. Elle lui avait dit : Non, c'est comme ça. Ah bah, génial hein. Si maintenant je veux des rideaux bleus chez moi ou verts, je sais plus, ça veut dire, c'est parce que je suis homosexuel et pas une autre raison. Et donc il y avait vraiment cette mentalité de, tu sais, les profs de français. Je vois souvent des Tiktok dessus des gens qui en rigole donc je pense que c'est un avis partagé, qui te donnent des avis un peu, perché un peu qui, t'as l'impression qui sort de nulle part, alors ils sont peut-être en réalité, travaillés, et ça vient certainement quelque part, s'ils te le disent, enfin peut être pas toujours, mais certainement. Mais de toute façon dans les explications qu'on nous donne souvent, c'est un peu c'est du comme ça, vous auriez, vous auriez dû savoir que les rideaux verts

c'est de l'homosexualité, quand même. Peut-être qu'il y a une raison qui vient de quelque part, mais c'est quelque chose, des éléments qu'on ne nous donnait pas. C'était assez effectivement fatigant et je me sentais très déconnecté de ces cours-là.

Ok. Tu avais dit au collège que tu aimais littérature et culture, mais au lycée ça te plait plus ?

Oui. C'est que je pense que j'avais cette sensation que les comptes rendus de lecture qu'on devait faire, déjà c'était des comptes-rendus de lecture, c'est pas exactement pareil. Et les comptes rendus de lecture, ils étaient vraiment, c'était vraiment un questionnaire avec questionnement. Et tu sais y'a les questionnaires sans questionnement. Je sais pas si tu sais faire la nuance, tu connais la nuance, mais les questionnaires avec questionnement, c'est que ça vient d'interroger toi, en tant qu'humain, dans ta sensibilité, par rapport à ta lecture, par rapport à ce que tu en comprends, par rapport à ce que ça en découle, et je pense que c'était une méthodologie qui était bien mise en place au collège. Alors que, au lycée, c'était plus déjà des questionnaires sans questionnement du genre... Et surtout, c'était vraiment plus magistral, c'est-à-dire que je me sentais au centre de mon apprentissage dans mes rapports de lecture, parce que c'était mon rapport de lecture, qu'est-ce que j'avais ressenti ? qu'est-ce que j'en pensais et qu'est-ce que j'avais compris ? Mais c'était je, je, je, l'apprenant. Alors que, au lycée, j'avais l'impression d'avoir un cours magistral sur la prof qui m'explique que les rideaux verts sont, faits, qu'au fond, connotation à l'homoérotisme ou que, madame de Bovary elle a fait ci, ci, ça. Et souvent, quand on nous demandait notre avis, c'était juste pour nous bâcher et nous dire : Ah ! Vous avez pas bien compris le livre ! Bah, excuse-moi de pas avoir bien compris le livre comme toi tu voulais que je le comprenne, je l'avais compris différemment et je pensais que c'était une bonne solution, une... mais visiblement non, y a que la solution, la version du prof ou de la professeure qui compte.

Ok, ok, je comprends mieux. Tu as déjà commencé à évoquer beaucoup de choses par rapport à la dictée. Je sais pas si on va pouvoir développer plus que ce que t'as dit. Y a vraiment cette idée que, pour toi, c'est- j'ai l'impression que, en fait, c'est la chose la plus marquante de ta scolarité pour toi ces moments de dictée. C'est le cas ? C'est pas le cas ? Est-ce que tu as des choses à dire là-dessus ?

Si, si c'est effectivement le cas. Après... alors c'est un peu, peut-être un peu déjà, un peu en dehors, mais je pense que ça peut faire un lien intéressant. C'est que donc j'ai fait une fac de lettres, ensuite, de lettres modernes. Donc je sais que c'est pas l'Éducation nationale, mais au sein de cette fac moderne, j'ai eu, j'ai fait, se mettre Erasmus au Québec. Et dans ce semestre Erasmus au Québec, j'ai pris un cours de- littéralement ça s'appelait de langue française. Je crois que c'était vraiment littéralement ça le cours, la langue française, et on apprenait à écrire le français pour ceux qui avaient des difficultés. C'est vraiment un cours qui m'était parfait. C'est tout ce dont j'avais besoin. Et donc on faisait une dictée hebdomadaire vis-à-vis de ça, qui n'était pas notée.

Qui n'était pas notée, je pense que c'est important à préciser, qui n'était pas notée, c'était juste pour s'entraîner. Le cours n'avait que pour but de s'entraîner. Et je n'avais pas la pression de mes parents, puisque j'étais, je faisais mon Erasmus au Québec. Mes parents n'étaient pas là, à me dire : Ah ! T'as eu combien à ta dictée ? Quoi ? Tu as eu six sur vingt à ta dictée ? Mais tu sais pas écrire français ! Et donc, je pense que la différence que j'ai eu entre mes dictées de mon apprentissage lors de, avec l'Éducation nationale et les dictées que j'ai eu lors de ce cours précisément- bon déjà j'étais un adulte, et c'était très volontaire de choisir ce cours, déjà y'avait la question d'être volontaire- mais il avait aussi la question que ce ne soit pas noté, et je n'ai pas la pression de qui que ce soit dessus, si je faisais la dictée dans mon coin, si j'avais quatre sur vingt, j'avais quatre sur vingt, si j'avais dix-huit sur vingt, j'avais dix-huit sur vingt, et ça ne changeait rien hormis mon, mon appréciation personnelle et mon bilan de moi face à moi-même. Et il s'avère que, bah, figures-toi- bon après j'avais fait beaucoup de travail sur moi- mais j'avais dix-huit à ses dictées là, à la fin du cours, j'avais, j'avais réussi à avoir des notes bonnes, voire excellentes. Bon, je n'ai jamais eu vingt en dictée, ça m'est jamais arrivé.

Rires.

Mais j'avais des notes correctes, si tu vois ce que je veux dire. Et donc, j'ai vu que qu'une fois que je n'avais plus la pression- et donc, ça m'a permis de voir aussi que la pression, comme tu me l'as fait mentionner aussi, que la pression venait vraiment de mes parents et de ce que, du regard qu'on pouvait projeter sur moi, mais du côté de ma famille, plus que de mes enseignants et mes enseignants qui, de manière générale, pas systématique, mais de manière générale, on était à peu près ok, sauf au collège où ils me mettaient beaucoup la pression dessus. Mais je pense que c'était vraiment dans une démarche de : Lucas, tu dois savoir écrire français. C'est important pour la suite de ta scolarité. Ils avaient un peu raison quand même, je pense.

Après y'a le brevet en plus où la dictée est notée ! Peut-être aussi pour ça qu'ils te mettaient la pression.

Je n'ai pas eu une bonne note au brevet à cause de la dictée, je peux te le dire.

Rires. Jusqu'au bout. Rires. Ah cette souffrance. Ok. Ok, donc la dictée là-dessus. Et... mais malgré ça, quand t'as passé ton brevet et que ça a été ta dernière dictée - bon avant le Québec tu savais pas que t'irais au Québec pour faire des cours de français- mais comment tu l'as vécu ? T'étais genre heureux ? T'étais triste ? T'étais rien ?

Alors c'est drôle que t'en parles parce que j'avais adoré cette dictée au, à mon brevet, parce que c'était une dictée sur Le Petit prince déjà, et le thème m'avait vraiment motivé. Me faire dicter le petit prince, j'étais là en mode j'adore ce livre et j'écrivais avec plaisir ma dictée. Je n'avais pas conscientisé que c'était ma dernière dictée, mais je me rappelle, au cours de mon année de seconde, m'être dit : ah, ça fait longtemps qu'on n'a pas fait de dictée. Et de me dire : ah, c'est la fin de cette tourmente !... mais c'est quelque chose qui m'avait déçu finalement, parce que c'est un peu une relation ennemies to lovers la dictée pour moi. Et autant ça a été une source de trauma un peu quand même, faut être honnête, autant c'était devenu un peu un de mes objectifs de vie. C'est, j'étais un peu dans la, dans la mentalité de Pokémon, devenir le meilleur. Et je me suis dit : un jour je saurais écrire français. Tu vois, c'est pas un jour je les attraperais tous, c'est un jour je saurais écrire français. Et j'avez vraiment cette, cette sensation de vouloir progresser en orthographe, puisque c'est un peu mon, comment dire mon, mon sujet phare tu vois. C'était le plus important pour moi, et du coup, je me suis dit mince, je vais peut-être plus progresser en orthographe maintenant, alors j'en ai besoin. Et du coup au lycée j'avais une micro déception de ne pas avoir de dictées- bon un soulagement dans un premier temps... en mode c'est bon on va plus m'énerver par rapport à ça. Mais j'avais un, un, un, une frustration de ne plus pouvoir progresser, d'avoir cette sensation- parce que j'aurais pu avoir d'autres moyens- mais scolairement, au sein de mon apprentissage à l'école de ne plus pouvoir progresser de manière directe et focalisée sur l'orthographe. Be après j'étais peut-être le seul à en avoir besoin, donc c'est certainement normal. Mais... je pense pas être le seul à en avoir besoin, mais je pensais pas être le seul à en avoir besoin en l'occurrence. Et voilà. Et c'est pour ça que la dictée au Québec m'a fait du bien. Ce qu'elle n'était pas notée. Ça vraiment, c'est que, du coup, je n'avais- le plaisir pouvoir apprendre à, à améliorer mon orthographe, sans avoir la pression de j'ai une mauvaise note, ça va impacter mon, ma scolarité, je ne vais pas avoir des bonnes moyennes, mon papa va me disputer et blablabla.

T'associes vraiment notes et dictée ? Résultats et dictée ?

Exactement. Ah oui oui, c'est une grande association. Parce que fondamentalement, comme j'étais mauvais, ben, ça pourrissait toutes mes moyennes et à cause de la dictée, je passais de, je vais pas dire élève excellent, je me tendrais des fleurs, mais c'est vrai que j'avais des bons résultats. Donc, je passais d'un élève avec des bons résultats à un élève avec des résultats pas moyens parce que la dictée n'avait pas non plus tout tirer vers le bas, mais ça venait vraiment entacher mes bulletins scolaires et c'était une source de frustration aussi ça.

Tu disais que, au lycée, l'orthographe était toujours un problème. Sachant qu'il y a plus de dictée, au... au lycée- je vais y arriver- sachant qu'il n'y a plus de dictées au lycée. Est-ce que, est-ce que ça s'est ressenti dans un autre exercice ? est-ce que ça s'est ressenti dans tes dissertations ? Ou ailleurs ?

Ouais, voilà. Les dissertations. C'était les dissertations. Tu sais parfois il y avait un barème, tu sais souvent y'a des barèmes, mais ça dépendait des enseignants, des enseignantes, même si je pense qu'il y avait une norme, mais qu'ils appliquaient ce qu'ils voulaient.

Et c'est quelque chose comme toutes les, je sais pas, je dis un truc au pif, mais toutes les deux fautes tu perds un demi-point et jusqu'à cinq points maximum de pertes. Bon be moi, j'avais toujours les cinq points perdus ou quelque chose, peu importe quel était la limite, si la limite était à quatre be je perdais les quatre points, peu importe. Mais du coup je perdais toujours cette limite. Et donc, j'ai, dès que j'avais un exercice où l'orthographe était pris en compte, une activité, que ce soit en histoire, ou il faut beaucoup écrire, en français, ou dans d'autres matières, je me disais bon, je visais forcément dix et non pas quatorze, parce que je savais que j'allais perdre quatre points de, tu vois ce que je veux dire. Donc, quoi qu'il arrive je devais baisser mes attentes niveau... pour les notes, parce que je me disais : bah voilà, je ne pourrais pas réussir là-dessus. Et donc, ça me faisait ressentir effectivement mes difficultés... Ça me, ça me, en fait c'était plus une diffi- l'ortho, l'orthographe a toujours été notée au sein de ma scolarité. Et c'était donc une... une source de dévalorisation de mes notes. Alors que sans compter le contenu, mon contenu pouvait être très bon, parfois j'avais seize et j'avais moins quatre de, de, d'orthographe et j'avais une grande frustration de me dire putain j'aurais pu avoir vingt, mais je ne l'ai pas eu parce que je ne sais pas écrire.

Mais l'exercice de la dissertation en dehors de l'orthographe tu le percevais comment ?

J'adorais. J'aimais beaucoup faire de la dissertation. J'aimais trop donner mon avis. En fait, alors, je n'ai pas forcément très bon, parce que j'avais vraiment envie de donner mon avis et c'est pas toujours ce qu'on demande en dissertation, on demande aussi d'avoir un opinion- comment c'est, en fait, maintenant, je vois avec du recul, quand on te demande d'avoir une perspective de chercheur, d'avoir un truc un peu plus neutre... Mais j'adorais donner mon opinion. Donc, c'est un exercice que j'aimais bien. J'aimais surtout les écritures créatives, tout ce qui- comment ça s'appelle- rédaction ? Non, ouais, je sais plus si c'est ça, mais...

Commentaire ?

Non pas les commentaires, commentaires c'est déjà différent. Commentaires j'aimais aussi. J'aimais, de toute façon jamais tout, ce genre d'exercices, non c'était vraiment la rédaction en écriture créative du genre, je me rappelle au bac, on avait le choix entre un commentaire, une dissertation ou une écriture, une rédaction, fin je sais plus comment ça s'appelle, mais je crois que c'était rédaction. Et donc par exemple c'était par exemple, on avait un extrait de livre et on devait s'imaginer ce qui se passait avec, en respectant le style de l'auteur ou en changeant le temps ou peu importe, et j'adorais ces exercices de, d'écriture créative que je préférais à la dissertation. Mais non la dissertation, j'aimais, j'aimais bien globalement, ça ne m'a pas dérangé. C'était juste l'orthographe au sein de la dissertation.

Du coup, quand tu étais en train de faire des dissertations, tu étais, tu te sentais comment ? Tu te sentais à l'aise ? Tu te sentais pas bien ? Tu, t'étais... tu t'en fiches ?

Je me sentais à l'aise de manière générale, je pense, tant que j'avais des choses à dire et je réussissais l'exercice c'était- forcément quand tu te rates c'est toujours une forme de stress. Mon problème venait surtout à la relecture, où je relisais mon texte une fois, deux fois, trois fois, et je pense que je n'avais jamais été aussi, on n'a jamais été formé à la relecture. Moi, le plus souvent, c'est la meilleure manière de relire, je pense- je pense hein, après c'est que mon opinion- c'est que dès que t'écris une partie, tu la relis, t'attends- parce moi j'attend- j'écrivais tout, tout, tout, tout, et une fois que j'avais tout terminé, je relisais tout, mais là, la relecture elle devenait lourde. Surtout que moi, je devais relire, et relire, et relire pour corriger mon, mon orthographe, en espérant de ne pas perdre tout mes points, mais de n'en perdre que la moitié, ou que certains. Et donc je me rappelle, le stress était de je devais finir ma rédaction en avance, largement en avance pour avoir le temps de relire plusieurs fois afin de ne pas perdre ces points d'orthographe qui, parfois, vraiment, quand je dis que ça faisait perdre quatre points, je me rappelle parfois que mes notes étaient vraiment entachées par l'orthographe. Et donc, parfois, je devais me dire: je bâcle ma rédaction, je bâcle ce que je suis en train d'écrire, ma production, pour pouvoir consacrer un temps à la relecture de l'orthographe, parce que je pense que si je consacre plus de temps à la relecture je gagnerais plus de points que si je m'appliquais plus à ma rédaction. Donc voilà, je sais pas si c'est intéressant.

Non mais tout ce que tu dis est intéressant, t'inquiète pas. Et on n'en a pas encore parlé, mais la correction au stylo rouge. Est-ce que toi, tu as des souvenirs par rapport à ça ? Est-ce que déjà, quels sont tes premiers souvenirs par rapport à la correction ?

Aah... souvenirs par rapport à la correction... attends trente secondes...

J'attends.

Non, déjà la correction n'a jamais été source de stress pour moi. C'était vraiment que la note au final qui était source de stress, mais le fait en tant que tel que je sois corrigé, ce n'était pas le, ça qui me gênait, parce qu'au final, quand j'avais une bonne note, disons j'avais un quinze sur vingt, je dis un truc au pif, j'étais très content de savoir où j'avais fait des erreurs, pourquoi j'avais des erreurs, essayer de les comprendre. Et donc la correction était plutôt bien vue, bienvenue. Et donc le souci venait uniquement de quand j'avais cinq sur- fin je sais pas j'ai jamais vraiment eu de cinq- mais on va dire j'avais eu huit sur vingt- et que là, du coup, la correction a été associée à la note et que je me disais merde, je vais me faire défonce par mon père, je vais avoir une mauvaise moyenne, ce genre de choses. Et donc la correction, en fait, c'était vraiment- ce qui a été associé à la note- bah elle était toujours associée à la note, si j'avais de bonnes notes, la correction était bienvenue, j'adorais faire la correction dire : j'ai la réponse b, madame. Moi, moi, j'ai juste à la réponse b, en fait. Et, par contre, si j'avais des mauvaises notes, et que là c'était une source de souffrance, bah la correction devenait une source de souffrances aussi parce que la correction était donc liée à la, la... Quant à, le stylo rouge, t'as mentionné le stylo rouge, oh non, ça m'a jamais, ça m'a jamais marqué. Je me suis jamais posé la question et je sais que là, par exemple j'avais des copies- bon là c'est un peu du coup, une parenthèse- mais j'avais, j'avais des copies et je devais corriger la grammaire de mes apprenants et mes apprenantes,

suite à un atelier d'écriture. Et, par réflexe, j'ai tout de suite pris un stylo rouge. Je me suis dit : je sais pas pourquoi, j'aurais pu prendre n'importe quelle couleur. Ils avaient écrit au crayon à papier, j'aurais même pu prendre un stylo bleu, mais mon réflexe a été de prendre un stylo rouge pour corriger ma, la copie, les copies que je devais corriger. Je me rappelle m'être fait cette remarque en mode : tiens, j'ai corrigé en rouge comme une professeure, comme un professeur des écoles en lycée, collègue. Et donc ça, ça m'avait fait un peu rigoler donc comme t'en parle, c'était y'a pas longtemps donc ça me fait penser à ça, mais sinon, non, personnellement, le je, j'ai pas, j'imagine que tu penses à est-ce que ça nous a, on a connoté ces écritures en rouge au négatif ou a des choses dans le genre ? Moi, pas du tout, j'ai... Non ça, j'avais jamais fait attention à ça. Donc je pense pas que ça m'a vraiment marqué plus ou moins. Mais quand un de mes enseignants ne corrigeaient pas en rouge là je le voyais tout de suite. Je me disais : pourquoi elle a corrigé en violet celle-là ? Mais qu'est-ce qu'elle a, elle va pas bien ?

Tu dis quand même que ton premier réflexe ça a été le stylo rouge.

Mmh-mmh.

C'est que d'une manière ou d'une autre, ton éducation t'a marqué ?

A totalement, mais totalement, c'est sûr, parce que, ouais, ça m'a vraiment fait rire. Donc, c'est sûr que mon éducation m'a marquée. Mais je l'ai pas vécu comme : ah ! le rouge c'était la, l'enfer, tu vois. Ce qui venait abîmer ta copie ou quoi que ce soit. Je le voyais plus comme bah, comme l'outil de correction de l'enseignant, et ils disaient toujours les enseignants : vous vous corrigez en vert. Pourquoi le vert ? Aucune idée. Vous corrigez en vert et vous écrivez en bleu, vous corrigez en vert et nous on corrige en rouge. Et pour moi c'était juste un code couleur logique, enfin logique, les couleurs, euh, random, ça, j'en ai aucune idée pourquoi le rouge et pourquoi- le rouge doit avoir des significations quand même, je pense. Mais bon, dans ma tête tout du moins, quand- je me posais la question, c'était juste bah voilà, fallait trois couleurs pour différencier. Ça aurait pu être noir, bleu, vert, bah, rouge, vert, bleu, ça se dis- ça, ça, ça se sépare bien, ça se définit bien, comme ça on voit ce que j'ai corrigé, on voit ce que l'enseignant a dit, ce que l'enseignant a corrigé et ce que j'avais écrit de base, et que ça permet de faire une distinction claire entre les trois éléments et je me posais pas la question plus loin que ça. Effectivement, par contre, cette méthodologie m'a marqué, puisque, comme tu, comme voilà, comme on l'a mentionné, j'ai voulu tout de suite corriger en rouge. Mais pour moi, c'est vraiment plus un code couleur sans importance, si y'en a peut-être une que, que, autre chose, et je me dis : ah l'écriture rouge, elle me fait peur, ou quoi que ce soit. Non.

Tu penses pas que ce, pour les élèves ça a une connotation ? Pour toi, utiliser du rouge, c'est plus une évidence et ça va pas plus loin que ça ?

Alors. Pour les élèves ? je ne sais pas. Alors moi, en tant qu'enseignant, ou moi en tant qu'apprenant ?

En tant qu'enseignant.

En tant qu'enseignant... Donc, cette fois-ci, j'avais utilisé du rouge, justement, mais c'était la première fois que je- bah finalement, c'était la première fois que je corrigeais un exercice de type rédaction, écriture créative, dissertation, là c'était une écriture créative. Première fois que je corrigeais une production tel quel, parce que généralement quand, j'ai corrigé des productions, c'était par exemple celles du DELF. Mais elles étaient pas... tu donnes pas la copie aux apprenants, donc tu la corriges avec un crayon de papier, crayon noir, vert. Je m'en fichais. Mais quand je corrige, souvent avec leur petite production, bah on les corrige ensemble, donc je ne les corrige pas moi-même, j'ai la copie et je l'a corrige, c'était la première fois que j'avais des copies, donc, j'ai peut-être pas assez d'expérience par rapport à mon côté enseignant. Est-ce que ça a une connotation pour eux ? Peut-être je me demande aussi ce que ça a des connotations- Est-ce que c'est qu'en France ou c'est tous les pays qui utilisent la, une couleur rouge ? Parce que nous, on nous apprend à des élèves non francophones généralement ou qui sont légèrement francophones, qui deviennent francophone. Et qui ont peut-être des politiques dans leur pays éducatif qui n'utilisent pas le rouge, j'en sais rien, donc est-ce que- je ne me suis jamais posé cette question. Mais à l'avenir, je pense que j'aimerais ne pas juste corriger comme ça, en rouge, tout de suite, et connoter une couleur à une correction. Je sais que sur Tiktok, y'a un professeur qui corrige souvent ses copies en live et il y a eu plein de- et tu sais qui met pleins de sticker dessus, et y'a eu pleins de memes dessus de gens qui le faisaient pour de faux et qui mettaient pleins d'appréciations, bah là fantastique, et moi, j'aime, j'aime essayer de plutôt de valoriser du coup, comme ce professeur, mets-la avec des, des stickers pour lui. Je me dis : tiens, c'est trop drôle. Moi j'aurais trop aimé avoir un sticker sans ma copie pour m'encourager, tu vois et être encouragée- plutôt que juste le commentaire en rouge qui dit : oui, ta copie peut mieux faire, blablabla, blabla. Et donc, c'est vrai que peut-être que la connot- le, juste correction au stylo rouge, notamment, une couleur forte, elle peut être connotée un peu de manière puissante et ce n'est peut-être pas l'impression que j'ai envie de donner à mes apprenants et apprenantes, mais jusqu'à présent, je leur corrige pas leurs copines de manière comme ça donc c'est pas quelque chose que j'ai eu, dont je me suis vraiment questionné pour l'instant.

Donc, si, tu donnes l'impression que tu aimerais te détacher de ça et utiliser d'autres couleurs ou d'autres moyens de correction.

Ouais, c'est ça. Pourquoi pas employer des codes couleurs de manière générale. Pourquoi ne pas... une fois j'avais une professeure qui avait un petit tampon, c'était un professeur de physique, qui mettait petit tampon, sur nos copies, j'aimais trop avoir le petit tampon. Et finalement, tout ce qui sera un peu alternatif, que soit la couleur ou pas d'ailleurs, s'il m'avait fait un petit dessin au stylo rouge, je l'aurais apprécié, mon petit dessin. Je me rappelle une fois il m'avait mis un petit smiley, parce que j'avais mis un smiley à la fin d'un exercice, j'avais dit : désolé, je ne sais pas faire cet exercice. J'avais mis un petit smiley. Il m'avait mis : c'est pas grave, smiley. Et ça m'avait, je sais pas, ça m'avait conforté qu'il me dise que c'était pas grave, et le smiley m'avait aussi conforté, et c'était devenu un peu un running gag, le smiley, du coup. Mais ça rendait la correction plus légère et donc peut-être que juste l'écriture après je sais pas si ça dépend du rouge spécifiquement, mais juste écrire des commentaires et barrer les fautes, parfois ça peut être un peu abrute. Et surtout que voilà, il y a là, il y avait une dimension, dans l'exemple que je te donnais, un peu humaine, il m'a dit : c'est pas grave, on va faire la correction ensemble, tu comprendras peut-être plus, alors que c'était un exercice noté. Mais il a dit, bah, c'est pas grave. Et le c'est pas grave il a, il m'a marqué, puisque je t'en parle aujourd'hui.

Est-ce que... alors tu enseignes à des publics de quel niveau ?

J'ai des, c'est un niveau assez... genre j'ai plusieurs classes. Donc j'ai A1 et B1 majoritairement.

Et est-ce qu'avec tes B1 tu fait des dissertations ou des exercices qui s'en rapprochent des équivalents du FLE ?

Alors. Bah déjà pas beaucoup parce que là ça me vient pas à l'esprit, mais est-ce que je l'ai déjà fait ? Non, j'aime bien plus les faire produire à l'oral, parce que cette logique de primauté de l'oral qu'on nous a appris, c'est vrai que je préfère ça. Et y'a une politique éducative au sein de l'alliance française qui a vraiment, qui met vraiment en avance l'oral plus que l'écrit. Même, je pense qu'on a

tendance à un peu trop dévalorisé l'écrit dans l'alliance française et on se refusait à leurs faire des productions écrites. Donc non. Après moi, je leur ai fait un atelier dans le cadre de mon mémoire, sur une écriture créative qui n'est pas une dissertation, mais c'était un... j'avais beaucoup apprécié les faire écrire, donc je me verrais pas dans l'impossibilité de leur faire une dissertation si j'avais peut être plus de liberté. Mais ce ne serait pas le premier exercice qui me viendrait à l'esprit, que je désirerais faire, donc je dirais non. Mais je me, je me laisserai tenter et expérimenter une fois si je vois qu'il y a un groupe assez scolaire et d'un niveau assez avancé et qu'ils veulent- ça peut les entraîner au DELF, puisque le DELF à partir de niveau B1, B2, ils doivent avoir une, une comment dire, une production organisée par rapport à leur niveau. Donc voilà, je pense que ça pourrait être utile, mais non, là, j'ai pas pu expérimenter là-dessus et c'est pas mon désir non plus. Mais suis ouvert à l'aider.

Là, ce que j'aimerais surtout savoir c'est, est-ce que tu fais des dictées ?

Euh oui. Oui, je fais des dictées.

Beaucoup ?

Non, très peu, et dans deux contextes. J'ai d'abord fait des dictées et, effectivement, parfois, j'aime, j'adore, j'adore les dictées de mots, pour commencer, mais c'est un exercice différent. C'est quand même un exercice différent. Il faut quand même le noter, puisque la dictée de mots n'entraînent pas la grammaire ou quoi que ce soit- bon, la dictée en soi n'entraîne pas la grammaire, puisque tu dois juste mettre, copier-coller sur l'oral, mais tout de même. Donc, je fais, j'aime beaucoup les dictées de mots pour les niveaux débutants. Je leur fais parfois des, donc des, au sein de ces dictées de mots, des productions de plus longues. J'essaye de leur dire parfois une phrase, parfois deux phrases. Mais c'est toujours des dictées très courtes parce que j'aime pas faire des dictées longues. Je trouve ça gênant en tant qu'enseignant et, et je veux pas instaurer de malaise si... je préfère juste qu'ils aient, tu sais, que en mode, ah j'ai fait une faute et après on passe tout de suite un autre exercice, une autre, un autre mot, une autre phrase, plutôt que là après- parce que une fois que t'as fait des fautes dans toute ta grande dictée, ta longue dictée, bah la faute que t'as fait au début elle est fondamentalement elle va, elle est valable pour toute la dictée, alors que si t'as fait une phrase, une faute que sur une phrase et que la phrase elle est ponctuelle, bah j'ai l'impression que c'est plus facilement acceptable t'as faite. Bon bah j'ai eu faux à cette phrase tant pis, peut être que j'aurai juste à la prochaine. Alors que si t'as faux une faute à la première phrase de la dictée, bah ça compte pour la dernière phrase de la dictée aussi. Donc je préfère faire des dictées plus courtes pour mes débutants. Aussi, j'ai des cours de prononciation et au sein des cours de prononciation, j'aime bien faire des dictées. Mais cette fois-ci, on se concentre un peu moins sur l'orthographe. Mais par exemple, si je leur prononce un nom à, les sons nasaux, les dictées avec les sons nasaux. Ceux qui me mettent a-n pour faire le son en ou e-n pour faire le son en bon, je les corrigerai, je leur dirais : ah, genre attention, là, dans ce mot là c'était un a mais ce sur quoi on se ciblait, le son nasale, il est bon, et c'est ça que je voulais. Je voulais pas te mettant un on ou un in, je voulais que tu mettes un an, et tu entendes bien le en, et visiblement, si tu, tu m'as pas mis le bon an, mais on s'en fout, t'as mis le bon son et du coup, je fais des dictées aussi, pareil de quelques phrases, parfois, une, deux phrase, trois maximum en prononciation. Mais là, c'est encore différent, puisque l'orthographe n'est pas notée, et puis de toute façon c'est pas noté tout court. Et... C'est la, les sons, que je valoriserais avant tout dans cette dictée-là.

Tu les corriges comment ces dictées ?

Alors, comme c'est des dictées juste avec des- d'abord avec des dictées de mots ou de phrases- on les corrige en groupe classe généralement. On dit un mot, on vérifie s'ils on est juste, on en parle, si y'a eu des erreurs, et c'est tout. Ensuite, pour quand c'est des phrases, généralement, je demande à un ou une volontaire- j'essaye de les alterner, si possible, au maximum- je demande à un ou une volontaire, s'il veut venir l'écrire au tableau. Et ce, ou cette volontaire vient l'écrire au tableau et on demande aux, je demande aux autres s'ils ont réussi. Et sinon bah, s'ils ont eu des difficultés. Moi j'aime bien leur faire, leur, graduer avec leur pouce, leur dire : j'ai réussi (pouce vers le haut), j'ai moyen réussi (pouce à l'horizontal), j'ai pas trop réussi (pouce à moitié vers le bas) et j'ai pas réussi avec le pouce en bas. Moi j'aime bien graduer avec le pouce parce c'est un peu flou, et c'est un peu eux qui donnent ce qu'ils veulent aussi, s'ils veulent mentir, tant pis ils peuvent mentir. De toute façon, ils se mettent pas de pression là-dessus. De toute façon, ils savent s'ils ont eu juste ou pas eux.

J'ai l'impression, que ce soit cette histoire de graduation, ou même le nombre de phrases, tu l'as dit toi-même, tu veux pas instaurer de malaise, et j'ai l'impression que tu veux que tes élèves puissent garder la face, même si ils ont échoué.

Mmh-mmh.

Est-ce que c'est lié au fait que t'es pas envie de leur faire vivre ce que t'as vécu ? Que t'as pas envie que ce soit un échec pour eux l'orthographe ?

Alors je pense fortement oui. Effectivement, je pense qu'il y a un lien direct. Ça me paraît évident. Après, c'est quelque chose que je conscientise très peu tout de même, mais évidemment, c'est, c'est sûr que voilà, moi, ça va pas être, ça a été plutôt un mauvais souvenir, la dictée, et je veux pas que ça le soit pour eux, j'ai peur aussi que ça le soit pour eux. Donc, c'est pour ça que je préfère leur donner des options et des possibilités pour protéger leur face. Et qu'ils puissent... tout en ayant la capacité de s'entraîner à la dictée- par ce que comme je te l'ai dit, moi j'aimais bien m'entraîner mon orthographe parce que je pensais que c'était important et j'avais ce désir d'améliorer mon orthographe- et donc, je veux leur offrir cette possibilité d'améliorer leur orthographe avec des exercices ciblés sur l'orthographe, même si doit y en avoir d'autres que la dictée, mais sans leur mettre la pression en mode : t'as raté c'est pas bien. D'ailleurs, c'est quelque chose que j'essaye d'éviter de faire de manière générale. Ce n'est pas toujours évident, mais voilà, parce que l'important c'est eux. Ils voient la correction au tableau. Ils savent très bien s'ils ont écrit la même chose ou pas, qu'ils mettent pouce en l'air alors qu'ils n'avaient pas bien réussi, ça ne regarde qu'eux. Moi, à la fin, s'ils passent un examen, je le saurai, s'ils avaient bien compris ou pas. Donc c'est vraiment que pour eux.

Tu dis : moi j'utilise la dictée mais il doit y avoir d'autres moyens. Ça veut dire que pour l'instant, tu ne vois pas d'autres exercices ou d'autres méthodes qui permettraient de manière aussi précis et clair de travailler l'orthographe avec eux ?

Sincèrement j'ai... c'est juste que la dictée permet de direct visualiser, parce que parfois, autant sur les phrases, je leur demande pas de me montrer- là par exemple j'aime bien prendre les tablettes pour faire les dictées de mots comme je t'ai dit. Je leur demande souvent de me montrer la tablette du coup bah à ils peuvent pas mentir, cette fois-ci, quand même, pour les dictées de mots, on s'en fiche hein, si le mot il est réussi ou pas. J'essaye vraiment de leur faire un disclaimer, comme quoi on s'en fiche... leur... montrer qu'on s'en fiche. Mais donc, quand ils me montrent leurs mots, là je vois tout de suite si bon, ben, voilà s'ils ont oublié une lettre ou pas, et je peux directement le corriger leur dire : ah bah je vois que régulièrement tu oublies la lettre muette. Régulièrement, tu as ce problème-là. et

comme ça je peux arriver à avoir un... quelque chose de personnalisé pour eux, essayer de me focaliser sur leurs difficultés personnelles. Et sur l'orthographe de manière directe, par exemple, un exercice que j'aime bien, c'est faire- que je fais avec des enfants, parce que j'ai des enfants aussi, j'ai oublié de le préciser, mais ils sont A1 aussi. Les enfants, je leur fais faire, je leur fais écrire un dictionnaire, mais un dictionnaire de dessin, c'est-à-dire que, par exemple ils voient le vocabulaire des animaux, je leur dit : vous prenez votre petit dictionnaire, donc ils ont un petit carnet qui est leur nouveau dictionnaire, ils font un dessin du chien, et à côté ils écrivent chiens, et à côté ils écrivent dog. Donc c'est leur dictionnaire, parce que voilà leur dictionnaire de dessin. Dans le dictionnaire de dessins aussi, je peux vérifier l'orthographe, je peux lui dire : attention ! tu n'as pas bien rédigé le mot en français, ça s'écrit, c-h-i-e-n et pas, je ne sais pas comment, et pas chion, c-h-i-o-n, par exemple. Et donc je peux leur corriger l'orthographe dans ce cadre-là, et le dictionnaire leur permet aussi d'avoir un mémoire, un souvenir de l'orthographe qui leur ait propre, et à eux-mêmes. Donc, je pense qu'il y a d'autres moyens de se focaliser sur l'orthographe, mais je vois la dictée comme étant vraiment le moyen par excellence- pas forcément par excellence, mais le premier qui pourrait venir à l'esprit et beaucoup d'apprenants aiment bien la dictée, en plus, donc c'est un peu d'une pierre deux coups.

Je ne t'ai- 'fin j'ai l'impression tu... tu n'as pas parlé excessivement de tes enseignants, sauf celles qui voilà marque, ne peut que marquer. Ça veut dire que tu ne t'appuies- tu n'as pas de figure enseignante qui t'a marqué en dehors du mauvais de cette mauvaise prof, tu n'as pas d'autre figure d'enseignement, d'enseignants qui t'ont, qui t'ont vraiment marqué ? Alors t'as parlé d'un prof avec les petits smileys mais, mais, sinon... dans ton éducation, y'a personne qui t'a marqué et qui te sert de repère ?

Si, y'en a notamment... alors, à l'Éducation nationale, puisque ton mémoire, ça, ça, ça s'appuie sur ça. J'ai des profs de faculté que j'ai adoré et qui m'ont marqué, qui ont été des figures pour moi, mais au sein de mon éducation, donc lycée, collège, il y a certains profs quand même qui m'ont marqué très fortement, mais pas des professeurs de français. J'ai une professeure de mathématiques que j'adorais, par exemple, y'a ce professeur de physique que j'ai beaucoup apprécié et qui ont beaucoup motivé. Mais il y a une professeure que j'aimerais citer ici, si je peux lui rendre honneur, c'est donc un professeur de latin que j'avais eu en... parce que j'ai commencé le latin en cinquième parce que j'étais mauvais en orthographe et on m'a dit : fais du latin, ça ira mieux en orthographe. Donc, j'avais pris latin, j'avais cette prof de latin. C'était catastrophique. Et c'était ma prof de français que j'avais eu en troisième notamment. Et donc, je t'avais dit, tu sais, que j'avais quand même, y'a ma prof de, au collège, mes profs de français, notamment, me faisaient pas mal, m'embêtait pas mal pour avoir mon orthographe. Elle, oui, mais non, moins, et elle était vénérée par tous les apprenants et toutes les apprenantes. Je pense que pas un seul des apprenants et des apprenantes avait un problème contre elle. Et on était au collège, c'est un peu la période rebelle, tu vois, et donc y'avait quand même beaucoup de parfois discorde entre les professeurs et les apprenants et les apprenantes. Et il s'avère qu'elle n'a jamais, pas une seule fois eu un problème avec n'importe quel élève. Et quelque chose qui nous avait marqué, mon frère, mon petit frère, cette fois-ci, l'a eu aussi en cours et on l'a tous les deux adoré pour la même raison, c'est qu'elle n'a jamais, pas une seule fois, levé le ton, et pourtant, elle arrivait à avoir un respect total, on n'a jamais pu comprendre. Aujourd'hui encore, je ne comprends pas, surtout que sa matière, le latin bah c'est latin et français. Mais autant en latin autant qu'en français, c'est pas forcément des matières qui passionnent surtout le latin, et elle arrivait à nous captiver et à nous concentrer sur nos exercices. Et je peux toujours, aujourd'hui même en tant que prof et avec tout le recul, le meta que j'apprends dans le master, je peux toujours pas dire comment elle s'y prenait pour réussir à rester aussi calme, aussi sereine et nous faire passer autant de messages, pas exemple, elle était notre prof principale donc parfois elle nous faisait, elle nous remont- elle faisait des remontrances, mais c'était sur un ton calme, pas monotone, mais presque adoucissant. Et quand il nous parlait, on avait juste envie de l'écouter et de dire : okay, bah, c'est bon, t'as raison, peu importe ce que tu dis, t'as raison. Et cette professeure m'a vraiment, vraiment, vraiment marqué. Et si un jour je pouvais réussir à être comme elle, bah ce serait beaucoup de gagner.

Tu dis : si je pouvais être comme elle. Est-ce que, du coup, tu as, tu as tendance à fonctionner comme ça, à te dire : ce prof il faisait ça, j'ai envie de faire pareil. Ce prof il faisait pas ça et je vais pas le faire ? Ou c'est juste là, spontanément, parce qu'on en parle, et qui a cette prof qui vient sur le tapis ?

Alors... non déjà cette professeure elle a vraiment été un modèle pour moi quand j'ai dit, quand je me suis dit, quand j'ai ma petite éclair de génie, et que je me suis dit : bah tiens, je vais faire prof de FLE en fait- parce que je m'orientais pas du tout vers ça à l'origine- je me suis vraiment dit, c'est ce genre de professeur qui me motive et j'aspire à devenir ce genre de professeur pas un autre. Parce que c'est vrai que les professeurs n'ont pas toujours une très bonne image dans la société, voire même très critiquée. Et tu sais un prof- c'est pas toujours un métier ultra respecté, c'est à noter. Et elle, tout le monde la respectait, et ça, c'est quelque chose qui m'a marqué. Même mon, mes parents, tu vois, donc nous les apprenants, mais moi, je rappelle mon père quand elle a eu la réunion parent prof avec elle, il avait dit : Wow ! mais elle est s... je comprends pourquoi tu l'adores, elle est vraiment bien. Et je me suis dit : ouah, quelqu'un qui marque les esprits comme ça- ouais c'est un peu all eyes on me hein- quelqu'un qui marque les esprits comme ça, je me suis dit : c'est forcément quelqu'un de formidable et j'aimerais bien que quelqu'un de formidable comme elle. Après, je sais qu'elle matche pas ma personnalité parce que comme je te l'ai dit, elle était toujours très, très calme, très apaisante. Moi, quand je donne mes cours, j'aime bien faire le fou, rigoler, faire des blagues, me tourner dans tous les sens, me mettre presque en scène, ce qui est, ce qui va à l'opposé finalement de cette enseignante. Mais là où j'aimerais lui ressembler, c'est pas forcément dans ses méthodes d'apprentissage, mais dans sa manière à gérer la négativité, par exemple. Donc, d'elle je tirerai cet aspect-là : gérer la négativité, que ce soit la mienne ou celle des apprenants et des apprenantes. C'est ça que je tirerai d'elle. Mais j'ai eu d'autres figures qui m'ont motivé à être enseignant et sur lesquels je tire des modèles. Le prof de physique que je t'ai mentionné, j'ai définitivement, j'écrirai des commentaires positifs, tels que lui le faisait sur mes copies, si je dois en corriger, si je suis amené à en corriger. Aussi par exemple aujourd'hui, et ça continue toujours, là, j'ai mon outi- mon manager là, 'fin mon coordinateur pédagogique, pour lequel j'ai beaucoup d'admiration. Je pense pas qu'il soit parfait partout. J'ai beaucoup d'admiration pour lui pédagogiquement parlant, notamment pour la place qu'il arrive à réserver à l'humour au sein de ses cours, et j'aimerais m'inspirer de lui. Donc, je pense que, dans ma pratique enseignante, c'est plus, je m'inspire de tous les enseignants qui m'ont marqué sur le point sur lequel ils m'ont marqué, par exemple le professeur de physique qui était bien pour les évaluations, est-ce que c'était un bon professeur de physique ? J'emmétrais certains doutes à côté de ça. Mais voilà donc, c'est vraiment certains points. Et donc cette professeure m'a marqué et oui, je pense que je me base sur ces méthodes dans un certain domaine pour devenir le professeur que je suis aujourd'hui.

Tu fais, tu dis ça parce que ça vient sur le tapis, parce que j'en parle, ou c'est quelque chose que, qui, spontanément, tu avais déjà pensé, tu avais déjà un petit peu conscientisé tout ça ?

J'avais déjà beaucoup conscientisé tout ça. Non, non, là, pour le coup, c'est pas le tapis, qui vient... pas mettre sur le tapis qui vient me faire en parler, c'est que de toute façon moi, ça c'est plus personnel, mais je marche beaucoup par figure de modèle dans la vie. Et les enseignants et les enseignantes sont- peuvent facilement remplir ce rôle de modèle. Et oui, non, donc, c'est quelque chose que j'ai, dont j'étais très au courant et ça m'arrive parfois de repenser à cette enseignante, même aujourd'hui et je me dit : tiens, j'ai pas bien géré cette

situation comment elle aurait fait ? J'essaie de me projeter, de me visualiser, me souvenir et donc non, non, non, oui, vraiment, les figures de modèle sont très présentes dans ma mentalité.

Ok si tu devais décrire ta relation par rapport à l'éducation que tu as eu en France, de je parle vraiment de CP jusqu'au bac hein, je parle pas de fac. Comment tu le décrirais, comment est ta perception de ce système-là ?

Alors moi j'ai passé une bonne scolarité déjà. J'ai toujours été heureux de manière générale au sein de la scolarité, en plus de les amitiés que je pouvais avoir et tout là, de la scolarité, littéralement, m'a rendu heureux. Le contexte scolaire me rendait heureux. J'adorais aller à l'école en j'adorais, 'fin parfois j'avais la flemme de me lever à six heures du matin mais... une fois que j'y étais, j'étais content d'être là, passer du temps avec mes amis, apprendre des choses. J'avais un père qui était, que j'ai mentionné quand même déjà pas mal de fois, qui était, qui est vraiment, vraiment très impliqué dans le scolaire- bon y'a beaucoup de parents qui sont comme ça- mais il était très, très, très, très impliqués dans ma scolarité. Et fondamentalement, ce qui, c'est le système de note, surtout par rapport à lui, qui me faisait peur et qui était ma seule et unique source d'angoisse. Après le, le collège et le lycée, c'est un peu la savane hein, c'est un peu la jungle, faut savoir survivre, et c'est pas toujours évident. Je me rappelle un jour où j'avais deux de mes meilleurs amis qui étaient absents, parce qu'il y en un qui était malade et l'autre je sais pas ce qu'il faisait. Et je me rappelle me retrouver dans la cour de récréation tout seul et me dire, putain, faut que j'aïlle traîner avec quelqu'un, sinon ça va pas. Mais bon, ça, c'est le regard, c'est un peu la mentalité de l'âge, c'est pas forcément ton sujet. Mais par rapport plus aux enseignants, je me suis toujours senti capable de, avoir accès à venir leur parler après le cours si j'en avais besoin et je pense, de manière générale, avoir eu des enseignants et des enseignantes bon ou moyen mais que très peu médiocres. Et quand ils étaient médiocre- 'fin c'est mon opinion, encore une fois- c'était flagrant par contre, il y en a vraiment certains qui m'ont, qui m'ont marqué dans l'in- leur incapacité à transmettre une connaissance.

Fondamentalement tu te sens en phase avec l'éducation que tu as eu. Ça ne détonne pas avec euh comment... ?

Souvent, j'avais l'impression d'apprendre des trucs inutiles par contre, et souvent, j'avais cette question : Mais pourquoi j'apprends ça ? Je me souviens des formations au numérique qu'on avait et c'est quelque chose que j'ai vécu tout au long de ma scolarité. Quand donc j'ai eu une formation numérique en primaire, j'ai une formation numérique en, au collège, j'avais une formation numérique au lycée et ensuite même encore en licence et au master. Au master on en eu une ? Euh non, je crois pas.

Si.

Voilà, bah ça m'a pas marqué. Mais il s'avère que, en fait souvent, je me disais - et là c'était notable très notable par rapport à ça- où je me disais mais punaise c'est fou- maintenant avec du recul mais sur le coup je me le disais pas- mais en fait l'enseignement numérique que j'avais par rapport aux besoins numériques à un moment donné, c'était ceux qu'en fait j'aurais eu besoin y a dix ans auparavant et genre j'ai l'impression que, du coup, le programme numérique que j'avais quand j'étais petit, bah c'est celui que j'aurais, qui aurait dû être au programme il y a dix ans auparavant et que par exemple, ce programme était toujours en retard. Hum... pareil souvent, il y avait des trucs bah, à l'époque, quand je faisais du français, surtout quand j'étais harcelée. Je voulais juste arrêter le français, je me disais bah en fait moi, j'ai pas envie d'être prof de français. Donc, le français, ça ne servirait à rien. Moi, je veux faire un bac S, je veux devenir scientifique, je voudrais faire ingénieur en biotechnologie. Le français jamais je l'utiliserais dans ma vie. Bon. Il y a eu un retournement de situation, mais peut-être que si j'étais devenu... biotech- non enfin ingénieur biotechnologie, effectivement, ça aurait été juste une source de souffrance pour rien. Donc, souvent je me questionnais en mode : pourquoi j'apprends ça ? Mais bon.

Je pensais à ce dont on avait parlé pendant notre entretien pour ton mémoire et du coup ça m'a fait réaliser quelque chose, ça m'a fait penser à quelque chose, mais u vois dans mon choix d'orientation de métier en tant que du coup professeur de FLE donc c'est dire professeur de français, littéralement, de la langue française- alors évidemment ça vient de pleins de choses c'est à dire d'être professeur de FLE, tu vois ça vient d'abord depuis que je suis tout petit, je me rappelle quand j'étais petit comme beaucoup d'enfants j'étais en mode : ah je veux être professeur de la même classe dans laquelle j'étais en mode, genre j'étais en CE2 et je voulais être prof de CE2, je sais pas si tu vois ce que je veux dire mais y'avais ce désir déjà un peu d'enseignement à cette époque. Et professeur de FLE j'ai voulu le faire parce que je tenais une page manga et on était pleins d'admin dessus et y'avait un admin qui faisait FLE en Corée et j'avais trouvé ça fantastique. Mais je pense que quand je t'avais dit au début que du coup je faisais un bac S et que m'orientais vraiment, je voulais vraiment faire ingénieur en biotechnologie, y'a vraiment un petit fossé entre les deux. Rire. Et je pense que de manière plutôt inconsciente mais bon forcément c'est indéniable que j'ai voulu prendre une revanche sur la vie par rapport à ma mauvaise orthographe, par rapport à mes mauvaises expériences en français, notamment cette prof qui m'avait dit : Lucas vous ne ferez jamais rien de votre vie, et finalement je suis un peu devenu elle en mieux. Enfin en mieux, ptdr je suis qui tu vois mais j'ai la sensation que mes échecs et mes difficultés que j'ai rencontré lors de ma scolarité m'ont poussé à devenir professeur de FLE, un peu comme une revanche sur la vie pour me pousser à me challenger moi-même. Donc voilà c'était une petite réflexion que j'avais et que je voulais te faire part si jamais.

Transcription 6 : Isabelle

Maintenant, j'aimerais bien revenir avec toi sur les mots clés que tu avais choisis. Je ne sais pas si tu te souviens, il y avait trois questions où je vous demandais de choisir des mots-clés pour définir votre expérience de l'école sur trois périodes : primaire, collège, lycée. Et j'ai fait le choix de vous poser la question de manière générale sur l'expérience globale. Mais moi, ce qui m'intéresse pour mon, pour mon travail, c'est vos cours de français, le FLM que vous avez eu à l'école. Donc, du coup, je vais te redonner les mots-clés que tu m'as donné et tu vas me dire si, pour les différentes périodes, ça correspond à tes expériences de cours de français ou non. En primaire, tu avais mis les mots simple, pénible, et tu avais mis un petit commentaire en disant que tu avais horreur de l'école. Est-ce que ça concerne du coup les cours de français ?

Oui, ça concerne les cours de français. L'école primaire, j'ai, je crois que j'ai mis que c'était simple parce que, comparé à ce qui suit, c'est d'une simplicité sans nom l'école primaire, 'fin tu tu vas là-bas, t'as des copains et t'apprends, mais t'as pas vraiment l'impression que t'apprends, c'est... Puis moi, comme j'étais dans une école primaire où on était cinquante-quatre, avec la maternelle compris, euh... oui, il y a un moment on était six par niveau, donc ça faisait vraiment groupe de, d'amis qui vont apprendre des trucs mais ça faisait vraiment pas école. Et pourquoi j'ai mis pénible, c'est parce que moi je suis d'une nature un peu flemmarde et un peu faut pas trop me

pousser, et quand on apprend à écrire, à l'école, on t'apprend à écrire en cursive et moi, je ne comprenais pas pourquoi y avait des lettres qui se ressemblaient, c'est à dire le b et le f, et j'avais la flemme de faire mon b plus court que le f. Moi je savais très que c'était un b- et du coup j'ai dû aller voir un orthophoniste pour, pour corriger mon écriture, parce que j'avais la flemme de bien écrire, et pareil pour mes p, et mes q parce que ça ressemblait trop, mais c'est pour ça que j'ai mis que c'était pénible, parce que je ne comprenais pas l'intérêt, en fait, de faire des lettres si proches pour juste nous embêter finalement... ouais voilà.

Ok, ok donc, en primaire, pour toi, l'expérience de l'apprentissage de l'écriture, ça a été pénible, c'est ça qu'a été pénible ?

C'est ça ouais.

Ok. Après, au collège, tu avais mis, alors là il y a plus de mots. Tu avais mis : difficile, complexe, pénible, traumatisant, et tu as mis une petite note sur le harcèlement. Est-ce que ça concerne les cours de français, tous ces choses-là, ou pas ?

Ouais, ça concerne tous les cours en général, mais sur les cours de français... J'ai mis traumatisant parce que c'est le collège. Je pense que c'est un peu pour beaucoup de personnes, c'est traumatisant... J'ai mis pénible parce que ça devient vraiment intensif, 'fin déjà tu, tu changes de prof toutes les heures, t'apprends beaucoup plus de choses, tu passes du cadre tranquille et idyllique de l'école primaire, à un cadre y a beaucoup de monde. Moi, je suis passé d'une école de cinquante-quatre personnes à quatre cents élèves. Donc, euh, ça faisait beaucoup. Puis les gens changent beaucoup je trouve à l'entrée du collège. Et par rapport aux cours de français, moi, je faisais énormément de fautes quand j'étais au collège, vraiment beaucoup. Et ça faisait halluciner mes parents parce que je lisais aussi beaucoup et on me disait : mais c'est pas possible que tu fasses autant de fautes alors que tu lis. Et c'était pareil pour mes profs. En, je crois que c'est en cinquième, ou en quatrième, que tu dois écrire un récit d'invention, tu commences le récit d'invention. Et moi j'avais fait un truc qui était très, très long. Et donc la prof m'avait, la prof était vraiment pas contente parce qu'elle avait passé une heure sur ma copie, parce que donc je faisais beaucoup de fautes et parce que j'avais beaucoup écrit. Et je sais que, 'fin moi, j'en ai pleuré, et je suis rentrée chez moi et je l'ai dit à ma mère et elle m'a dit : mais comment tu peux gronder une élève qui fait plus que le minimum ? Et ça, ça m'avait, 'fin, ça m'avait vraiment touché parce que j'aimais beaucoup écrire des histoires. Et donc là, on me propose d'écrire une histoire à l'école, et là, et après, on dit : bah non, c'est trop long, j'ai pas le temps de corriger. Bon bah, du coup, après j'ai fait le strict minimum je... Voilà, je restais dans les lignes.

Et est-ce que tu penses que ton, quand tu dis que tu faisais énormément de fautes, est-ce que c'est quelque chose qui découle de ton apprentissage, au, au primaire, ou c'est vraiment juste quelque chose comme ça qui n'était pas contrôlé et qui n'avait pas de... ?

Ça je ne sais pas trop, mais je crois que... y avait un consensus des parents d'élèves qui disait que ma profess- ma, mon enseignante faisait beaucoup de fautes au tableau. Et que du coup, on recopiait des fautes. Voilà, donc moi, je m'en suis jamais rendu compte qu'elle faisait des fautes du coup, parce que pour moi, c'était normal, mais elle faisait des fautes dans les mots elle faisait des fautes et elle n'en faisait pas qu'un petit peu, elle en faisait régulièrement des fautes. Ça doit découler de ça. Et... mais après, 'fin, je veux dire, j'ai quand même l'impression que tout le monde fait énormément de fautes au collège. Et moi, c'est vraiment à partir du lycée où j'ai commencé à avoir une écriture à peu près correcte, bon maintenant j'oublie encore des s et des trucs, mais pour moi tout le monde écrivait super mal au, au collège. J'avais très peu d'amis qui avaient une orthographe irréprochable dès la troisième.

Pour le lycée, tu as mis : stimulant, attrayant, pénible, traumatisant, et tu parlais de la mise en compétition des élèves. Est-ce que ça rejoint les cours de français encore une fois ?

Ouais, pour la mise en compétition, oui, parce que à un moment, j'ai rencontré une fille, quand j'étais en seconde, et là, je sais pas qui m'a dit- ah oui, on faisait des, des évaluations de français, de maths et peut être de SVT tous les secondes ensemble. Et on m'a dit : bah, elle, elle a eu vingt, c'est la première de toutes les secondes et c'était ma, bah c'était mon ami, et du coup, je me suis dit: be, super, du coup, trop bien, moi j'ai eu onze. Et, et du coup, toutes les deux, ou tous les semestres, t'avais ces grandes évaluations, ou après, on dit : bah seconde 3, franchement, c'est pas terrible, hein, va falloir y aller quoi. Donc ça, c'était vraiment la mise en compétition et surtout, moi j'ai fait L et quand je suis arrivée en terminale c'était vraiment pénible. J'avais un prof de philo qui n'avait d'yeux que donc pour cette fille qui était première de la classe, depuis qu'elle était en sixième. Et qui ne regardait pas vraiment les autres et du coup, en fait, moi j'étais une élève moyenne jusqu'à la moitié de la première je pense, jusqu'au deuxième semestre, je suis passé de douze à seize et demi de moyenne, parce que en fait j'en avais marre que tous les profs il la regarde qu'elle, parce que c'était frustrant de, d'avoir des profs qui parlent trop bien d'une seule élève. Voilà. Pénible parce que c'était le lycée et j'ai eu des problèmes de santé à ce moment-là et des problèmes donc de santé en générale euh... qui ont fait que ma scolarité a été compliqué à ce moment-là. J'ai mis stimulant aussi parce que tu peux avoir plus d'options... moi j'ai pris une LV3 japonais. Donc j'ai fait, j'ai pu ouvrir mes enseignements. Et, et tu peux choisir tes options... donc moi j'avais fait aussi anglais approfondie. J'ai choisi plus d'espagnol aussi et parce que j'étais en L, je crois qu'il y a pas vraiment de programme, c'est-à-dire qu'on n'a pas vraiment une liste d'œuvres, en fait, à étudier. On nous dit : faut faire de la poésie, faut faire des, du, de la fiction, etc. Et après c'est les profs qui mettent un peu ce qu'ils veulent. Et du coup, on a, on est vraiment sorti- 'fin moi j'avais des, des romans contemporains, j'avais de la poésie très traditionnelle, mais j'avais cet aspect-là de ce, le ou la prof qui choisit, donc tout de suite c'est beaucoup plus fun, en fait. On a fait des gazettes, on avait fait... 'fin voilà on avait fait des exposés. Y a plus de poésie à réciter par cœur, qui était ma hantise, je détestais ça. Ouais, on se sentait peut-être un petit peu plus libre, je pense, et stimulant aussi, parce que j'avais vraiment des professeurs qui étaient passionnés par ce qu'ils faisaient. Et ça ça entraîne vraiment. Et stimulant aussi parce que... j'avais des, bah des profs qui m'encourageaient, au collège j'en ai pas eu beaucoup, mais au lycée, du coup, plus. Peut-être parce qu'on grandit, je ne sais pas, ou parce que ce n'était pas du tout le même cadre, mais du coup, c'était beaucoup plus stimulant d'aller à l'école que d'aller, euh, d'aller au lycée que d'aller au collège.

Ok, malgré ces problèmes de mise en compétition et, et tous ces trucs qui sont un peu négatifs, tu prenais quand même plus de plaisir à aller au lycée ou au collège ?

Oui, j'aimais vraiment beaucoup aller au lycée. Et c'est aussi à partir de ce moment-là que j'ai commencé à regarder des vidéos YouTube de 'study gram' donc, ça motive vraiment beaucoup plus, ouais.

Ok. Tu parles du fait que- tu parles des poésies à réciter. Quand tu parles des poésies à réciter tu cibles quelle période de ta scolarité ?

Je pensais commence en primaire mais c'était surtout au collège que on te demande de réciter des textes et là, en l'occurrence, ce à quoi je pense n'était pas de la poésie, la poésie, c'est vraiment primaire, mais là, c'était une tirade du cid. Et j'ai détesté parce que c'est humiliant au possible. Tu passes deux heures de ta semaine à entendre des gens réciter, et tu récites en même temps que les personnes qui passent au tableau. Et puis, quand c'est ton tour, soudainement t'as un blanc et tout le monde se moque de toi parce que, bah, tu connais pas tes lignes. Et, en fait, si, c'est juste, j'ai pas envie qu'il y ait trente-trois personnes qui me regarde et... la prof qui veut, qui

te demande de repasser le jour d'après, et le jour d'après, c'est pareil. Et qui te dit: mais vraiment, isabelle, t'as pas appris. Mais si j'ai appris, c'est juste que je suis stressée. Et y'a aucune place pour être stressé, pour les angoisses, c'est t'apprends par cœur. Pourtant, j'avais une professeure qui était vraiment très gentille, avec qui on se, on rigolait vraiment beaucoup, et qui aimait, 'fin, ça se voyait qu'elle aimait vraiment beaucoup ce qu'elle faisait. Elle nous tirait vraiment vers le haut. Mais pour apprendre sa tirade par cœur, fallait l'apprendre par cœur pour, et si t'es angoissée bah, tant pis.

Par rapport à... je pense qu'on va passer aux exercices. Tu, quand tu parles du primaire, collègue, etc. pour l'instant, t'as pas mentionné d'exercice en particulier, sauf là, on parle de la récitation. Est-ce que je peux me dire par rapport à la dictée, parce que ça, c'est l'un des, des sujets qui m'intéressent, quels sont tes premiers souvenirs, déjà par rapport à la dictée, quelles sont tes ress- quels avaient été tes ressentis par rapport à ça ?

Bah, les premières dictées c'était forcément en primaire, parce que c'est un exercice qu'on faisait souvent. Mais on le faisait pas sur des textes inconnus, sur des textes qu'on avait déjà travaillé, sur des livres qu'on avait lu. Et après on faisait une dictée. Donc généralement, c'était pas des textes qu'on n'avait jamais vu. Donc on les- on avait au moins déjà vu les mots, les virgules, etc. Et... que dire ? C'était- 'fin, je pense que je m'en accommodais. C'était un exercice comme un autre, au primaire en tout cas. Moi, j'aimais bien quand même réussir à l'école, même si j'avais la flemme de fermer mes b et mes f. J'essayais quand même, 'fin, sur- particulièrement en CM2, parce qu'un jour on m'a parlé de l'évaluation finale de CM2 pour passer en sixième, et ça m'a, et ça m'a mis un gros coup de stress. Je suis dit : Euh, si je réussis pas je reste en CM2 toute ma vie !? Et donc, en CM2, je pense que j'ai, je me suis un peu réveillée sur, sur mes lettres, et c'est à partir, aussi à partir de ce moment-là que j'ai commencé à écrire en détaché. Ouais. Pour, donc ça c'était pour le primaire et ensuite donc, à l'épreuve du brevet, y'a une dictée, qui est pas noté sur beaucoup de points. Je crois qu'elle est notée sur quinze points.

Ouais, quelque chose comme ça : quinze, vingt points.

Ouais, et j'ai dû avoir treize sur quinze. Étonnant, vraiment. Et c'est un exercice je, je m'en souviens, les profs ne comprenaient pas et voulaient s'en débarrasser le plus vite possible. Et moi, c'était, mon prof de physique chimique qui nous avait fait la dictée et au début, il ne nous dictait pas bien, c'est-à-dire qu'il ne nous donnait pas les virgules de points, il, juste il lisait le texte. Et après je crois qu'il l'a répété une fois de trop parce qu'en fait on avait pas tous les éléments pour pouvoir rédiger cette dictée et c'est vraiment l'exercice, 'fin c'est vraiment la partie du, du brevet, qui est passé le plus vite, on s'en est débarrassé. Moi j'aimais bien une dictée. Je trouvais ça drôle. Est-ce qu'il y a une virgule ? nan est pas de virgule. Est-ce que j'ai bien écrit ? Mouais. Y'en n'a plus au lycée après je crois.

Nan, après le brevet, ça s'arrête. Ça s'arrête vraiment à ce moment-là. Tu dis que tu étais étonné de ta note finale, pourquoi ?

Ah, parce que c'était truffé de fautes tout ce que je faisais, tout, tout, tout ce que je faisais, il y avait presque une faute à chaque mot. Et là je crois que j'ai eu treize sur quinze- je vois qu'on ne peut pas avoir nos copies du brevet- mais je suis dit c'est pas possible, ils se sont trompés, 'fin, j'ai pas pu avoir une super bonne note à ma dictée. Et en plus ça me stressait, vraiment, parce que je me suis dit : nan, mais moi, moi, c'est sûr, je vais rater mon brevet à cause de ça et finalement, j'ai eu une bonne note. Et oui, ça m'a vraiment surprise, parce que, tout au long du collège, on m'a dit que je faisais trop de fautes, il fallait vraiment que je fasse attention. En cinquième, ma prof qui passe une heure à corriger ma copie parce que je fais trop de fautes. Donc oui, j'étais vraiment surprise. Après je me demande comment ça a été noté, quelles fautes ont été prises en compte ? Ce genre de choses... ou alors vraiment, le stress a fait que j'ai eu une écriture remarquable, je ne sais pas.

Comment ça se fait que tu arrives à mettre en opposition ton stress de pas réussir parce que tu connaissais tes limites. Je mets le mot limite, parce que je vois pas d'autres mots à mettre pour l'instant. Mais qu'en même temps tu dis que t'aimais bien, tu trouvais ça drôle. Où est la limite de ces deux sentiments ? Comment ça se fait qu'ils arrivent à cohabiter ?

Parce que je pense qu'au bout d'un moment, je suis tellement stressée que ça en perd son sens. Je me rappelle, 'fin, là c'est pas pour la dictée, mais pour l'épreuve au bac d'espagnol, j'étais tellement stressée que j'ai mis de la musique en espagnol à fond, et je me suis à danser dans ma chambre, pour réviser mon espagnol. Mais après, mon cœur il battait quand même très, très vite, et en fait ça devenait super drôle de réviser, de réviser l'espagnol donc... ouais... Après moi j'ai toujours été très stressé. C'est quelque chose que je vis avec. Et ouais la limite entre le drôle et le stressant... Je pense que rétrospectivement, c'est drôle de me dire ça, de me dire j'étais stressée mais en fait c'est qu'une dictée. Donc l'exercice en lui-même il est drôle. Ou en tout cas c'est, c'est drôle peut-être au niveau du cerveau dans le sens, je dois vraiment bien écrire les mots et à la fin, tu te relis et est-ce que j'ai bien fait ça ? mais je pense que c'est des mots que je mets maintenant sur des expériences de d'avant.

Donc, tu penses que sur le moment-clé 'fin, sur le moment où tu faisais les dictées, c'était plus du le stress qui était présent, c'était quelque chose de...

Oui oui, je pense que oui.

Mais tu redoutais pas les dictées ? Du coup ce stress faisait que tu redoutais les dictées ou pas ?

Si quand même, bah parce que, comme tout exercice en fait, finalement, je redoutais tout exercice à rendre. Donc oui les dictées ça en faisait partie.

Ok. Alors là, on a vu la dictée, et comme on disait, après le brevet, la dictée couic, c'est fini. Et ensuite, quand on arrive au lycée, normalement, on découvre l'exercice de la dissertation. Et je voulais savoir du coup, comme pour la dictée, tes premiers ressentis sur cet exercice-là.

Alors la dissertation on a commencé à en faire des petites au collège. Et alors au collège j'étais beaucoup absente. C'est à dire qu'en quatrième y'avait pas une semaine ou... je faisais pas une semaine complète, c'est à dire, y'avais toujours un moment où j'étais absente. On a failli envoyer le, la ZE chez moi, mais ça j'allais très bien en fait, c'est juste que je ne voulais pas y aller. Et donc je ratais beaucoup de cours que j'ai rattrapé pas forcément, je ne sais pas comment j'ai fait pour toujours avoir la moyenne, j'avais toujours beh, j'avais toujours la moyenne dans toutes mes matières, je sais pas comment j'ai fait. Et en fait, un jour, on avait dû rendre une dissertation sur, sur une nouvelle qu'on était en train de lire, et je n'avais pas suivi la méthode. J'avais pas suivi la méthode et, en comparant avec la fille qui était à côté de moi, qui avait eu genre seize et moi qui avais eu huit, je me suis dit : on a dit exactement la même chose. Je comprends pas. Et on m'a dit : c'est parce que t'as pas respecté le plan. Et je suis dit bon, alors déjà, effectivement, j'ai pas vu le plan. Mais pourquoi vous ne mettez pas tous les points ? 'Fin je veux dire, au final, on est arrivé à la même conclusion, quoi ? Et donc après, j'ai fait des dissertations avec antithèse, synthèse machin, trois parties chaque fois. C'est un exercice que je ne trouvais pas particulièrement difficile

en lui-même, c'est-à-dire à par- à partir du lycée, c'était, je trouvais ça limite plus simple que faire le commentaire de texte. Ce que j'aimais pas, c'était créer le plan. J'ai tout, voir même jusqu'en L3, je commençais avec un plan, j'avais toujours ma première partie de fixe et après le reste, ça bougeait toujours. Je n'arrivais pas à faire des plans. J'arrivais vraiment pas à me projeter. Et surtout, en fait, le, le plan normalement, il te sert à avoir tes idées et en fait, je, je découvrais des idées au fur et à mesure que j'écrivais. Donc, ouais, la dissertation, moi, je sais que j'écrivais vraiment toujours beaucoup. Je mettais toujours en compétition pour savoir qui allait écrire le plus dans cette dissertation... Mouais.

Tu dis compétition pour qui écrit le plus sur les dissertations, est-ce que tu peux développer ?

Parce que c'est super valorisant d'avoir la meilleure note. Quand j'étais en seconde, mais ouais quand j'étais en première et en terminale, c'était infernal. Je voulais être celle qui écrivait plus, qui avait la meilleure note. J'étais vraiment très ancré sur mes notes. C'était pas sain, bon des fois, en philo, moins en français mais en philo, je rendais des copies qui faisaient douze treize pages dactylographiées, énorme. Et après, oui, j'avais la meilleure note. Oui, la compétition, bah toujours en fait avec cette fille que, qui était la première des secondes et qui a toujours été la première de la classe, et je voulais prouver que moi aussi je pouvais être la première de la classe. Et que c'était possible et que y'avait pas qu'elle. Et donc, oui, je me mettais beaucoup en compétition et mes notes, c'était vraiment, c'était le reflet de ma personnalité. Si j'avais pas une bonne note, j'étais pas bien, je me disais : je suis nulle. Et oui, comme, plus j'avais des bonnes notes et mieux je me sentais mieux, et du coup plus je visais encore plus haut, quoi. C'était un peu malsain.

Tu, tu dis : plus j'écrivais, plus j'avais une bonne note. Donc, tu associes la longueur des écrits que tu faisais, avec le nombre de points que tu obtenais ?

Bah j'ai quand même ressenti ça, ouais, que plus tu écris, et plus tu étoffes, plus t'as... bah alors, c'est à voir dans deux sens. Y a, il faut pas trop écrire non plus, faut pas raconter sa vie, faut pas faire des phrases à rallonge, parce que sinon tu perds des points. Et y'a aussi que plus tu écris, donc plus tu as des choses à raconter et plus tu étoffes ce que tu dis. Voilà. Après, il fallait trouver effectivement la juste limite entre- je donne quatorze exemples par sous-partie- et juste j'en donne un qui est le bon exemple. Mais c'est vrai que oui, j'avais l'impression que plus j'écrivais, plus j'étoffais et plus surtout, on valorise, quand t'es au lycée, de, de beaucoup écrire, parce que ça veut dire que t'as des choses à dire. Donc, oui, j'associais le fait de beaucoup écrire, et puis aussi parce que moi, je me disais : si c'est moi qui rend la copie la plus longue, ça veut dire que j'ai peut-être mieux travaillé que les autres, ou que j'ai passé plus de temps, ou, en tout cas, que c'est plus conséquent et que, du coup, bah c'est valorisé de rendre quelque chose de plus long, alors qu'en fait, peut-être que c'était du vide tout le long.

T'as jamais eu le problème d'avoir une moins bonne note malgré la quantité de production ?

Si c'est arrivé une fois. Mais alors pareil c'était en philo, mais c'était horrible fin... J'ai, le prof m'a rendu la copie et j'ai eu le droit à cinq minutes sur ma copie. Il m'a dit des trucs horribles, il m'a dit : Je comprends pas Isabelle, d'habitude t'as toujours des bonnes notes. Qu'est-ce qui s'est passé. Et il m'a dit un truc, ça veut rien dire, il m'a dit : c'est comme si Rimbaud avait fait un hors sujet. Je dis qu'est ce que ça veut dire Rimbaud a fait un hors-sujet ? Il a passé cinq minutes sur ma copie et moi j'étais au bord des larmes. Je me suis dit c'est pas possible, j'ai eu zéro 'fin et il me la tend, il me tend ma copie et j'ai treize. Et alors là, je l'ai explosé. Je lui ai dit : non mais attends c'est pas possible, 'fin, tu ne me parles pas comme ça déjà. J'ai eu treize, c'est une très bonne note, effectivement, j'ai des dix-huit d'habitude, mais y a pas à me dire que je suis une mauvaise élève, puisque j'ai eu très treize, genre, ça arrive quoi. Et oui, mais à l'envers, j'ai eu d'autres comportements en français, où j'avais généralement onze ou douze, de, de moyenne, et plusieurs fois où j'ai des quinze et des seize et la prof, elle en revenait pas, elle me disait : ça y est Isabelle, on a décollé et on est enfin sur la bonne voie ! Et je disais, oui super merci de me le dire comme ça mais. Ouais.

Est-ce qu'on pourrait embrayer sur une dernière chose moi qui m'intéresse et qui fait le lien entre les deux, c'est la correction au stylo rouge. La correction au stylo rouge c'est transversal, primaire lycée, et du coup je voulais savoir toi quelles étaient tes premières impressions sur ces corrections-là ? est-ce que ça t'avait marqué ou pas ? Voilà, ce genre de choses.

Alors, euh, pour être honnête, je pense que ça m'a pas plus traumatisée que ça que ce soit stylo rouge. Je sais que c'est ma mère, un jour qui m'a dit : mais on ne devrait pas corriger en rouge, ça fait trop, ça fait tache sur la copie, ça fait vraiment, c'est mauvais, c'est mauvais. Et moi je me suis, c'est juste la couleur. Effectivement, c'est pour noter que, on note ce que tu fais de mal et, effectivement, si t'as fait plein de fautes d'orthographe ou si ce que tu fais c'est vraiment, c'est vraiment nul, y'a du rouge partout. Mais ça m'a pas plus traumatisée que ça. Je préférerais quand c'était au rouge, que quand c'était au stylo gris parce que au stylo gris bah tu vois pas où il y a des annotations. Au rouge au moins tu sais où elles sont. Moi, ce que je préfère- euh ouais, c'est pas la couleur, en fait, qui me perturbait, c'était surtout la manière dont c'était écrit. Mais j'avais des profs qui mettaient des annotations partout. Tu comprenais rien. J'en avais qui faisait des phrases complètes c'était beaucoup mieux. J'en avais aussi où t'avais que genre des traits et y a rien marqué à côté, tu sais pas ce que ça veut dire et tu vas les voir et ils te disent : Oh bah ça, c'est machin. Bah oui mais le trait après, c'est la même chose ou pas ? ils savent pas. C'est vraiment pas la couleur ouais qui m'a traumatisé. Ouais, puis sachant que, en plus, donc, ils avaient pas que du rouge. J'avais donc du stylo gris et j'avais des profs qui prenait un malin plaisir à écrire de toutes les couleurs possibles : en turquoise, en violet, mais qui nous nous interdisait d'écrire en turquoise ou en violet, fallait écrire en bleu ou en noir. Et elles, elles se faisaient des fantaisies avec ces crayons. Mais non, vraiment ça m'a, ça m'a pas plus marqué que ça, ce que ce soit au rouge.

Là tu parles d'une prof, 'fin t'as dit des profs qui prennent des couleurs bizarres : turquoise, etc. T'en a eu beaucoup des profs comme ça qui notent avec d'autres couleurs que le rouge ?

Moi, j'ai eu un prof qui corrigeait le noir. Je crois oui, c'était mon prof de littérature en terminale. Parce que c'était sa personnalité, il écrivait au noir, il était tout le temps habillé en noir. Voilà. Cette prof qui écrivait en pleins couleurs différentes : c'était ma, ma prof de maths, mais... dans d'autres... si j'ai dû avoir des profs qui, parce que c'était le premier stylo qui tombait sous la main en fait. Ce n'était vraiment pas, ce n'était vraiment pas ancré qu'il fallait écrire en rouge en fait. Plus, quand j'étais au collège, c'était beaucoup plus du rouge et après, quand je suis passé au lycée, c'était le premier stylo qui arrivait sous leurs mains. Beaucoup préféraient écrire au gris, je ne sais pas pourquoi. J'en avais jamais beaucoup qui m'ont corrigé avec des styl- avec des critères et des stylos gris, avec des ouais. Le rouge c'était pas le code d'honneur de la correction.

Ok. Tu, tu as dit que le rouge, c'était utilisé pour noter ce qui avait été fait de mal. Donc pour toi le, la correction d'une copie, c'est principalement pour ce qui a été mauvais ?

Non, pas forcément. Beaucoup plus pour ce qui est mauvais. On entoure quand même beaucoup les fautes d'orthographe, s'il manque une virgule. On te dit beaucoup plus facilement : bah non, là c'est pas bon que là c'est bien. Je pense que mes copies avec marqué très

bien ou bien, c'est à partir de la fac, j'en n'ai pas eu beaucoup, où vraiment, 'fin, c'est équilibré, y'a ah, bah non, ça c'est moins bien, et je pense même que je devais être en L3 quand j'ai des copies où il y avait marqué que ce qui était bien. Ouais, mais c'est vrai que, du coup, quand t'es plutôt au collège et au lycée, c'est vraiment on t'entoure tes fautes, et on te dit, et on te barre des trucs genre : ça, c'est inutile, ça non, ça non, et moins le positif.

Et tu vivais, comment ça ? ça avait un, pour toi, ça avait un impact particulier ou pas vraiment ?

Bah, non, pas vraiment, mais du coup, c'est vrai que, comme on note principalement ce qui est pas bon et qu'on te note pas ce qui est bon. Tu dis ben là, j'ai une phrase ou y'a marqué non à côté, mais ceux qui est en dessous y'a rien marqué. Est-ce que c'est ok ? est-ce que c'est moyen ? est-ce que c'est très bien ? je sais pas. Je n'ai qu'un avis sur ce qui était pas bien. Je pense que c'est aussi utile. Ça permet de se dire : bah, du coup, ça je le ferai plus jamais. Ça dans une copie pour le bac, non, ça passera pas.

Ok. Euh, alors, donc là on a vu, en tant qu'élève, toi, tes ressentis. Et moi, ce que j'aimerais savoir, c'est maintenant en tant qu'enseignante. Tu enseignes ? Ça fait combien de temps que tu enseignes ?

Alors, moi, j'ai donné des cours particuliers, l'année dernière. Là du coup, je suis en stage depuis janvier, je suis plutôt en co-animation, j'ai quand même, 'fin j'ai... de plus en plus de responsabilités, mais du coup, c'est pas moi en poste d'enseignante. J'ai jamais enseigné en tant que tel avec, avec des francophones en niveau LM par contre.

Ok, mais en, moi je parle vraiment en FLE ?

En FLE ouais. Du coup oui j'enseigne un peu. C'était quoi la question déjà ? désolée.

Be est-ce que tu as, tu as déjà de l'expérience en tant qu'enseignante en FLE ?

Oui, oui.

T'as quand même déjà pu donner plusieurs, plusieurs heures ?

Oui, j'ai testé le truc oui, oui.

Ok, ok, et est-ce que, du coup, dans tes cours de FLE, est-ce que tu fais des dictées ?

Alors, quand je donnais des cours particuliers l'année dernière, j'étais avec une apprenante sinophone qui voulait que je fasse que des exercices traditionnels, et moi, je lui ai dit non parce que tu vauds mieux que ça en fait, 'fin je, c'est-à-dire que je pense qu'il y a des trucs, y'a des exercices qui servent aussi à se lancer dans l'apprentissage de la langue. Typiquement, je pense que la dictée, c'est pas un super mauvais exercice mais ça sert à rien de le faire en B1, tu peux le faire en A1, tu fais des dictées de mots. C'est très pertinent, tu fais des dictées mots, parce que en A1 tu as une écriture plutôt phonétique. Donc ça permet de voir toutes les orthographes des mots. Je trouve pas ça, je pense que c'est un bon exercice. Par contre, j'avais une apprenante qui visait le B2. Et elle veut que je fasse une dictée, elle voulait que je fasse des exercices de, de, juste des exercices à trous, où elle met la bonne déclinaison du verbe et je lui disais : mais non 'fin tu sais que tu connais tes verbes par cœur, tu as une bonne orthographe. Je ne vais pas faire ça, c'est, c'est pas utile pour toi. On va faire d'autres exercices. Maintenant donc avec, moi je suis dans une association avec des réfugiés, avec beaucoup des, souvent des niveaux A2 à l'oral, A1 à l'écrit, voire très difficile au niveau de l'écrit, et c'est c'est les apprenants et les apprenantes qui demandent des dictées. Parce que ça correspond à une image de l'école. Et souvent, quand tu as des apprenants, des apprenantes qui ont des enfants, on fait des dictées encore à l'école. Donc quand toi, tu vas à l'école de français t'as envie d'avoir des dictées, tu veux la même chose. Tu te cales sur sur ce que fait et ce que font tes enfants. Ouais donc voilà. Ça c'est pour les dictées...

Mais toi spontanément, spontanément, est-ce qu'en dehors du fait que les élèves demandent, est-ce que tu aurais, tu ferais des dictées ? Est-ce que tu y penses comme un exercice qui, pour toi, a du sens dans ta pédagogie ?

Alors bah du coup, est-ce que... pour définir dictée, moi oui, je fais des dictées de mots. Je fais, je leur demande, on voit des sons et je leur dis ce que vous pouvez, on a vu un son totem 'fin, on a vu le mot totem avec un son. Est-ce que vous pouvez me réécrire le mot, par exemple ? mais je vais pas faire des phrases. Je vais pas faire des phrases, je vais pas leur dire : virgule, apostrophe. C'est, c'est pas... non, c'est pas utile. Je, on va pas faire un texte entier déjà, parce que le niveau est pas assez haut, et parce que non, effectivement, la dictée de, de mots elle fait plaisir, parce que c'est rapide. Tout de suite, ils peuvent écrire le mot ou pas. Et tout de suite, tu corriges. La dictée de phrase non, c'est trop long, c'est... et puis c'est un métalangage que, qu'ils ont pas forcément : retour à la ligne, point final, virgule, deux points, deux points virgules ouvrez les guillemets. C'est, c'est pas quelque chose qui va être utile directement pour ces personnes.

Ok. Tu, tu dis que l'élève voulait faire de manie- tous les exercices traditionnels, mais tu lui avais dit non car tu disais qu'elle valait mieux que ça. Est-ce que tu trouves que pour toi, les, ces exercices traditionnels, y a un côté 'fin, pas réducteur, mais dévalorisant de l'apprenant ?

Ouais, c'était peut-être un peu, un peu fort, mais en fait, il y a un côté trop... bah, en fait là, tu peux être très bon à l'école avec des exercices à trous, mais quand on te mets dans le pays bah tu peux pas avoir une conversation. Et donc, moi je lui disais : non, on va pas faire ça, parce que déjà on arrive à avoir un peu une, un semblant de conversation toi et moi, et ensuite, je vais pas te faire faire pleins, pleins d'exercices à trous, parce que tu connais déjà tes conjugaisons. Je ne vois pas l'intérêt de te faire faire des exercices que tu réussiras en deux minutes pour après en faire à la page, à la page, à la page. Le, là où tu bloques c'est la conversation. Tu sais écrire effectivement, il faut faire des exercices à l'écrit, mais ça sert à rien de faire des dictées, ça sert à rien de faire des choses que tu maîtrises déjà. On peut aller plus loin, on peut pousser plus loin, parce que, oui, je pense que les exercices à trous... bon voilà. Et les dictées, c'est vraiment, c'est tu te lances dans la langue, la dictée, ça entraîne l'écoute, etc. Donc c'est bien, mais il y a un moment faut passer au-delà. On ne peut pas continuer toute la scolarité à faire des dictées, même en B2, je ne pense pas que ce soit possible.

Ok, et du coup, pour la, est-ce que- j'ai l'impression que tu as des petits niveaux, mais comme t'avais une élève qui était en B2 c'était peut-être le cas, est-ce que tu fais des exercices qui se rapprochent de la dissertation ? Parce que je sais que la dissertation à l'école est très particulière, c'est un exercice très figé, etc. Mais est-ce que tu, tu penses à faire des exercices qui s'en rapprochent ou qui sont adaptés d'un point de vue FLE ou pas ?

Alors bah en fait ça tombe bien, parce que mon sujet de recherche, c'est le DELF. Et le DELF plus tu montes dans les niveaux, plus on te demande de faire des exercices très français. Et donc, alors, moi je pense que en travaillant avec des réfugiés, des migrants, etc. j'irai

probablement pas jusqu'au B2. Mais effectivement, en fait, à partir du moment où tu les prépares pour un DELF, il faut faire des exercices français... oui, c'est, c'est obligatoire parce que sinon tu les envoies passer un examen et tu leurs donne pas les clés pour le réussir. Après le truc avec la dissertation c'est que on n'a pas travaillé le C1 et le C2 mais même en C1- Ah si, il doit y avoir une disserte quelque part, mais non, je crois pas même. Donc, non, je pense pas que ce soit- parce que, comme t'as dit, c'est français... c'est français et plus généralement dans les exercices des examens on te demande pas trois parties, trois sous-parties. On va te dire : Je pense en B2 comme tu peux peser le pour et le contre on va te demander deux parties. Une partie oui, une partie non. Donc non, je veux, je pense que je ne ferai pas de dissertations. Peut-être si un jour j'enseigne à l'université, et que j'arrive avec des très, très bon niveau et qui veulent faire de la traduction ou autre. Voilà qui passe le C1, le C2 pourquoi pas ? Parce que de toute façon je pense que, comme moi, j'ai grandi en faisant des dissertations, c'est un peu l'exercice... je sais pas faire des essais, par exemple. Je ne sais pas faire des essais anglais, fin je vois que c'est plein de paragraphes, mais je ne sais pas comment l'organiser. Donc, effectivement, il y a moyen que je donne des dissertations à faire, si jamais je suis avec des très hauts niveaux, oui, y'a un moyen, mais avant non.

Et ça veut dire que faire- parce que tu dis : plus tu montes dans le DELF, plus les exercices sont français, mais ensuite tu dis : je pense que j'en ferais pas. Donc, tu penses que... ils auront quand même les clés si tu en fais pas avec des niveaux qui ont besoin de passer le DELF B2, par exemple, ou C1 ?

Alors du coup, effectivement, si tu fais des, si tu les prépares pour le DELF, oui, on va en faire, c'est obligatoire, sinon, effectivement, tu leur donnes pas les clés. Mais si on les prépare pas pour le DELF, non, j'en ferai pas. Ouais, et puis même... Ouais, non, non, je n'en ferais pas.

Et t'en ferais pas parce que tu trouves que ça n'a... pour, pour quelles raisons en particulier ?

Alors je pense que ça dépend aussi de la personne que t'as en face de toi. Si t'as... bah typiquement, moi dans mon cas c'est des personnes qui ont besoin d'être régularisées, qui ont besoin d'avoir une carte de séjour mais qui vont pas retenter des études derrière, qui vont avoir besoin de travailler, donc ils vont passer le DELF parce qu'on leur a dit que le DELF ça permettait d'avoir la nationalité. Et qui donc vont s'entraîner au DELF, mais derrière y a pas, fin, c'est des personnes qui vont jamais, après le DELF, rédiger une dissertation, qui vont jamais refaire des dictées de leur vie, qui vont... voilà, qui vont écrire des mails, qui vont écrire ce genre de choses, des longs SMS peut-être des lettres de motivation, mais pas des dissertations. Donc c'est pas représentatif, en fait, des, des objectifs et surtout des besoins de ce public là pour le public migrant qui a besoin d'être régularisé, particulièrement. Si on est avec des personnes qui veulent entrer à la fac. Oui, à ce moment-là, on va faire des, des dissert et encore, je me dis : si t'arrives en FLE tu fais pas de dissertations dont tu t'apprends pour passer le diplôme du DELF, mais après t'en referas pas. Fin moi, je veux dire, j'ai continué à faire des dissertations après le lycée parce que j'ai fait Lettres... ça s'est arrêté. Mais je pense que dans ma vie de tous les jours, je fais pas de dissertation. Mais en plus, c'est une manière très française de penser parce que on te donne une forme et après tu dois penser selon cette forme-là.

Ok, donc, c'est vraiment toi, juste un souci de besoin du public ? Si le public en a vraiment besoin, tu vas pas du tout rechigner à faire les dissertations et tu les feras autant qu'il aura besoin ?

Oui. Oui.

Pour le dernier point du coup, le stylo rouge, la correction au stylo rouge. Est-ce que tu as déjà été en situation de corriger des copies, de corriger à l'écrit tes apprenants, ou pas ?

Oui, oui, après, alors ça dépend de la formatrice avec qui je suis. Il a une formatrice... alors je sais plus comment ça s'appelle, mais elle utilise une méthode ou, en fait, tu leur donnes une page, les apprenant.es écrivent sur la page de gauche et ce qui n'est pas bien orthographié, si... bref nan, et après toi, tu réécris tout sur la page de droite pour les corriger. Donc comme ça tu ne corrige pas sur leur production et s'il y a des fautes- et donc, ça leur permet de comparer en fait entre la version corrigée et leur version. Donc, on corrige comme ça. Et donc, c'est pas de stylo rouge, c'est ton crayon, moi je fais avec le crayon que j'ai sous la main, un crayon gris, crayon de papier. Généralement ouais. Ensuite, ensuite, moi je sais qu'avec, on, on est beaucoup avec des ardoises aussi. Notamment pour les petits niveaux qui apprennent à écrire fin qui on un niveau oral beaucoup plus élevé que le niveau à l'écrit. Et donc on est beaucoup sur les ardoises et là je dois avouer que oui, des fois, quand on comprend pas, que je leur dis il y a une lettre en trop, c'est moi qui l'efface. Au lieu de- fin je leur montre et si, au bout de deux minutes, on n'a pas compris que la lettre elle était en trop, je vais l'effacer parce que ça veut pas dire que j'ai pas confiance en ces personnages à ce corriger. C'est juste qu'on va pas tourner en rond quatre ans si je leur montre, ça ira plus vite. Donc j'efface... c'est pas une correction au stylo, mais c'est moi quand même qui initie le truc de l'effacer. Sinon euh ouais et pour une autre formatrice du coup, on n'a pas les deux pages et moi, j'ai des apprenants qui, quand tu leur montes, comprennent tout seuls où j'ai besoin d'écrire. Et y'en a où il faut que j'entoure ce qui va pas. Et c'est vrai que je le fais pas au stylo rouge. Pourquoi ? Parce que le seul stylo rouge que j'ai dans ma trousse, c'est un stylo gel, donc pour peu que tu passes ton doigt dessus, ça bave partout, donc non. Et parce que aussi, je pense que en corrigeant au crayon gris, ma correction se voit moins. Et donc c'est pas la première chose qui va les attirer sur, sur la page et si ma correction se voit moins, mais que la personne que je corrige écrit par exemple au stylo noir, elle verra mieux son auto correction comme la correction à moi. Et ça c'est plus valorisant pour elle.

Donc pour toi, tu, tu dis que le stylo rouge pour toi ça ne t'a pas marqué en tant qu'élève, etc. c'est une couleur comme une autre. Et tu dis qu'en tant qu'enseignante, tu ne l'utilise pas, parce que déjà le seul stylo que t'as il est pas adapté à la correction, et parce que tu as été pas, je dirais pas initié du coup avec une de tes collègues à une, à une autre méthode. Et en même temps, tu dis que ce qui est bien avec le fait d'être au crayon gris, c'est que du coup là, ta correction à toi marque moins l'élève qui peut en prendre le, le, l'ascendant sur la correction, et son auto correction a plus de sens pour lui et ça le marque plus. Donc ça veut dire, tu associes quand même, ce, cette correction en couleur à quelque chose qui donne plus de valeur à la correction brut qu'à l'amélioration derrière ?

Oui, je pense que, je pense c'est surtout une question de visibilité, comme je l'ai dit dans ma... je crois que je l'ai dit comme ça, quand on corrigeait au lycée et que au rouge ou la correction, c'est juste ce qui va pas, tu accentues ce qui va pas et surtout, tu, tu diriges l'attention, fin, moi, quand je relisais mes copies, je relisais que là où il y avait des annotations, je relisais pas le reste. Et donc les séparer, en fait, c'est essayer de faire quelque chose qui est discret. Après, c'est peut-être moi aussi, parce que je ne suis qu'en co-animation, c'est pas moi qui ai l'ascendant sur la classe. C'est aussi de me dire, si je fais une bêtise, au moins elle s'efface, mais aussi c'est que... oui la couleur grise bah ça se, ça se voit moins effectivement, et ce n'est pas ah bah là elle est venu me corriger, j'ai fait une faute. Voilà.

Ok. Donc toi c'est vraiment cette volonté de... comment verbaliser ça ?

De les laisser se corriger par eux-mêmes, même si je leur montre où est, où est la faute, ouais.

Donc les commentaires c'est vraiment toi, quelque chose qui t'importe, de laisser plus de place à l'apprenant que, que, aux commentaires que tu peux faire, qui peuvent être parfois négatifs et qui peuvent parfois gêner dans l'apprentissage ?

Oui, surtout quand on est avec un public aussi précaire que celui avec lequel je travaille. Je dis précaire dans le sens de la régularisation, ce genre de chose... même psychologique, y'en a beaucoup qui nous parlent de racisme, etc. Donc, oui, c'est super important pour moi de leur montrer que, qu'ils ont les capacités, et que, et de pas les décourager par rapport au français, parce que y'en a ça fait trois ans qu'ils sont toujours bloqués au niveau A1-A2 et ça décolle lentement mais faut surtout pas les décourager et leur dire : ah bah, ça, c'est faux, ça c'est faux, ça c'est faux, ça c'est faux. C'est beaucoup valorisé effectivement.

Tu aurais la même approche avec un autre public, avec des gens qui n'y ont pas ces problèmes de précarité, qui sont lettrés, qui viennent de d'un milieu où ils ont eu une éducation, etc ?

Be je me pose souvent la question. Je me pose souvent la question et... je, je pense que avec un public qui est effectivement, qui est lettré ou qui a déjà appris d'autres langues à l'écrit pas à l'oral, ça c'est différent, à l'écrit... mais après ça dépend du niveau, si je suis en A1, non, je vais pas... je vais pas trifouiller leur cerveau pour que direct l'orthographe, elle soit absolument parfaite, sachant que le français, c'est quand même assez difficile et le A1 c'est une orthographe, majoritairement phonétique, et après en A2, oui, tu dois commencer à mieux écrire des mots. Mais j'ai envie de dire, je le fais aussi avec ce, ce public-là, parce que y a des mots, je leur dis ça, c'est pas possible de pas savoir l'écrire par exemple : bonjour, excusez-moi. Non, ça, c'est, c'est des trucs, tu vas écrire en mail, tu vas l'écrire partout, ça, si vous faites une faute. Non, 'fin, c'est... c'est les mots qu'il faut savoir absolument écrire. Avec un public scolarisé, ça ira du coup, parce que c'est- 'fin scolarisé- qui ont appris à écrire une autre langue, voire plusieurs... je pense que oui, ça ira déjà, ça ira plus vite de comprendre les sons et comment ils s'écrivent, et donc tu peux plus insister sur la bonne orthographe. Parce que c'est ça qui fait vraiment décoller beaucoup plus vite que, que les personnes qui sont scolarisés et qui n'ont pas toutes ces mécaniques.

Tu parlais un petit peu- je reviens sur ton expérience d'élève- tu parlais un petit peu de, de certains enseignants mais tu en mentionnes pas, pas plus que ça, sauf pour des petits exemples bien particuliers, pour des critères voilà. Est-ce que, du coup, tu n'as pas de d'enseignants qui t'ont marqué plus que ça dans ta scolarité ?

Euh... pas beaucoup d'enseignants de français. Ouais... beaucoup des enseignant.es de langue vivante, principalement... en philo aussi, mais pas dans le bon, parce que vraiment, je pense que si je le revoie dans la rue...

Rires.

Si, il y en a peut-être un professeur de français, de littérature, qui était... donc mon professeur de littérature en terminale et qui a été mon professeur de littérature aussi en première et qui a été mon professeur de méthodologie dissertation à la fac, en L1. Lui c'était, il nous a beaucoup marqué parce que on était en... en L, donc on faisait plus de littérature. Et lui, il allait nous chercher des trucs mais tu te dis : mais je peux pas comprendre, j'ai quatorze ans, je comprends rien. Il allait nous chercher les grands rhétoriciens du, du seizième siècle, je crois. Donc des, des gars qui écrivent des poèmes et faut lire une ligne sur deux : faut finir la ligne parce que sinon tu n'as pas la fin. Donc, c'était trop drôle, genre, on s'amusait beaucoup pendant une heure à déchiffrer le poème. Mais alors, il allait chercher des trucs avec des références, 'fin les grands rhétoriciens, on a passé un semestre dessus. Je me dis je pense pas que tout le monde en France, face les grands rhétoriciens quoi. Et ils allaient nous chercher des, 'fin, vraiment, donc, c'était super stimulant parce qu'il aimait vraiment beaucoup ce qu'il faisait. Après, tu sais, ça fait partie des professeurs qui aiment tellement ce qu'ils font que à la fin t'as rien noté parce qu'il te parle de plein de trucs, mais t'es là : oui, mais ça ne m'aide pas, en fait. Oui, donc j'ai, ouais. Lui il m'a vraiment beaucoup marquée et parce que aussi il nous aimait bien. On a fait cours dehors une fois parce que je crois, dans ma, dans la classe de L en était seize et un moment pour son cours on a dû être six donc on est allé dehors. Et oui, c'était quelqu'un qui me faisait beaucoup rire. Ah bah, voilà, pourquoi ? Parce qu'il nous notait très bas. C'est-à-dire que moi j'ai passé mon année entre neuf et onze et j'ai eu dix-neuf au bac de littérature. Parce qu'il nous disait que on allait être, on allait être pas- 'fin que ça allait pas être la même notation au bac et que donc il nous habitait au bac. Et je vous dis bah moi j'ai le dix-neuf, donc toutes mes notes de l'année, peut-être qu'en fait ça se rapprochait au moins de quinze, plus que de neuf, finalement. Et ça, c'était vraiment quelque chose qu'il disait beaucoup : au bac ça sera pas comme ça. Moi je suis trop gentil, ou je sais pas quoi. Il était adorable mais par contre sur la notation c'était horrible, t'avais peur de recevoir ta note parce que tu te disais : Si j'ai huit je vais pleurer. Au final huit c'était pas la note la plus catastrophique, tu vois, donc... t c'était pareil pour les profs de philo. On me disait : nous, on est un peu trop gentils. Au bac ce sera pas pareil. Tu comparais, comparais beaucoup au bac et au final, t'avais pas du tout les, les mêmes notes et généralement en mieux, au bac. On te prépare à avoir une très mauvaise note pour que si tu as une meilleure note, tu sois content ou contente.

Et en tant qu'enseignante, tu le vis comment ça du coup ? Tu as tendance à noter d'une manière plus gentille ou tu es très rigoureux sur les notes ? Tu fonctionnes comment ?

Euh... bah, en fait, c'est compliqué, particulièrement avec mon public, parce que tu te dis : Faut les aider, faut les tirer vers le haut, faut pas être trop négatif- bah comme l'évaluation du DELF faut pas être, avoir une évaluation négative. Est-ce que je suis trop gentille ? Non... alors j'ai remarqué que j'avais tendance à vraiment, à beaucoup corriger.

Parce que je me dis : comme on est deux dans la classe, tu peux avoir quelqu'un qui va surcorriger entre guillemets, qui va vraiment te dira tout ce qu'il faut corriger- quand la personne est capable de l'entendre, quand t'as des personnes qui vraiment... qui vraiment... poussent et qui, qui avance très vite, 'fin, moi j'ai, dans un, dans un de mes groupes. J'en ai un, il a une orthographe près- quasi irréprochable sur beaucoup de mots et à côté, on a quelqu'un pour qui c'est beaucoup plus difficile. Donc, la personne qui est vraiment... 'fin, qui avance beaucoup plus vite et qui a le temps de travailler chez elle, etc. Oui je vais plus insister sur la correction, par contre, y en a effectivement, je vais être plus sympathique. Si tu m'écris photo avec un f au début, je comprends que c'est photo t'es en A1, c'est okay. Je ne vais pas à dire : non, c'est p-h machin. Ouais là, mais... j'avais pas leur dire- alors, par contre, on est réaliste sur le DELF, on est réaliste. On leur dit : c'est difficile, le DCL, je sais pas si tu connais le DCL aussi ?

Non ?

C'est diplôme de compétences linguistiques. Et en fait, c'est... t'as le dcl pro... nan, le DCL FP et le DCL FLE, et en fait, c'est un diplôme professionnel où en fait tu incarnes un personnage, t'as des épreuves écrites, principalement sur le domaine du travail genre, lire un planning, ce genre de choses. C'est un jeu de rôle, en fait. Voilà t'incarnes vraiment quelqu'un. Et donc on leur dit : quand même, c'est pas facile, faut vraiment s'entraîner. C'est très difficile. Et oui, si je fais des cours de préparation au DELF, je vais être intransigeante.

Je vais leur dire : ça, c'est pas bon. Parce que là, je jour du DELF, ça passe pas. En classe, comme en plus je suis avec des réfugiés qui n'ont pas, qui ne vont pas forcément tous passer une certification, oui, je dois être gentille, je pense. Mais j'essaye de m'aligner avec le niveau. En A1, c'est de la phonétique.

Est-ce que tu penses- parce que là en fait y'a je, je sens et c'est, c'est plus que louable, ça veut dire que t'es une bonne prof. Les besoins des apprenants passent en priorité par rapport à, le contexte et ce que, par exemple, on aurait tendance à vouloir leur donner, etc. Tu t'intéresses vraiment ce qui eux est intéressant pour eux et leurs permettraient de progresser. Et je voulais savoir : est-ce que, du coup, l'enseignement que tu proposes maintenant est très centré sur ce public avec des besoins spécifiques, ce public qui fonctionne différemment des autres publics pour diverses raisons. Est-ce que l'enseignante que tu es, tu penses que c'est l'enseignante que tu veux être, ou c'est une version de l'enseignante que tu que tu aimerais être qui qui s'adapte ? Est-ce que tu, tu te ressens à ta place en tant qu'enseignante, là où tu es, et dans ce que tu mets en place ?

Oui, moi j'aime vraiment beaucoup travailler avec ce public. Après, je pense que ça fait partie de ma nature aussi. Je n'aime pas décevoir les gens. Donc, effectivement, quand tu corriges quelqu'un, et que tu lui montres une faute et que ça ne lui plaît pas dans le sens, ah tu as fait une faute, tu as l'impression de le, de décevoir cette personne en disant : bah oui, effectivement, il y a une faute. Moi, j'aime pas trop ça. Oui, je 'fin, j'aimerais bien- Bah, si tu dis que je suis sympa, moi j'aimerais bien être sympa plus tard. Après, je pense vraiment, je m'adapte au public. Si je suis en université aux États-Unis, avec des personnes qui ont C2 et qui veulent absolument travailler en français, qui veulent devenir universitaires en France. Euh oui... moi je ne laisserai rien passer, je pense. Mais ça dépend vraiment du niveau et de du public, effectivement.

Donc toi, personnellement, t'as pas d'attachement particulier avec des exercices, des méthodes, des manières de faire ? C'est vraiment tu, tu t'adaptes continuellement ?

Oui, vraiment je pense, et c'est surtout pas- donc moi j'ai pas enseigné avec un public FLE. Par exemple, je, 'fin, dans le, dans le DULF où j'ai fait mon stage l'année dernière. C'est un public très hétérogène mais qui est très homogène aussi dans sa manière d'apprentissage, alors que quand tu es avec des réfugiés, c'est super éclectique, et alors là tu es obligée de t'adapter à tout le monde. Donc, tu fais des exercices pour tout le monde mais en même temps derrière quand tu vas corriger ça va pas être pareil. Tu vas pas leur parler de la même manière. Tu t'adaptes tout le temps et ça peut être fatigant. Donc même quand tu as des groupes de neuf personnes, faut les connaître tous-tes par cœur. C'est... c'est... ça demande beaucoup d'investissement. Ça veut pas dire que y'a, y'a moins d'investissement dans un public FLE, je dirais pas non plus que c'est plus facile quand t'as une classe de trente personnes, mais c'est pas la même chose.

Et tu aimerais rester sur ce public ?

Je pense que oui, un jour, j'aimerais bien rester sur ce public. Y a quand même plus, 'fin, t'as vraiment l'impression d'être utile avec ce genre de public, ouais. Moi je sais que j'aimerais bien travailler dans des lycées à l'étranger, voire même si un jour je peux avoir un doctorat pour passer dans les universités à l'étranger. Je pense que j'aimerais vraiment bien. Mais je pense que, oui, je suis assez polyvalent. J'aime bien tous types de publics je pense, ouais.

Be moi là dessus c'est bon. Est-ce qu'il y a des... maintenant qu'on a bien parlé, est-ce qu'il y a des choses qui te reviennent ? Des, quelque chose que tu voudrais ajouter, que ce soit sur ton expérience en tant qu'élève, de ton expérience en tant qu'enseignante ? Ta perception de l'éducation nationale, toutes ces choses-là ?

Je me rappelle juste que quand mes parents me corrigeaient un jour, je leur ai dit, j'ai dit à ma mère qu'elle voyait les fautes en rouges. Et ça l'a fait rire, mais en fait, je pense sincèrement qu'elle voit les photos en rouge parce qu'elle me corrige avec une rapidité et du coup ça revient où les fautes sont en rouge, à mon imaginaire que quand t'as une faute tu l'écris en rouge.

Même si tu ne le fais pas, dans ton imaginaire, ça se transcrit comme ça ?

Oui, voilà, c'est ça... Oui, voilà. Non, j'ai pas grand-chose à rajouter non.

Du coup ton expérience globale de l'éducation nationale, elle a été positive ? Parce qu'il y a quand même, y a des choses qui sont très... très bonnes que tu racontes, comme quoi c'était quand même des bonnes expériences, c'était stimulant. Il y a quand même ces mots-là qui ressortent, et il y a pas tout, toutes les personnes qui utiliseraient ces mots. Mais en parallèle, tu as d'autres expériences qui sont moins rigolotes. Donc comment tu... ?

Je pense que jusqu'au primaire, ça allait à peu près après. Après... je pense que ça dépend aussi d'où on est scolarisé. 'Fin, on va pas se mentir, il y a une pseudo égalité dans tous les, les établissements français. En fait, c'est pas vrai. Je pense que Stanislas sont beaucoup mieux loti au niveau 'fin voilà que... Mathurin martin à (Bo) tu vois, 'fin. Donc je pense que ça dépend des établissements. Je pense aussi que le fait que j'ai été dans le privé quand j'étais au lycée, ça a changé des trucs, parce que alors, quand je disais que j'étais à Saint-Louis, c'était le nom de mon lycée, il y avait genre cinq lycées dans, dans ma ville et les deux gros qui s'affrontaient dans le centre de la ville- c'était Saint-Louis et l'autre, qui était public. Et quand je disais que j'étais à Saint-Louis, on me faisait les gros yeux : ah ouais, toi t'es là-bas. Premièrement, c'est un lycée de bourges, deuxièmement, parce que c'est un lycée avec une très bonne réputation, et avec d'excellents résultats au bac. Et donc quand t'es dans le privé, à c'qui paraît, tu peux plus te plaindre auprès des professeurs, que quand t'es dans le public. Parce que dans le privé, bah, tu payes pas les profs, mais tu payes quand même un peu, donc tu peux plus aller te plaindre, et que, du coup, y a cette idée que dans le privé, il faut rendre des comptes aux parents plus que dans le public. Voilà. Après, ça veut pas dire que j'ai été mieux encadrée dans le privé, et moi, j'ai eu des expériences traumatisantes, effectivement, au collège et au lycée, mais c'est pas particulièrement par rapport aux professeurs, c'est plus par rapport à la société adolescente dans laquelle j'ai évolué, je pense c'est, c'est les enfants entre nous, c'est les ados... ça... ouais, c'est pas de la faute des profs.

Donc, si t'as des choses à dire, toi, c'est pas forcément sur l'éducation en elle-même, le système en lui-même, c'est sur le social à l'intérieur ?

Ouais, mais du coup, je pense que ça allait, les deux sont quand même un peu... Moi j'ai été ostracisé pendant un mois et demi quand j'étais en quatrième, plus personne voulait me parler. C'est pas la faute des profs, mais en même temps, est-ce qu'on n'aurait pas pu agir là-dessus ? Voilà, y'a pas mal de trucs... après le système français, il est assez problématique aussi. Mais... oui dans l'ensemble, moi j garde pas une très bonne expérience de, du collège et du lycée, côté humain.

Tu dis que le système français est assez problématique ?

Bah c'est... déjà la langue française, 'fin, c'est super, super normé. T'apprends, t'apprends donc des, de la, des poèmes par cœur, pour les connaître dix ans plus tard, mais tu sais pas pourquoi tu les connais encore par cœur. Ça n'a pas de sens. Oui voilà, on te demande des formes très spécifiques : le commentaire de texte, la dissertation, c'est super français. Ça te cloisonne beaucoup je trouve dans ta manière de penser de... thèse, antithèse, synthèse. On te met, on te mets beaucoup de pression, notamment en français, pour lire. Et alors... Bah... y a tout un truc sur il faut lire, il faut que les enfants lisent. Mais lire quoi déjà ? Il faut lire des romans dits classiques ou si je lis quatorze chapitres de Webtoon par jour, est-ce que ça compte comme lire ? Si je lis des mangas. Est-ce que ça marche ? Si je lis des BD ? 'Fin tout ça. Et surtout du coup en français, quand tu fais ton commentaire ou ta dissertation, après, il faut que tu ouvres, mais alors, pour ouvrir, il faut que t'ais le capital culturel pour ouvrir, faut que t'ais des personnes qui t'amènent à la lecture, à ce genre de choses. Si t'as des parents qui sont à là, si t'as des parents qui lisent pas bah c'est très compliqué, donc t'es dévalorisé de, de facto. Donc, oui, puis, c'est aussi un système où t'es en classe de huit heures à dix-sept heures. C'est super éprouvant. Et après on te donne encore des devoirs à faire. Moi, je ne sais pas comment je faisais pour tenir huit heures à dix-sept heures tous les jours, cinq jours par semaine. Maintenant quand j'ai deux heures à la fac, je rentre, je fais une sieste. Je sais p- je sais... c'est indécent de demander à des enfants de, de, de faire ça. Puis même pour les profs. Y'a pas de budget, il n'y a pas de... y'a de moins en moins de profs. C'est pas remplacé. Oudéa-Castera avait raison là-dessus. Oui, voilà, je pense que c'est compliqué.

Transcription 7 : Pierre-Hadrien

Pendant 'fin, pour le questionnaire, je vous ai demandé de choisir des mots-clés pour décrire votre expérience scolaire globale. J'ai pas cherché à rentrer dans les détails et là, du coup, j'aimerais bien voir avec toi si ces ressentis qui représentent de manière globale les différentes périodes de ton éducation, est-ce que c'est cohérent avec les cours de français que tu as eu ? parce que moi, c'est ça qui m'intéresse, c'est les cours de français. Donc, pour le primaire, tu as donné comme mot-clé simple : stimulant, attrayant, formidable, agréable. Est-ce que tu te retrouves là-dedans par rapport aux cours de français que tu as eu ?

Oui complètement. Pour la primaire, oui, oui. Tu veux que je continue ?

Ouais vas-y, si t'as des choses à dire.

Non, non, j'ai une très bonne primaire. J'ai eu la chance d'avoir une professeure en CP... je pense que j'arrive à l'école avec des facilités, j'ai jamais sauté de classe, mais j'étais à l'aise, j'aimais beaucoup l'école. Et je suis arrivé en CP avec une super prof qui nous a appris à lire avec des images et une méthode de qui était, je crois, considérée comme assez traditionnelle... peut-être maintenant avec un point de vue... je sais pas, didactique... j'y ai jamais vraiment réfléchi, mais avec une sorte de storytelling et tout. Donc, ça s'est fait très naturellement, c'est... de souvenirs- mais bon, quand on a six ans on s'en souvient plus trop, trop bien- c'était sa dernière année, c'était de son année de retraite et on était tous capables de lire en... en avril. Et j'ai eu aucun souci avec ça. Et je pense que bon, bah- c'est pour les cours de français que ça t'intéresse ?

Oui.

Et après ça a continué du CE1, j'ai souvenir d'avoir eu une prof stricte qui était la directrice de l'école. Mais on apprenait le système de la langue avec les COI, les COD, tout ça... pareil, ça s'est très bien passé, parce que j'avais une très... bah c'est émotionnel hein, je, j'avais une très bonne prof, très gentille avec nous. Après, j'étais bonne élève et j'étais en tête de classe je le sais, donc je pense que ça facilite quand même beaucoup les choses, mais non, non, aucun problème. Euh CE2 pareil, très, très chouette prof. Je crois que j'ai plus beaucoup de souvenirs des cours de français. Les cours de français qui m'ont vraiment marqué, c'est le collège. Mais les cours... CM1-CM2 je crois que j'ai pas tant de souvenirs du français, j'ai plus de souvenirs de la bio, des maths.

Dans tous les cas, c'est pas des souvenirs désagréables ?

Non aucun. La primaire, ça, j'ai surfé sur la primaire complètement. Mais... mais le collège aussi 'fin, j'ai toujours été un bon élève, très scolaire et ça se passait super bien le collège.

Be justement le collège, le collège, tu as mis : simple, stimulant, attrayant, formidable, agréable. Est-ce que ça rejoint ton expérience en cours de français ?

Totalement. Ba là c'était diff- 'fin, je sais pas pourquoi... en fait, la matière du français a... s'est un peu désolidarisée de l'expérience. Je veux dire que en primaire, quand tu fais du français, c'est un package, c'est... tout est, tout est, tout est ensemble. Tu sépare pas tant les matières que ça, vu que c'est la même prof qui fait toutes les matières. Je dis la même parce que j'ai eu que des femmes dans ma scolarité jusqu'en primaire. Et ensuite au collège, je suis arrivé là, il y avait vraiment une prof qui faisait du français. Et là pareil, j'ai eu que des femmes. Peut-être que... je sais pas pourquoi... je pense que c'est ça se... retient. J'avais souvenir d'avoir des amis avec qui ça se passait pas bien en maternelle parce qu'il avait des hommes, donc je sais pas j'ai dû associer ça au fait que moi y'avait pas de problème, j'étais très content, c'était... En sixième j'ai une prof géniale. On en avait parlé, où j'avais travaillé Erik Orsenna avec la grammaire, là, le livre sur la, l'île, l'île des mots, je sais plus comment ça s'appelle. Mais ouais, ensuite, en cinquième, pareil, une super prof. En quatrième, c'était un peu plus difficile, je, j'aimais moins la manière dont, 'fin, humainement, je crois que ça connectait moins avec la prof, mais on a fait des choses sympas on... c'est là où j'ai eu, commencé aussi à, à toucher de la littérature... peut-être plus classique, avec Victor Hugo, on a lu l'abrégé, des Misérables. Ouais, c'était le programme. Et ensuite, en troisième, j'ai de nouveau eu la prof que j'avais en sixième, que j'aimais beaucoup mais qui faisait pas du tout l'unanimité, surtout en troisième. Elle était vraiment stricte. Elle donnait beaucoup de devoirs, mais moi j'aimais beaucoup je sais pas... Ses cours étaient, je les trouvais super bien organisée et... on faisait beaucoup. Je me souviens que la sixième, c'était de l'écriture d'invention ça m'a toujours marqué. Fallait réécrire la belle et la bête- n'importe quoi, la belle au bois dormant. Et hum, j'ai, j'ai encore- ça, ça s'est imprimé en tête. On avait tous une version du, on devait tous un peu remasteriser la version. Et c'était, je sais pas, c'était ça, ça s'est super bien passé. Donc, oui, je maintiens très bonne scolarité en français en tout cas. C'était vraiment une matière que j'aimais beaucoup.

Ok et lycée, par contre, là ça change un peu. Tu as mis : plaisant, difficile, complexe, stimulant, attrayant et traumatisant. Est-ce que ces termes recourent l'expérience en français ou ça appartient à d'autres, d'autres matières ?

Oui et non, ça appartient à d'autres... en fait, j'ai eu pareil. J'ai toujours eu une très bonne expérience, moi, mon expérience de second s'est super bien passée. Le truc, c'est que je voulais aller en L et ça n'a pas été possible donc, je suis parti en S et c'est ça je pense que, qui a fait que j'ai mis traumatisante, parce que je suis parti dans un domaine dans lequel je ne voulais plus aller. J'avais vraiment un parcours scientifique... j'aimais beaucoup le français, parce que j'étais scolaire et je pense que j'aimais bien, je commençais vraiment à lire aussi. J'ai découvert les Goncourt en troisième donc j'ai commencé à me mettre à lire de la littérature classique, plus classique, et à lire plein d'autres choses : des livres un peu pour adultes, sortir la littérature jeunesse. Et donc j'avais un profil littéraire qui se dégageait et j'ai pas pu... j'ai pas pu faire L, je suis allé en S. Donc, je pense que c'est- moi, c'est ça qui ça, ça a commencé à être difficile et en plus, ça a pas aidé les choses parce qu'en première, on a eu une prof qui changeait tout le temps.

Le, la prof de français, elle était pas permanente ?

Ouais, la prof de français a été remplacée. J'ai dû changer trois fois de profs, 'fin, quatre fois en tout, la prof qu'on était censé avoir été pas là, avec des remplacements. C'est une expérience qui était pas agréable et en plus j'étais là : mais si j'ai- 'fin, je me disais: mais si j'étais parti en L, j'aurais jamais eu cette expérience donc j'en voulais beaucoup à mes parents. Donc, ouais, ça a touché, ça a beaucoup touché mon expérience, parce que je, c'était plus un choix en fait, je ne pouvais pas aller... J'avais un peu l'impression que le contact se- que le contrat social était rompu. Moi, j'avais toujours bien travaillé et je m'étais toujours dit: je ferai ce que je voudrais. Et au moment où j'ai eu le choix, je n'ai pas fait ce que je voulais. Donc... Ouais, je pense que c'est ça qui est mon expérience traumatisante. Et les cours de français de première, c'était pas des, c'était très... c'était du bachotage quoi. C'était la préparation du bac, y'avait pas- les enjeux étaient complètement différents, ce que j'avais pas du tout vécu, même en pr- en troisième, même si y'avais le brevet, je ne l'avais pas vécu de la même manière. J'étais plus à l'aise. Même si j'ai pas eu des bonnes notes au brevet, je m'en fiches, j'étais... j'aimais beaucoup cette matière.

Tu dis première bachotage, est-ce que c'est la même chose pour la seconde ?

Non pas du tout. Il n'y avait pas les enjeux... il n'avait pas les mêmes enjeux, y avait pas l'enjeu de bac, non, c'était l'enjeu d'orientation de est-ce qu'on part en S, en ES, en L, en STMG. Et moi je.... non, non le, le français, c'était un peu ma bulle. Je commençais vraiment à me dire que je voulais pas aller en S et le pacte avec les maths, c'est un peu rompu. Donc, j'aimais de moins en moins les maths, donc c'est pour ça que mon profil littéraire s'est développé. Et donc voilà, mais c'est plus le cadre scolaire, c'est le cadre qui voulait ça. Après bon j'ai pas eu de chance avec les profs, mais je pense que ça se serait passé autrement si y'avait pas eu cette espèce de... de contrôle à la fin de l'année, où il fallait apprendre des textes par cœur et des analyses par cœur. Bon j'ai une très bonne note et ça s'est bien passé, mais ce n'était pas forcément un bon moment. Ça a enlevé un peu... ça a touché mon expérience du français.

Ok, donc là on a... ça me donne une idée de de ton vécu global sur le français et j'aimerais bien qu'on rentre un peu dans les détails, parce que tu le sais déjà, moi, ce qui m'intéresse, c'est pas le français en général, c'est la littératie et trois points clés là-dessus. Donc, on va parler du premier, donc la dictée. Est-ce que tu as des premiers souvenirs de la dictée ? est-ce que c'est des souvenirs positifs ou pas ? comment c'était pour toi la dictée ?

Alors j'essaie de trouver le contre parce que j'aime bien donner des réponses ambivalentes, mais pour le coup, non, non, la dictée, ça toujours été bien. J'ai toujours beaucoup aimé la dictée. 'Fin... je sais pas si c'était... vu que j'aimais bien- en fait, quand est scolaire, je pense que la dictée, c'est peut-être quelque chose qui... c'est pas forcément une mauvaise expérience quand on est un bon élève et... je sais pas, je ref- nan, nan, en tout cas, moi, j'aimais bien la dictée. Des souvenirs que j'avais en primaire, c'était un peu un jeu, celui qui avait la meilleure note en dictée. J'avais en tête de classe mon meilleur ami, on se tirait la bourre un peu et on essayait d'avoir les meilleures notes. Moi j'ai, j'étais très bien à l'école, très à l'aise. J'ai, tout se passait super bien en primaire. Donc, c'était celui qui avait la meilleure note, c'était celui qui réussissait le plus. Y'avait un côté perfectionniste, qui s'est sûrement développé de là... je suis le troisième aussi d'une famille, donc ça, j'ai eu des frères qui n'étaient pas scolaire, hum, donc, euh, moi j'ai, j'ai construit mon, mon identité sur la, sur ça, sur le sérieux à l'école et... non, non, j'en ai eu un bon souvenir. Ce n'était pas du tout traumatisant. Je sais que j'avais une amie qui... je connais, je voyais un peu le, l'autre côté, puisque j'avais une super amie qui était vraiment pas douée. C'était pas son type d'exercice, elle aimait pas ça et je pense qu'elle avait une forme de dis- il y avait une forme de dyslexie. Y avait une dyslexie, je pense. Donc, c'était pas plaisant et c'était un peu la première fois que j'étais donc dans une bulle où ça se passait bien avec mes amis. Donc, quand j'ai été amie avec cette fille-là, j'ai découvert que la dictée pouvait être un exercice bah désagréable pour les autres. Jusque-là, je ne m'étais pas trop... posé la question.

Tu, tu dis c'était un jeu. Mais est-ce que c'était un jeu parce qu'il y avait la note ? est-ce que tu aurais associé ça un jeu si ça n'avait pas été un exercice noté ?

Bonne question. Ah maintenant avec le recul... bah, bonne question, je n'en sais rien. Je pense que non, je pense que c'était vraiment même s'il y avait pas eu la note, c'était se dire qu'en fait, on avait rendu quelque chose qui était bien, qui avait pas de correction.

Oui, y'a quand même cette idée de quantifier les fautes.

Ouais, bien sûr, il a cette idée de quantifier les fautes. C'était, c'était faire le maximum pour être dans les clous, quoi. Et moi, j'aimais bien. C'était... bah comme quand on se sent super content, quand on a rentré toutes les formes dans les trucs et qu'il ne reste pas... tu sais c'est ce côté peu perfectionniste et méthodique, et j'aimais bien, j'aimais bien, c'était un apprentissage de, rigoureux et je sais que la dictée, ça nous apprenait à faire ça, que c'était une forme de mathématiques, complètement, et moi j'aimais bien c'était, c'était un jeu pour moi, l'école pour ça, c'était apprendre à... puis pour montrer que moi j'y arrivait mieux que mes frères, parce que mes frères se cassaient la... se cassaient complètement la gueule sur, sur la scolarité. Quand j'avais, j'ai cinq ans d'écart avec mon frère qui est au-dessus, et huit ans avec mon frère aîné. Et moi, j'ai vécu une scolarité où il fallait pas que ça fasse de remous, alors que je voyais mon frère... mes deux frères aînés qui étaient, qui planchaient au salon avec ma mère, qui s'arrachait les cheveux sur la conjugaison d'espagnol, 'fin c'était vraiment une peine pour eux. Et moi, je me disais je moi, je fais mon petit... je fais mon petit che min de mon côté et je veux montrer que bah moi j'y arrive et que je suis meilleur que mes frères. C'était une manière de se démarquer je pense. Mais ouais ouais, c'était, c'était un jeu et c'était un jeu de celui qui arrivait à faire le plus de, peut-être plus de points. Et même si y'avait peut-être pas de points, celui qui arrive à faire... à réussir quoi... avec mon, avec mon meilleur ami.

Et là tu parles du primaire. Est-ce que ça s'est maintenu au collège ?

Ça s'est maintenu au collège. En sixième, ma prof continuait de nous faire des dictées. La notation était beaucoup plus dure. Les enjeux de notes étaient bien plus importants. La primaire, je trouve que, on a un peu dans une bulle et au collège, au collège, les notes sont... je sais pas. Ça... y a aussi le fait d'avoir plein de matières différentes. Tous ne, tous ne, ne se mélangent pas et... et non non pareil c'était

un peu le même truc, mais je n'avais plus mon meilleur ami et y avait d'autre- un contexte où y avait harcèlement scolaire. Je devenais la figure de l'intello. Peut-être que je l'avais en primaire, mais je me rendais pas compte parce que je n'étais pas du tout isolée, en sixième c'était autre chose. En cinquième et quatrième, j'ai pas souvenir d'avoir fait des dictées. Et en troisième, je crois que j'en ai refait pour pouvoir préparer au brevet parce que je crois qu'il y avait une dictée au brevet.

Oui y'avait une dictée au brevet.

Oui c'est sur y'avait une dictée au brevet. Don on s'entraînait de nouveau. Mais non, non, j'aimais bien. J'ai un rapport, un rapport, un bon rapport à la dictée, parce que je trouve que c'est ça, c'est bien, comme les maths en fait, une fois qu'on... quand on comprend le système et qu'on le maîtrise, on a une aisance, après qui... fin on est confiant, on est bien et je voulais pas perdre le, le fil et j'aimais, j'aimais bien les exceptions, j'aimais ça. C'était un petit jeu quoi, intellectuel.

Ok, et du coup, tes derniers souvenirs, brevet, etc. ça reste des souvenirs positifs tout le long, la dictée, ça a toujours et c'est toujours positif pour toi ?

Ouais, la langue a jamais été un frein. Je crois que ma, ma... ça a toujours été mon alliée ma langue. C'est, ça l'est- après, une fois que je suis arrivé en prépa, donc après le... la relation a changé, mais jusque-là c'était absolument pas un problème. C'est les maths sont devenues un problème en au lycée. Mais je savais que j'avais toujours le français avec moi, j'avais toujours l'écrit avec moi, et puis je lisais beaucoup, je pense j'avais aussi l'inspiration de me dire que... ouais, y'a... je, j'étais un peu dans le dans la continuité. Après, on apprend plus tard que c'est pas grave, mais quand, quand on est jeune, fin, quand on est petit, on se dit qu'on aime bien être dans le moule. Je pense que c'est important.

Et dissertation. Donc tu sais qu'après le brevet, la dictée disparaît comme par magie et c'est la dissertation qui prend la place. Quels sont tes premiers souvenirs par rapport à la dissertation, est-ce que c'est aussi positif que la dictée ?

Mouais. Rires. Non je rigole. Non, non, ouais, ouais, ben, toujours pareil. La, en fait, le... le lycée, vu que ça commençait à se polariser entre profils- il fallait choisir entre profil littéraire et profil mathématiques, profils mathématiques, et que je ne voulais plus profil mathématiques - est-ce que c'était pour embêter mes parents, j'en sais rien- mais je me disais qu'en fait, c'était un non choix. Je n'avais pas le choix d'être bon en dissertation parce que j'avais le profil littéraire et parce que j'aimais ça aussi, ça, ça, on passait à quelque chose d'un peu plus méta, où il fallait réfléchir. La langue qu'on avait travaillé comme un outil devenait un moyen d'expression. Et j'ai pas souvenir d'avoir fait beaucoup de dissertation en seconde. Et j'ai souvenir que c'était très, très balisé en, en première. Mais j'ai pas choisi la... parce qu'on avait le choix au bac. Je n'ai pas choisi la dissertation parce que je me sentais pas du tout prêt.

T'as choisi le commentaire ?

J'ai pas du tout choisi le commentaire, j'ai choisi l'écriture d'invention. Je pense que je manquais de temps aussi. Oui, on avait les trois, on avait l'épreuve de corpus et ensuite on devait choisir entre dissertation, commentaire et écriture d'invention, et j'ai choisi écriture d'invention. Je me- c'était là où je me sentais plus à l'aise, parce que j'avais la langue et parce que le sujet me plaisait bien.

Ok, mais tu, tu n'as pas choisi écriture d'invention parce que tu maîtrisais pas à la dissertation ?

Si, je pense que je n'étais pas à l'aise en dissertation et je voulais vraiment avoir une, pour le coup, une bonne note, je voulais que ça se passe bien et surtout, je manquais de temps parce que j'étais pas organisé, je pense, et mon corpus- je sais comm- alors, je me souviens plus exactement combien de temps dure l'épreuve de français quatre heures peut-être et je crois que j'avais passé deux heures et demi sur le corpus, il me restait une heure et demie et je me suis dit une dissertation en une heure et demie, compliqué. Le temps de faire un brouillon et tout. Donc, je suis parti en, en écriture d'invention. Et j'ai fait l'éloge funèbre de voltaire parce que je venais de bosser la fiche voltaire et je connaissais super bien la vie de voltaire. Je me suis dit : parfait, j'utilise voltaire, tout ce que je sais de voltaire et j'en fais une écriture d'invention et ça a très bien marché, puisque j'ai eu une excellente note au bac.

Tu dis que ton expérience avec la dissertation était positive, mais tu dis en même temps que tu étais pas assez armée au baccalauréat pour avoir, pour prendre le sujet dissertation. Est-ce que du coup, ton ressenti est positif, malgré le fait que tu maîtrisais pas la dissertation que t'avais- ça veut dire que en classe t'étais pas ultra bon en dissertation, que t'avais pas des bons retours par rapport à ça ?

Je sais pas, je pense que c'est beaucoup influencé aussi par la suite, parce qu'après en prépa on travaille la dissertation, beaucoup, puis y'a la philo aussi qui débarque, et y'a la philo qui débarque en dissertation en terminale. Donc je pense que ça m'a beaucoup... peut-être réconcilier. J'ai souvenir, j'ai souvenir qu'en seconde, on l'avait quasiment pas travaillé et que je me suis senti un peu désarmé pour la dissertation quand j'arrivais en première. Mais je n'en veux pas du tout à ma prof de seconde, parce qu'en fait ma prof de seconde, je la trouvais géniale. Et on avait travaillé autre chose, on avait été sensibilisés à autre chose. Peut-être qu'elle faisait de la résistance et qu'elle voulait pas faire la dissertation, pour faire la dissertation. Le problème, c'est qu'ensuite, avec les changements de profs, la dissert... on n'était pas vraiment prêt. Le commentaire, j'aurais pu le faire. Mais la dissert, je pense que je n'étais pas vraiment prêt, mais j'en, j'en ai pas un trauma. Je m'étais dit, vu que j'aurais le choix en fonction du sujet de dissert, je choisirais ou pas. Et je pense que, de façon, je m'étais dit- de toute façon personne prenait le sujet de dissertation, quasiment personne de souvenirs. Personne. Et moi, je m'étais dit : bon bah, je prendrai le corpus, commentaire et ou sujet d'invention, sachant que j'écrivais, j'écrivais, des, j'écrivais. J'ai juste joué un peu l'habitude d'écrire, donc fin des histoires. Donc, je m'étais dit: dans le pire des cas, pour le bac, j'aurais l'écriture d'invention.

Ce côté d'être désarmé face à la dissertation, ça te provoquait pas de stress ou quoi ? Ça reste quand même très positif ton rapport à l'exercice ?

Positif, j'en sais rien. En fait, la dissert, si c'est les cours de français, je, je pense que j'ai pas de, des... j'étais pas vraiment... je n'étais pas réflexif là-dessus, je réfléchissais pas, j'avais le profil littéraire. J'étais reconnu comme profil littéraire. Je crois que j'ai passé le concours général en français en première, parce que j'avais été choisi par une des profs qu'on avait. Je m'étais complètement viandé parce que c'était une dissertation. Je l'avais un peu mal vécu parce que ça me, ça fait mal à l'ego. Mais non, j'ai pas souvenir. Et je crois que ensuite, les notes du bac, je me suis dit : bon, bah voilà, je suis pas encore prêt pour la dissert. Peut-être que je réécris de toute façon, c'est toujours pareil, on fait un récit sur soi. Mais... je crois que la terminale a un peu gommé tout ça, vu que j'étais devenu profiteur de la classe de s. La philo, ça marchait très bien. Je faisais de de bonne dissertation en philo en trois parties. J'avais plutôt pris le truc. Après, bon be, je me suis rétamée en, en prépa mais c'est la prépa. Non, j'ai, j'ai pas souvenir que ça se passait mal dans...c'est paradoxal du coup, parce que je pense pas avoir des bons souvenirs de la disserte, mais pour le coup, je suis pas traumatiser de la

discerner. Ce n'est pas insurmontable. Je m'étais dit : bon ben, une fois que j'aurai les clés, j'y arriverai. Je vois pas pourquoi je n'y arriverai pas. Sauf que j'ai jamais eu les clés. Vu qu'on n'a jamais eu l'occasion de travailler. Donc, bah forcément, je suis arrivé désarmé au bac. Et bah j'ai pris les, l'arme que j'avais et qui était l'écriture d'invention et ça a bien marché. Mais bon en une heure et demie...

Ouais non c'est impossible.

Ah bah non, une dissert en une heure et demie c'est impossible- et mon corpus était une sorte de petite dissert 'fin c'était... l'écriture de corpus c'était construire et organiser son discours en plusieurs parties et je pense que, du coup, j'ai bien réussi, forcément. Mais il m'a fallu deux heures et demie donc on voyait que je n'étais pas, je n'étais pas encore prêt à ça.

Et moi, autre chose qui m'intéresse et qui vient lier un peu les deux, c'est la correction, au stylo rouge. Donc déjà, est-ce que de manières enseignants ont toujours corrigé au rouge ? Est-ce que tu as des souvenirs- on va faire dans l'autre sens- est-ce que tu as des souvenirs d'enseignants qui corrigeaient avec autre chose que le rouge ?

Le seul souvenir- un des seuls, peut être que ça reviendra en creusant mais... quasiment tous corrigées au stylo rouge. Le seul souvenir... bah je pense que oui, parce qu'en fait c'est le seul souvenir que j'ai c'est celui qui, c'est celui qui du coup, qui devait être super différent des autres, c'était mon prof de philo en... terminale, qui corrigeait qu'avec deux corrections, une correction au crayon à papier, et une correction au vert, et ça m'avait choqué. Donc je pense que ça veut dire que tout était toujours rouge. Je le vivais pas spécialement mal le rouge parce que je me souviens bien que quand là les débats sur, on change la couleur... fin je me reconnaissais pas parce que j'étais bonne élève et je n'avais pas déconstruit ça. Mais ouais ouais il faisait une double correction : une correction au vert pour les erreurs de langue et une correction au crayon à papier pour... en fait il lisait deux fois nos travaux. Il faisait une première lecture mécanique, où il regardait la langue, et une deuxième lecture au crayon à papier où il regardait le fond. Donc y'avait forme puis fond. Et ça, je trouvais ça génial, j'avais, j'avais adoré cette manière de faire et je m'étais dit : mais attend mais c'est super, c'est exactement comme ça que je veux faire plus tard. Parce que je voulais vraiment être prof aussi. C'est important, je pense, je voulais être prof d'histoire ou prof de français. Donc je regardais là-dessus... Mais ouais, stylo rouge. Après c'était pas des remarques désobligeantes. Donc, je pense que y'a pas de... 'fin la couleur en soi ne me posait pas de problème. Je comprends qu'elle soit associée un peu à l'interdiction ou à la faute et tout ça. Mais je ne sais pas... C'était à propos- non c'était pas quelque chose... c'était du rouge dans les marges avec des abréviations... peut-être qu'il y avait du surlignage, mais je crois que je mélange, que je confonds avec d'autres et tous les trucs en prépa et ensuite en FLE. Moi en tout cas, j'ai jamais corrigé avec du rouge. 'Fin je crois. Mais parce que je faisais du FLE aussi, j'ai appris que c'était... je ne sais pas quand est-ce que y eu ces débats sur le stylo rouge et tout ça ? mais je crois que ça devait au moment où j'étais en prépa. Pour la prépa j'étais trauma... j'étais traumatisée du stylo.

Beh voilà ! Y'a bien un trauma quelque part !

Be c'était parce que c'était devenu une erreur en fait, c'est parce que je sortais, j'étais devenu le mauvais élève. C'est dur quand on passe du roi du bac à sable au... au pouilleux du désert. C'est difficile. Quand on réalise qu'en fait, le monde est beaucoup plus grand, que tout est beaucoup plus compliqué et qu'on n'est plus grand chose. Bah là c'est dur et, et en fait, on comprend aussi les autres qui avaient galéré. C'est plus facile ensuite de comprendre ça. Et non, je crois que j'ai jamais corrigé au stylo. Bah, évidemment, il y a un truc quand on a toujours voulu être prof- moi j'ai toujours voulu être maître, 'fin, instituteur / prof des écoles. J'ai toujours voulu être prof donc, en fait, je pense que ça me faisait un peu rêver, le stylo rouge. Mon meilleur ami, son père était prof, il corrigeait au style rouge. Le style rouge à encre, 'fin y'avait tout cet imaginaire du stylo rouge. Et... je sais pas si bon... je pense que j'ai pas vraiment... dès que j'ai, dès que j'ai conscientisé ça et que je me suis dit : ça ne sert à rien. Si c'est pas vraiment... 'fin ça fait plus de mal que ça ne peut faire de bien. Je veux dire, ça coûte rien de changer. Par contre, ça peut, ça vaut beaucoup de changer. Moi ça me coûte rien de changer couleur pare que, au fond, je veux toujours corri- toujours montrer les erreurs, mais je... mais, par contre, je sais que le rouge peut être mal pris. Donc, autant changer de couleur. Et j'ai toujours corrigé au crayon à papier moi je crois moi de souvenir, avec... ou plusieurs couleurs. Je sais que les dernières années, ça c'était après le lycée, j'ai changé... j'ai changé... j'avais plusieurs couleurs, plusieurs Stabilo, plusieurs... plusieurs trucs, mais jamais de rouge, jamais une couleur qui pourrait faire comprendre que c'est mal. Si y'a du bien ou du mal, 'fin que c'est une erreur quoi. Parce que je voulais pas le faire vivre, et parce que c'est moi, pour moi, ça fait partie du processus d'apprentissage.

Tu en parles donc on peut rentrer dedans. Là, toi en tant qu'enseignant, tu as cette- tu as eu ce vécu en tant qu'élève, ou ça a été pendant longtemps très positif, de ce que j'ai cru comprendre, ça a été que quelques annotations-

Le rouge hein ?

Oui le stylo rouge. Dans la marge, etc. pas des foisons de commentaires. Et d'un coup t'arrives en prépa et ça a été une autre réalité hein ? Tu es passé de l'autre côté. Et là je, du coup, tes copies étaient truffées de corrections, t'avais beaucoup de commentaires et...

Je sais pas si ils corrigeaient au rouge.

Tu sais pas si ils corrigeaient au rouge ?

J'ai pas souvenirs... En fait, je n'y ai jamais fait attention. C'était pas quelque chose que, auquel je faisais attention. La seule chose que je regardais, c'était la note. Horrible hein ? Mais bon on est conçu comme ça... surtout en prépa. Et ensuite les annotations sur le côté, mais j'ai pas souvenir je m'en- en fait je sais pas, sûrement qu'elles étaient en rouge, j'ai pas souvenir, peut-être au crayon à papier ou au noir.

Mais ça t'as quand même marqué professionnellement dans ta perception de de ces couleurs, d'une certaine manière ?

Ouais.

Et tu... c'est cette envie de ne pas utiliser le stylo rouge, du coup, tu penses que c'est lié à un, à une conscience de l'extérieur, de l'avis globale ? C'est lié à ton expérience en prépa ? C'est lié au... juste au débat qui a pu avoir et qui... tu te dis : bon bah, je fais un effort ? Où c'est tout ça à la fois ? Tu penses que c'est quoi ?

Tout ça à la fois. En fait je sais qu- j'ai pris conscience qu'il y a des choses qui me dépassent, que je suis pas obligé de comprendre. Moi le rouge je le comprenais pas, je ne comprenais pas que c'était un problème, mais je savais qu'avec des gens qui... 'fin y'a des gens bien plus malins et des chercheurs qui ont... pour moi, je me souviens plus, j'ai jamais vraiment réfléchi sur cette question, c'est devenu un peu naturel, et qui ont dit que le rouge, 'fin, causait plus de dégâts qu'autre chose. Donc quitte à faire le truc- Mais après, c'était plus

une question de comment corriger, plus que la couleur de la correction. Mais le rouge, il est quand même associé à quelque chose, donc autant le changer. Et puis, bon, y a un côté, ou ne pas corriger au rouge, c'est ne pas faire comme les autres et c'est de montrer que, du coup, y a une réflexion par rapport à ça, et je pense que c'est important. Et quand moi j'étais prof y'a ce côté, où on n'a pas envie de faire comme les autres parce que on est jeune prof et on a envie de changer les codes. Et j'ai pas envie, j'avais pas envie de corriger au rouge et de faire comme les autres profs. Mais j'ai pas souvenir... Ouais j'ai pas souvenir d'avoir utilisé le rouge. J'ai vite abandonné cette espèce de posture de prof où il faut corriger au rouge et tout ça.

Malgré ce, cet imaginaire du stylo rouge que tu t'étais construit plus jeune ?

Ouais, mais je me le, me le construit- je me le suis construit assez... je l'ai reconstruit après et je trouve qu'ensuite j'ai eu d'autres expériences avec d'autres profs aussi, au col- au lycée. J'ai vu d'autres, d'autres gens, j'ai étudié d'autres trucs. J'ai vu qu'il y avait des profs qui mettaient des tampons, qui mettaient des stickers, qui mettaient du fluo, différents fluo. j'avais- ah ! si j'avais une prof qui m'était différente fluo au collège. Quasi- maintenant je m'en souviens pour les différentes erreurs, types d'erreurs. Euh... fin je crois, je suis peut-être en train de reconstruire. Mais... j'oublie, j'oublie super vite. Je ne suis pas du tout rancunier, donc 'fin, j'ai un truc où j'oublie parce que ça, c'est passé, maintenant on a, on avance sur ce truc-là. Mais ouais, je sais pas.

Pourquoi tu choisis le mot rancunier ? Ça veut dire que-

Parce que je suis pas en colère contre le système.

'fin le syst-me provoquerait de la colère plus qu'autre chose ?

Nan mais je peux comprendre que... tu vois si j'ai eu des profs qui étaient pas cool avec moi, ou que j'ai pu être blessé, ou des choses comme ça, je me dis : bon bah, ils étaient profs, ils faisaient aussi ce qu'ils pouvaient. Ils avaient aussi leur conception des choses. Ils ont vécu dans une époque. Ils ont fait ce qu'ils ont pu. Ils avaient une charge de stress, ils avaient l'établissement, y'avait pleins de trucs qui pouvaient justifier, 'fin, c'était pas contre moi. J'ai pas eu vraiment beaucoup de profs où je sentais que c'était devenu personnel. Donc, j'ai, je ne suis pas rancunier, je ne construis pas là-dessus, et je me dis : bon, bah, chacun fait avec ce qu'il peut, et on a tous des représentations, et on en sort plus ou moins. Et c'est pas parce qu'on corrige avec du rouge qu'on est un mauvais prof, c'est pas parce qu'on corrige avec du rouge qu'on est un prof méchant. Moi j'ai, j'ai toujours eu des profs gentils et ils avaient, ils corrigeaient avec du rouge. Je pense que c'est plus un habitus qu'autre chose. Après, ils le remettent en question ou pas, ok, mais je vais pas me dire : oh là là ! quel mauvais prof il corrige avec du rouge. Peut-être qu'aujourd'hui maintenant ils corrigent même plus avec du rouge. Et peut-être que... 'fin c'était pas... faudrait voir en, faudrait voir en discutant avec d'autres élèves comment eux ont vécu ça à la même période que moi. Mais... Mais voilà, je sais pas. J'en ai perdu le fil de ma pensée. Ça se saura à l'enregistrement. Qu'est-ce que je... ? mais je sais plus. Non, moi ça ce côté où vraiment ne pas faire comme les autres et je pense que ça c'est important. Puis de tenter en fait, tenter d'autres choses, voir d'autres choses. Mais ouais, je sais que des chercheurs ont estimé, peut-être que c'est pas vrai, qu'il faut pas utiliser le stylo rouge, 'fin, en tout cas qu'il y a des effets négatifs au stylo rouge. Je pense que ça va au-delà dans la correction. Moi je le fais pas. Ça me coûte rien d'acheter un autre stylo. Et puis ça fait cool aussi, y'a peut-être côté aussi un peu du genre : prof déconstruit, on utilise le crayon à papier. Mais voilà. Mais je sais que j'aime toujours annoter des copies. Ça c'est toujours un petit plaisir. Mais c'est sûr- c'est une représentation d'enfance... d'annoter- après, je sais pas, dans la manière dont je corrige, déjà, je corrige, j'ai beaucoup changé, puisque le moment où je suis devenu prof, c'était moment où j'étais en FLE, puis c'était aussi avec mes apprenants migrants. C'est pas les mêmes manières. Ça sert à rien d'utiliser le rouge. Y'avait des trucs différents. Quand j'avais mes docteurs, je faisais tout ce qui est erreurs de langue, ou des petites coquilles, ou tout ça, j'entoure, je souligne. Et ensuite, j'avais surtout une feuille à côté où je faisais les points de langue en fait, ceux où je sentais où ça leur manquait, tout ça au crayon à papier. Et en plus ça me permettait, moi, en corrigeant d'ex-, d'expliquer la note, parce que je faisais de la correction DELF. Donc, ça me permettait de véri- de leur dire : voilà, bah là, t'as perdu, parce que socio-linguistiquement, c'est pas bon. C'est pour ça que tu perds des points comme ça ça montrait une certaine justice, un côté mathématique un peu... la note n'est pas aléatoire. T'as quatorze parce que t'as pas tous les points ici, parce que t'as fait cette erreur là et la prochaine fois, et je t'explique pourquoi à chaque erreur. Ça me prenait, c'était toujours une double page. Voilà, mais pas du rouge, pas des remarques : Oh mon dieu ! mais quelle horreur ! J'ai, je suis, c'est positif la manière dont je corrige. Ça, évidemment qu'on fait des erreurs, mais c'est normal, c'est un processus d'apprentissage et j'en fais aussi. Donc voilà.

Ok. On va faire dégressif, on va revenir dans l'autre sens. Dissertation. En tant qu'enseignant, est-ce que tu as eu l'occasion parce que je sais que c'est un exercice qui est très complexe et qui n'est accessible à tous les niveaux. On ne fait pas une dissertation en A1. Est-ce que tu as eu l'occasion d'avoir les publics déjà pour lesquelles tu aurais pu faire la dissertation et est-ce que tu as eu l'occasion de faire des dissertations ou des exercices dans le monde du FLE qui s'en rapprochent, bien sûr ? Parce que une dissertation de, comme on fait au baccalauréat, ça n'a pas vraiment d'intérêt, sauf à la limite pour ceux qui veulent entrer à l'université. Et encore, ça reste à voir.

J'ai toujours eu une approche pragmatique. Donc, est-ce que ça leur sert à quelque chose de faire une dissertation ? La réponse était globalement non. Par contre, dans la dissertation, il y a des choses qui sont bonnes, 'fin ce qui- la dissertation est là pour nous apprendre à structurer la pensée, pour moi, à faire des arguments, du pour, du contre, de la nuance, et ça, je pense que c'est important, mais je le faisais pas sous forme de dissertation. C'était oral. C'était : notez vos idées et construisez des phrases. Faites du pour et du contre. Une équipe pour, une équipe contre. Mais un, un argument, un paragraphe argumenté... ah y'a les exercices DELF qui le demandent donc ça je l'ai fait. Mais c'était pour moi pas du tout l'exercice de la dissertation. 'Fin, j'ai pas souvenir... la dissertation, c'est tellement un truc que j'associe à, au lycée, à la prépa. Qu'après, si c'est pas pour, si c'est pas pour un concours, ça sert à rien. Et ce n'était pas pour un concours. J'ai jamais eu d'élève, je préparais jamais des élèves au concours. Donc, non, j'ai pas, j'ai jamais fait de dissertation, j'ai fait des choses qui utilisent, 'fin, que les codes de la dissertation, donc de l'argumentation, structuration de pensées, des mots, des mots... des connecteurs logiques... mais pas d... pas de dissertation, à proprement parler, pas du pour, du contre, du peut-être, introduction, conclusion, 'fin, c'est tellement codifié, donc non.

Ok. Et dictée ? Est-ce qu'en tant qu'enseignant tu fais des dictées ?

Ça dépend de ce qu'on appelle dictée. Ça dépend de ce qu'on appelle dictée. Euh... Alors je dicte des choses. Donc, je prononce des choses et je m'attends à ce qu'ils écrivent ce que je prononce. Ça c'est vrai. Donc, je fais des dictées, mais je ne fais pas des dictées comme une sorte de rit- ah ! quoi que si je l'ai fait en rituel. Difficile, grosse question. Comment ça se fait que je différencie... ? Non alors je fais, je suis adepte de la dictée... dans sa forme où je fais un truc pragmatique. Où je... parce que la dictée globalement la la vie où on entend quelque chose et qu'on doit noter quelque chose. C'est rare. Donc souvent, c'est de la dictée mais un peu sous forme de compréhension que c'est pas, c'est pas vraiment la dictée, mais si, par exemple, je vais leur faire un, donc là c'est souvent mes étudiants...

j'ai jamais fait avec mes FLE, je crois, de dictées. Non, jamais, ça m'a jamais intéressé sur la dictée. Par contre avec les populations demandeurs d'asile et réfugiés, oui, sous une forme un peu différente. Donc, je leur, par exemple, leur donnais, je leur disais, je faisais un faux, un faux rendez-vous médical ou je leur disais : bonjour, monsieur. Alors, vous avez bien rendez-vous à quatorze heures trente, tel lieu, à telle date. Donc, ça, c'était des dictées, une sorte de dictée où il fallait, qui repèrent les mots-clés, qui comprennent ce que je dise, et qu'il le note. Donc, en fonction de ce qu'ils disent, je, j'écrivais. La dictée ensuite, j'ai aussi utilisé la dictée pour leur faire comprendre qu'il y a un lien entre l'oral et l'écrit. Qui est pas toujours évident quand on a des publics qui sont en alphabétisation. Donc ce que je dis peut-être écrit et ça, ça, oui, je le fais pour leur faire comprendre, ou alors j'ai fait de la dictée inversée où c'est eux qui me disent quelque chose et ils le voient s'écrire sous leurs yeux. Et en fait ils trouvent ça génial. Je dis ils parce que c'est principalement des hommes que j'avais en cours. En fait, je trouve que c'est assez... il y a une sorte de mythe comme quoi le, l'écrit est très difficile à acquérir et très difficile à faire. C'est un peu flou. Et parfois en plus ça n'a aucune correspondance, surtout en français. Et souvent bah au DELF vu que nous on les préparait- au DILF, on les préparait au DILF. Et dans le DILF ils ont une petite dissertation à écrire. Et en fait, il fallait leur faire comprendre que... fallait qu'ils comprennent la consigne, des choses qui sont capables de faire à l'oral, il faut qu'ils soient capables de l'écrire. Et donc, du coup, une fois qu'ils se disent : donc là, la première étape, c'était bon. Ben, face à ça, on le fait à l'oral, est-ce que t'es capable de répondre ? Est-ce que t'es capable de faire... de produire quelque chose ? Si je te dis : Y'a ton ami qui vient, tu dois l'appeler. Qu'est-ce que tu lui dis ? Donc, là, ils le disent et on leur dit : bah ça faut que t'arrives à faire cet exercice à l'écrit. Donc, on va faire comme si, cette fois-ci, c'était moi qui te dictais quelque chose, qui va te dire : bonjour Safatulla, ça va ? et donc il faut qu'ils entendent, ça va, et qu'ils écrivent ça va. Donc, je lisais, je leur apprenais un peu avec différents exercices à faire ça. Et puis j'ai réalisé qu'en fait la dictée ils aimaient bien, mais parce que je pense qu'il y avait un cadre scolaire qui, qui est imaginé et quand, n'a pas été scolarisé pour beaucoup s'asseoir et écrire quelque chose, c'est un peu dans cet imaginaire de l'école, peut-être de l'école européenne et ils aimaient bien. Y'en a qui avaient fait l'école coranique mais c'était... ils se sentaient valorisés dans leurs valeurs d'élèves à ça. Par contre, j'ai jamais éco- fin quand on corrigeait les productions. 'Fin je ne sais pas si on est vraiment cet exercice du genre, j'ouvre un livre et je leur dicte quelque chose, ils doivent tous l'écrire, et ensuite on compte les fautes, et on voit les fautes, pff, pas du tout. Mais par contre je leur ai dicté des choses ouais. On a beaucoup dicté des trucs. J'ai beaucoup dicté des mots, par exemple, en fin de, en rituel, en rituel de cour bon be je disais 'tomate' et ils devaient écrire 'tomate' sur l'ardoise, chose qu'ils ne feront jamais dans la vie. Mais finalement, parfois, un peu parce que quand on leur dit faut écrire une recette, et en fait on te dit quelque chose, eh ben faut que tu sois capable, quand t'entends quelque chose, de le noter pour t'en souvenir. Et ça ça arrive. Donc, je leur disais, je leur donnais, je leur dictais des heures, je leur dictais des lieux, des trajets. Et ça, c'est de la dictée, mais c'est une pas une dictée du genre, comme tu disais hier, maître corbeau sur son arbre perché, 'fin ça a pas de sens. C'était une dictée que j'appelais, que j'appelais pragmatique et ils aimaient bien. C'était pas un moment difficile, c'était un moment où, en fait, il était en train de voir qu'ils étaient en train de prendre possession du système graphique et c'était plutôt valorisant. Et surtout, c'était un peu, tu poses ton cerveau, c'est je te dicte quelque chose, tu, tu notes, ça veut dire que t'es capable de not- de... d'écrire ce que tu entends, donc ensuite, ben, il faut que tu prononces, et une fois que tu prononces, bah il faut que tu con- 'fin que tu- 'fin il faut que tu notes ce que tu as prononcé, et donc, c'est par étapes quoi, on déconstruit le truc. Mais là, le lien écrit oral est pas facile du tout. Donc parfois la dictée permettait, c'était un peu le, l'étape intermédiaire, et puis parfois ils dictaient aux autres aussi.

Pour toi, il y avait d'autres choses qui permettaient de faire le lien écrit oral ou la dictée était un outil principal pour ça ?

Non, la dictée était pas mon écrit principal. Qu'est-ce que- le lien qui permet de faire l'écrit ? De montrer que l'écrit et l'oral... ? Bonne question. J'en sais rien. Je ne sais pas si y'avait... Ça commence à être vieux et j'oublie. En plus j'ai eu mon expérience avec alliance française du FLE donc c'était pas du tout pareil. Euh... je sais pas si y'avais du lien. En fait, en scolarisé le lien il est évident. Donc, la question se pose avec les alphas. Et ceux qui rentrent dans l'écrit... Oui, il y avait, y avait sûrement... il y avait sûrement d'autres manières, là, comme ça, ça me vient pas à l'esprit. Non, mais après je sais que la di- la dictée je la trouve, je trouve ça très large comme façon. Y'a la dictée hyper codifiée, comme on fait à l'école, et y a le fait de prononcer quelque chose et que les personnes notent ce qu'elles entendent, et en compréhension orale, et tout ça. Ça, c'est une forme de dictée aussi, parce que quand, pour moi, il y a sûrement un autre mot, mais quand on entend quelqu'un ou on doit prendre un rendez-vous au téléphone et qu'on doit noter les informations qu'on a entendu. C'est une forme de dictée, parce que la personne dicte, et c'est pareil, on le faisait aussi beaucoup avec appeler son nom et son prénom ce qu'eux-mêmes le dictaient. Ils savaient qu'ils étaient dans une position, où ils devaient dire quelque chose d'intelligibilité pour que la personne en face écrivent, et c'était très, très lié à leur situation de migration. Ils savaient que quand on, on dicte mal, ou qu'on prononce mal, 'fin, qu'on se trompe dans les lettres, bah la personne, elle va mal écrire son prénom et après, dans les papiers, c'est un enfer et ils s'en sortent jamais. Donc ils voyaient ce lien important avec, surtout dans une société hyper littéracisée française. Ils savaient que c'était important.

Donc, tu faisais jamais de dictées de phrases ? Tu faisais que des dictées de mots ?

J'ai fait des dictées... non, j'ai pas beaucoup fait de dictées de phrases. Ou des petites phrases, pré, préfaites, mais ce n'était pas tant... je ne sais pas si c'était des dictées.

C'était en fait leur apprendre à faire un peu des réponses automatiques pour les rassurer. Par exemple : Salut, ça va, il faut savoir l'écrire parce que c'est super important pour l'exercice du DILF. Et puis, plus on le fait, par répétition, et plus, bah, en fait, ça devient mécanique et c'est DILF, c'est mécanique. Vous parlez français, vous êtes français, vous êtes en France, vous travaillez, vous et- vous payez vos impôts, vous avez droit à tout, mais malheureusement, faut les papiers. Et pour les papiers, bah, faut être capable d'écrire salut, ça va. Et une fois que vous savez l'écrire, bah c'est ok, on passe un peu à la suite. Donc, c'était des petites phrases comme ça. À chaque fin de cours, on disait : comment on écrit salut ça va, comment on écrit tomate ou salade, comment on écrit ça coûte dix euros. Et ça, ça se faisait, ça se faisait. Mais j'essayais toujours au maximum de ne pas rendre l'écrit déconnecté de la réalité, ce qui peut l'être quand on est petit. De se dire : bon bah ça sert de bien écrire, alors que, eux bien écrire ça leur permet d'avoir un examen qui leur fait rester, qui les fait rester sur le territoire.

Tu avais cette conscience que l'écrit était déconnecté de la réalité quand tu étais petit ?

Non. Non, parce que je lisais, donc je pense que moi j'avais mon univers écrit. Mais des gens qui ne lisent pas, 'fin, y'en a vait beaucoup où la dictée leur servait à rien. Et j'avais, j'ai cette impression, j'avais cette impression, et que ceux qui pensaient ça, c'était aussi beaucoup ceux qui ne lisaient pas, qui ne faisaient pas de lien entre l'accès à l'écrit et tout l'univers de l'écrit, et pourquoi ça pouvait être important de maîtriser ce code-là, et l'oral.

J'en profite vu que tu reparles de ça. Tu as dit à un moment, alors laisses moi retrouver le terme... je l'ai entouré. J'aimais beaucoup le français parce que j'étais scolaire. Ça veut dire que, pour toi, l'amour qu'on peut avoir ou la, le, les sentiments positifs qu'on peut avoir par rapport à un enseignement du français est lié à notre capacité à être plus ou moins scolaire, à rentrer plus ou moins dans le moule

? Tu penses qu'une personne qui n'a pas cette capacité de rentrer dans le moule ne pourra pas avoir une expérience positive des cours de français ?

Vu comment sont construits les cours de français, j'ai un doute.

Est-ce que tu peux développer ça ? Dans quel sens ?

Bah, pour moi les cours de français en primaire, c'est quand même beaucoup, beaucoup de la grammaire, de l'orthographe. Et vu que c'est une science, c'est une science est une forme de, forme de... c'est très scolaire, c'est du, du bachotage pour moi, quand on n'est pas là-dedans, c'est difficile d'y rentrer. Et ça veut pas dire qu'on est mauvais en français. Ça veut pas dire que on aime ou on n'aime pas les histoires qu'on n'a pas un monde imaginaire à soi, qu'on n'aime pas lire, qu'on n'aime pas aller au cinéma, découvrir des trucs, faire du théâtre, 'fin, il y a plein de choses qui font que... mais si on n'est pas scolaire, je pense que c'est, qu'on le vit mal tout ça. Ceux qui sont pas scolaires, ceux qui pas- c'est pour ça que je différencie bien scolaire et intelligent ou autre. C'est juste rentrer dans ce moule-là. Après ça, ça disparaît pour moi après le lycée. Après le collège, parce que le... y a d'autres présentations. Ça commence même déjà un peu à l'être au collège, mais surtout au lycée. Le lycée, les littéraires, c'est ceux qui, nous, qui sont hors du système un peu scolaire un peu quand même. J'ai l'impression que c'est un peu le truc- et là le français devient autre chose. Le français a... quitte un peu ce côté bachotage, beaucoup plus, ça devient un peu absurde, il faut commenter des choses mais en fait, on sait pas si l'auteur a vraiment voulu dire ça. Et puis on les connaît, ceux qui lisent des poèmes, c'est des timbrés, 'fin, c'est, c'est cet imaginaire-là de représentations qui arrive. Donc, en fait, on sort un peu du système. Donc on peut ne pas être scolaire et pourtant adorer ça. Mais jusqu'au collège, et... et enfin de la primaire et col- primaire et collège, pas la maternelle pour le coup, mais je pense primaire et collège, c'est très carré quoi. Donc, ouais, j'ai pas la question, je me souviens plus de la question.

C'était... tu m'avais dit-

Que j'associais le français à la scolarité ouais.

Est-ce qu'il faut, pour aimer le français, est-ce qu'il faut être scolaire ?

Ouais pour moi, ouais quand même, parce que je suis pas sûr que- quoique ceux qui avaient écrit des histoires, en second, le souvenir que j'avais de la réécriture, bah, c'est toujours pareil. Si, pour nous, la dictée et la relation à l'écrit est difficile, vu que la relation à l'écrit est très codifiée et qu'on est pas scolaire, souvent bah du coup, on n'est pas très à l'aise avec, on peut pas s'amuser, 'fin on peut pas, on peut pas écrire des histoires, c'est, on a peur, on n'est pas à l'aise avec la langue, le nombre de personnes qui disent qu'ils n'écrivent pas bien français, ou quoi c'est énorme donc euh... C'est pas pareil. Après, au lycée, on rend, on se rend compte qu'en fait, on peut très bien aimer ça sans être scolaire particulièrement. D'ailleurs moi quand je suis arrivé en prépa y'avait plein de gens qui faisaient énormément d'erreurs, parce que ça se déconnecte un peu. C'est moins de bachotage langue. Ça disparaît au moment où la dictée disparaît.

Ce côté bachotage disparaît avec la dictée ?

Bah, peut-être ouais. Sachant que la dernière dictée qu'on fait, elle disparaît au brevet, après on a un autre rapport. Après, on sait juste qu'il faut bien écrire pour ne pas faire d'erreur, pour ne pas prendre des torpilles en notation pour le bac mais... mais on n'est plus dans l'apprentissage de la langue, on en devient... on est sur- 'fin, pas cet apprentissage-là, on est sur autre chose, sur les subtilités de la langue, sur des commentaires, sur une autre sensibilité. Peut-être qu'on l'est un peu moins au bac, au brevet, pardon, pour le brevet au collège.

Ok, ok. Moi après y'a quelque chose qui m'a un peu... qui m'a sauté à l'oreille on va dire quand tu, quand tu parlais des expériences, c'est la fréquence à laquelle tu parles des enseignants que t'as pu avoir. T'as dû me mentionner dix profs là au moins depuis le début de l'entretien. Et est-ce que... tu donnes un rôle important à, à l'enseignant plus qu'à l'enseignement. Est-ce que tu as un rapport où l'enseignant en lui-même prime sur l'enseignement ? est-ce que ça t'impacte dans ta manière d'enseigner maintenant ? Comment ça se passe ?

Je ne sais pas si je donne un rôle à l'enseignement tout court. Pour moi, c'est primordial l'enseignant. Bah, maintenant, en grandissant, je le vois, parce que je suis plus dans cette idée que c'est une relation à l'autre et qu'on est plein d'individualité ensemble et qu'on passe un moment ensemble où on doit apprendre quelque chose, découvrir des choses. Et donc de là, y'a de l'enseignement, y'a de l'apprentissage. Mais la relation à l'enseignement, à l'enseignant, elle est énorme. Mais je n'ai quasiment que des souvenirs, des visages, des gens, des, des histoires. C'est ça, c'est ça ma mémoire de ça. C'est l'enseignant et je n'identifie que les enseignants. Le contenu des cours est d'ailleurs c'est ce que j'ai dit, puisque j'ai une prof et j'ai une amie qui est prof de français maintenant et ses élèves l'adorent, mais le système lui dit qu'elle n'est pas excellente prof. Je lui dis : Mais on s'en fiche. si les élèves se sentent bien dans ton cours, s'ils te font des cadeaux, si c'est un moment pour eux pour apprendre, poser des questions. C'est ça qui compte, et c'est ça qu'ils vont mémoriser. Et pour moi, on est de passage l'un l'autre. Les enfants sont de passage dans nos vies. Nous, on est des passages pour les enfants ou les adultes et c'est une relation avant tout, et je pense que si on fait passer l'enseignement avant la relation à l'autre, c'est dommage. C'est dommage, mais c'est, c'est ma philosophie de vie et, et je le fais complètement maintenant, maintenant, l'enseignement... évidemment, on est tous là pour apprendre mais c'est... on le ferait tous si on était tous dans une salle, forcément, qu'il y a un apprentissage. Quand on est au café à cinq ou six et qu'on discute, on apprend tous et on n'en dit pas : oh là là, c'est une salle de cours. Donc là institutionnellement, on a construit une société où c'est comme ça, où tous les enfants soient au même endroit pour apprendre quelque chose. Mais à la base, on est sur une relation pour moi, horizontalement, évidemment, y'a des rapports hiérarchiques, et on peut pas, faut pas manquer de respect aux choses. Mais, mais ouais l'enseignement et tellement dépendants de l'enseignant. Pour moi, je vois pas comment on peut faire passer l'enseignement. L'enseignement, c'est partout, c'est la vie l'enseignement. On apprend tout le temps. On apprend là dans l'entretien, on apprend partout, on apprend dans le métro, on apprend en écoutant une musique. L'enseignement, il est partout. Mais on a institutionnalisé, on a fait des espaces dédiés à ça, et du coup, bah, l'avantage d'avoir ces espaces, c'est d'en profiter et d'avoir trente, trente gamins ou dix adultes, quinze adultes et on apprend les uns des autres, et on avance et en fonction de l'objectif qu'on se met avec des besoins, avec les besoins, on y va.

Et cette institutionnalisation. Tu trouves ça bien ou pas ?

Ouais, bah oui, c'est scolarisé l'enfant. 'Fin, je sais pas, il faudrait inventer un autre système.

Comment ça ?

Bah on pourrait peut-être changer le système, se dire : ah bah on fait autre chose que l'école et, mais pour moi, l'école apporte quand même tellement de belles choses. Enfin, je veux dire, je veux être enseignant, j'espère que je suis pas trop contre l'école. L'institution de l'éducation nationale est critiquable, mais au fond, c'est magnifique de mettre tous les enfants de tous les horizons- bon moi je vient du public c'est peut-être pour ça aussi que j'ai cette pensée. Avec une démarche réflexive je viens d'un public privilégié, mais... mais c'est beau de dire qu'il y a trente gamins de trente familles différentes, avec trente horizons différents, trente histoires différentes, tous ensemble, on apprend tous ensemble un peu la même chose- bon à voir ce qu'on apprend, c'est toujours pareil, parce que ça peut être vachement instrumentalisé- mais non, ouais, c'est évidemment... je vois pas comment... je suis pas contre l'école. C'est magnifique l'école.

Tu dis : Je ne sais pas si je donne un rôle à l'enseignement. C'est dans cette idée où l'enseignement est omniprésent donc, pour toi, ça n'a pas de sens de...

Ouais, ouais, ouais. C'est pas si loin. Je ne sais pas si je... j'ai pas vraiment réfléchi. Mais... mais j'y réfléchi. Nous sommes dans un entretien compréhensif donc c'est le moment pour moi de... Mais pour moi ouais l'enseignement est partout et du coup, ce qu'on doit quantifier, c'est les enseignants, les rapports aux enseignants. Après, je, j'ai des classes où j'ai appris énormément de choses, mais bon, j'étais petit, je m'en souviens pas, je me souviens plus de ce que j'ai appris. C'est, maintenant, c'est devenu... c'est dans mon quotidien. Par contre, je me souviens des relations avec mes profs et je me souviens que, du coup, j'avais des profs avec qui ça se passait pas bien et des profs avec qui ça se passait bien, et là où j'étais heureuse, c'était là où, avec qui ça se passait bien, et j'avais encore plus envie d'apprendre. Donc, c'est tellement important la relation au prof.

Tu disais là-dessus justement que le prof de philo, sa manière de noter, t'avais adoré et ça donnait envie de reproduire. Est-ce que c'est un phénomène isolé ou de manière générale, tu as tendance à faire des associations entre l'enseignant que tu veux être et les enseignants que tu as côtoyés ?

Ah oui j'associe complètement. Bah... j'adore les images. Mais j'étais allé une fois à une- anecdote, mention de l'entretien compréhensif- j'étais une fois à une dédicace, et c'était des écrivains qui expliquaient mais où trouvez-vous cette inspiration? et l'écrivain, disait- c'était une écrivaine, entre autres- et elle disait: bah, moi, je j'imagine tout ce que j'ai vu comme un terreau et moi, je suis l'arbre et mon terreau il décante, il se pose et mes racines, je ne sais pas exactement où elles vont, je, j'ai pas forcément... je ne sais plus combien de strates j'ai sous terre, mais je sais que mes racines y vont, plus ou moins, et je prends tout ce que j'ai en fait, ça nourrit en permanence. Et je pense que moi, en tant qu'enseignant, c'est ça. J'avais des moments de ma vie où j'étais super d'accord et je trouvais ça génial, certaines façons de noter et puis en suite je me suis dit : oh lala mais ce prof il est super. Et puis, c'est sûr que comment je me suis construit toujours dans cette idée de relation à l'autre, c'est que, c'est qu'avec des relations et des rapports et des manières de faire, et j'en ai pris quelques-unes. Puis ensuite y'a une nouvelle qui m'a plus intéressé. Donc, je l'ai prise et je me suis rendu compte que ça marchait moins bien. Donc, en fait, pour penser, il faut des éléments et mes éléments de comparaison c'était mes profs... et mes collègues aussi. Mes collègues, mes amis, et puis tout le reste, tout le monde, notre environnement qui infuse de partout.

Et du coup, par rapport à ce prof et sa manière de correction, tu penses que c'est... Là, là comment tu corriges actuellement. Est-ce que tu t'y retrouves ?

Avec les descripteurs du DELF.

Rires.

Ça nous pousse à faire cette triple, quadruple, quintuple correction où on lit la copie avec différents regards. Donc, en fait, lui faisait ça mais à petit niveau, un regard de la langue et un regard du fond, fond et forme, parce que c'était la dissertation. Donc la dissertation, c'est et là, montrer qu'on est capable de réfléchir et d'organiser sa pensée et montrer qu'on est capable d'utiliser la langue pour ça. Donc lui faisait langue et puis le fond, donc c'était facile. Nous au DELF quand on est prof de FLE, euh, on a... six grilles d'analyse, 'fin, morpho, syntaxe, etc. lexicque. Donc on le fait, on le fait de la même manière et je pense que je m'y retrouve bien. Mais lui le faisait avec le collègue et c'est pour ça que je pense que j'adorerais être prof de collègue aujourd'hui, parce que tout, toute cette didactique et tout ce que j'apprends, je pense ferait que je, je transmettrais peut-être quelque chose de différents. Peut-être pas, parce que les profs d'aujourd'hui sont quand même très alerte avec ça. Mais ceux d'hier aussi, on retient ce qui nous marque positivement ou négativement même. Mais j'aimerais bien être prof de collègue et d'utiliser tout ce qu'on utilise pour le FLE et l'utiliser à l'école pour une seule matière, bon voilà le français entre autres.

Donc, tu considères que ce qu'on voit en FLE est applicable en FLM, par exemple, et que ça aurait un impact positif sur les pratiques ?

Complètement. J'espère. Fin j'espère que ce que j'étudie nous permet d'être meilleur. Mais bon, je sais que y a- c'est pas la même chose, le FLE, c'est aussi très solitaire. On est tous un peu, on fait ce qu'on veut. On est un peu maître dans sa classe. T'avais vu aussi avec ton entretien avec l'éducation nationale on est aussi un peu maître de sa classe, mais y'a quand même des codes à respecter. Il y a tout un système. Fin moi j'ai pas de notes, par exemple en classe. Je vois pas l'intérêt des notes. Je fais plus par acte de parole, compétences. C'est ça ma progression. Quand on arrive à un cadre avec des notes, on est bien obligé de se plier à ce système-là, parce que c'est comme ça et c'est un contrat... on va à l'Éducation nationale. On sait qu'on va devoir noter. Ça veut pas dire qu'on ne peut pas faire autrement, mais on est obligé. Qui dit note, dit justice. Donc, des grilles d'analyse.

Mais moi, j'aimerais bien aller au collège pour utiliser tout ça et je suis persuadé que si on enseignait le FLM, le, le français langue maternelle, FLM avec tout ce qu'on sait du FLE, bah on ferait des super choses. On ferait des choses bien meilleures parce que, en fait, on a compris des trucs avec les étrangers qu'on n'a pas compris avec nous-mêmes. Ce qui est bête. Et je pense que mes super profs- d'ailleurs je l'ai appris récemment- ma prof de maternelle que j'avais adoré, j'en garde un super souvenir, j'avais adoré aussi ces cours, je me souviens très, très bien comment ils étaient fait, était prof de FLE. Elle avait fait FLE en Espagne et, en fait, elle avait nourri toute sa pratique pédagogique de maternelle avec ces, avec ce, cette relation à l'oral, au corps, au mouvement, au déplacement dans la classe, à ça quoi et je m'étais dit, mais pour ça, et ma mère me l'avait dit : mais tu vois elle était prof de FLE. Donc quand j'ai fait FLE, je me suis dit, mais en fait, je m'inscris dans les pas de finalement, la toute, une des toutes premières prof dont j'ai un vrai souvenir et qui était une super propre. Et quand on voit ce qu'on fait en UPE2A, qui sont un peu des laboratoires de langues, on se dit mais si on faisait ça avec des élèves en sixième mais la classe de sixième, elle adorerait le français et ma prof, ma meilleure amie qui est, une super amie qui est prof de français maintenant elle fait du FLE avec ses sa classe et elle adore. Elle adore, elle fait de l'écriture d'invention et elle bouge, elle découpe, elle fait déjà des, des spectacles de théâtre. Voilà elle, elle est sortie de cette espèce de carcan

d'éducation nationale. Elle est maîtresse dans sa classe et ses pro- ses élèves, l'adorent évident. Bah je fais quelque chose, en lequel je crois. La didactique, c'est quand même top. Voilà. Mais il faut déconstruire ce qu'on apprend à l'éducation nationale.

Moi, j'ai fait le tour avec toi. Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais ajouter, que ce soit sur la dictée, dissertation, correction, ton expérience scolaire, ton expérience enseignante, s'il y a des choses à ajouter hésites pas.

Euh non, peut-être revenir- euh si, peut-être revenir sur le rapport- tu m'as interrogé tout l'heure sur le rapport écrit oral, comment le transmettre. Y a plein de manières, je pense, de le transmettre outre que la dictée, puisque la dictée, c'est pas l'oral. Je pense qu'il y a l'imaginaire de la calligraphie, y'a tous ces ima- y'a toutes ses choses-là que moi je fais en cours. Les mots qui prennent des formes. Et... les lettres qui sont plus ou moins belles, ce qu'on fait avec les enfants en maternelle, par exemple, pour initier que les lettres on des rapports, y'a des rapports phoniques entre la lettre écrite et la lettre... 'a pas de rapport mais que chaque symbole a une réalité, pas en français parce qu'o et pas très phonétique mais... mais si, si y'a des choses pour nous réconcilier avec l'écrit, l'écrit, le dessin, beaucoup de choses qui sont vraiment qui pourraient le faire. Moi d'ailleurs, je dicte en dessinant. Donc c'est aussi une manière pour moi de dicter quand je dis- mais ça, c'est toujours en fait là dans l'idée que la dictée doit être une compréhension de ce que je dis, plus qu'écrire. Ça doit toujours, on doit toujours comprendre, mais ça, c'est parce que je fais du... du français pour les adultes migrants. Mais dictée par dessin je trouve ça génial. De leur dire : La maison est au centre du papier, au-dessus de la maison, il y a un oiseau, ils dictent, je dicte quelque chose. Et d'ailleurs ils ne le feront jamais dans la vie. C'est un truc complètement qui est pas pragmatique, mais ça leur permet de faire un lien entre ce qui dessinent, ce qu'ils mettent sur papier et ce qu'ils entendent. Et ensuite bah petit à petit, on peut leur dire que bon, du coup, le système se construit avec des phrases. Et ça se passe bien. Fin moi, je ne vis pas mal et je pense que l'avantage aussi de ne pas l'avoir mal vécu, c'est... et d'avoir un peu déconstruit tout ça et d'avoir réalisé que c'était parce que j'avais beaucoup chance d'être scolaire et tout ça... c'est que je, je le fais, j'espère ne pas faire souffrir mes classes, et mes classes sont... j'ai pas l'impression que mes élèves étaient traumatisés après de l'écrit. Mais ce qui m'avait le plus marqué, c'était le fait que quand ils écrivaient quelque chose quand ils parlaient, je pouvais écrire tout de suite ce qu'ils écrivaient, et ça, ça les fascinait parce qu'ils savent que c'est important d'écrire, ils savent que c'est important d'avoir des messages, de répondre aux mails, de répondre à la préfecture avec des choses. Et ils savent que, et en fait, quand il voit que j'ai cette, que j'ai cette compétence là ils disent : bah, moi, j'ai bien envie de l'avoir aussi. Et surtout que ce que j'écris ensuite, ce qu'ils disent que moi j'écris et que quelqu'un d'autre lit, ils se disent c'est incroyable, 'fin y'a un truc où il y a une transmission et qui peut durer ad vitam æternam. Y'a des personnes qui ont écrit il y a trois cents ans et on peut encore reprononcer ce qu'ils ont dit mot pour mot. Et quand tu leur fais réaliser ça bah je pense déjà tu les soulages en disant : ah il faut pas savoir écrire, c'est juste que l'écrit, c'est pratique. Vous pouvez ne jamais l'utiliser et c'est quand même bien pratique, surtout pour envoyer des messages, discuter avec vos collègues, bon maintenant y'a les vocaux sur WhatsApp, dont c'est pratique aussi. Mais ça fait partie du, des compétences qui sont utiles, surtout en France.

Je suis en train de repenser, t'as dit tout à l'heure que dans le DELF quand tu préparais le, le DILF pardon pour les machins, t'as dit qu'il y avait une petite dissertation.

Pas une dissertation, c'est un petit écrit, une petite consigne où il faut savoir écrire quelque chose.

Donc tu associes l'écrit à la dissertation naturellement ?

Non, en fait, je crois que je sais pas trop que c'est une dissertation. C'est horrible. Bah, si... une dissertation c'est, pour moi, c'est un écrit structuré avec plusieurs... le pour, le contre, la nuance et savoir coucher sur papier une réflexion organisée. Et ça, oui, ça peut prendre une forme beaucoup plus basique - je sais pas si il est connoté le mot mais- plus simple où c'est coucou est-ce que tu veux venir à la plage chez moi 'fin tu veux venir chez moi? pourquoi tu veux venir chez moi? parce que j'ai un, j'ai un deuxième lit, parce que j'habite à paris et que paris est beau, est une belle ville, et ça, c'est une forme de dissertation toute petite et nous on l'apprend beaucoup plus structurée et tout mais en vrai, ce qu'on demande au DILF, c'est ça et je pense que peut-être qu'on le demande beaucoup... on le demande dans nos, dans nos examens, parce qu'en fait on a réalisé ça et parce que c'est ce qu'on fait dans tous, tous les jours. Il faut argumenter, il faut dire pourquoi on est d'accord, pourquoi on n'est pas d'accord. Quand on propose quelque chose, faut le vendre et euh, souvent mes élèves en FLAM étaient des vendeurs et ils savent que c'est important d'avoir une bonne argumentation pour vendre, c'est la base, ou quand eux ils vendaient ou que leurs parents vendaient. Ils savent qu'être un tchatcheur, c'est savoir argumenter, c'est savoir rappor- organiser, organiser sa pensée, c'est ça. Et ça, c'est trop cool. Et c'est ça qu'on leur demande et ils le comprennent, ils savent très bien. Après, il faut qu'ils savent, qu'ils sachent le faire, évidemment, mais mais en plus ils sont même pas obligés d'avoir une belle note, ils ont juste besoin d'avoir plus de cinq et d'assurer le reste.

Ces disserts, ces mini dissertations, c'est dérivé d'une dissertation du coup, tu les travaillais comment en classe, de manière simple, genre juste ils écrivaient et puis on en parlait, t'essayais de déconstruire ça un peu de... ?

Bah ils ont jamais eu le mot dissertation, je pense que d'ailleurs ils ne l'ont jamais entendu.

Oui, mais fin. Comment tu travaillais ces exercices là pour le DILF ?

Bah on découpe, on découpe toujours. Quand on commence à parler à quelqu'un, on dit quoi ça on le sait- en plus ils savaient toutes les étapes, donc juste leur apprendre à découper ces étapes qui font. Bah moi, j'avais des alphas, donc en FLE, c'est complètement différent. Mais en alpha faut apprendre que ce qu'on fait dans la vie bah ça a un, ça a une logique, ça a une logique, c'est une logique. De toujours dire bonjour, qui est la base du début du texte, ensuite de demander comment ça va, comme c'est la base, c'est ce qu'on fait socialement, et ça on travaillait toutes les manières de dire bonjour, toutes les manières de de dire salut, ça va ça. Alors ça, pff, y'avait des milliers d'exemples et ensuite, pour les aider et pour se soulager, on leur disait un peu- y a cinq étapes, je me souviens plus très bien des étapes, mais c'est comme les doigts de la main et si vous connaissez vos étapes, ben, vous faites un DILF et vous avez, vous avez vingt, vingt-cinq.

Du coup, c'était un apprentissage un peu systématisé un peu avec un cadre défini-

Bah ouais, parce que c'est ce que demande le DILF. Comme le DILF demande ça on peut pas leur dire ah bah faites ce que vous voulez. Faites, dessinez une maison comme je vous ai fait une dictée avec une maison et un oiseau au-dessus. Parce que c'est pas ça qu'on vous demande. Là on vous demande de faire ça, bah, c'est peut-être bête, et parfois c'est bête, 'fin souvent je leur ai expliquait, parce que ça sert à rien de leur dire que c'est bête, mais faut juste leur dire que c'est comme ça. Ils comprennent très bien. C'est la règle comme y'a plein de règles. Et hélas, cette règle là ça leur permet d'avoir des papiers. Et ces papiers, après ils en font ce qu'ils veulent, et c'est trop bien. Mais on... en fait, l'avantage de leur donner un truc systématisé, c'est que ça, ça permettait de rassurer et de casser cette copie blanche. Le problème, c'est que du coup fallait comprendre la consigne et que dès que t'as systématisé un peu trop tu disais, voilà, ton

ami vient à Marseille et que l'autre dit : bonjour paris et super beau. Tu dis bon bah voilà tu systématises mais... donc il faut comprendre. Mais ça, c'est plein d'étapes. C'est d'abord comprendre la consigne et surtout sortir de l'écrit, je lis la consigne. On imagine que c'est votre ami qui le prononce. Vous allez évidemment pas dire n'importe quoi, sinon votre sens, et ils se foutent, ils en rigolent parce qu'ils savent que c'est, c'est absurde. Donc on leur apprend à lire le truc, à lire à voix haute, pour essayer de comprendre qu'en fait, ce qui est écrit, c'est ce qu'ils auraient dit. Bon évidemment, c'est toujours un peu... La consigne telle- 'fin est vraiment pas claire et sort du français naturelle. Mais où on leur apprend, je leur apprends un système parce que c'est comme ça et que je sais que la vie est un système que le, les documents français sont en système. Et il faut s'emparer des codes, mais il n'y a pas de raisons qu'ils sachent pas le faire. Parfois c'est rapide et parfois c'est plus lent, et souvent ça se trouve dans la scolarité. Ceux qui sont scolarisés comprennent quand même beaucoup plus vite quand y'a un système.

Ok. Autre chose ?

Non, non... je crois que je t'ai tout dit. Mouais. Bah, après dans les- si, peut-être une dernière chose. Quand tu fais des dictées, et si t'en fais un rituel- quand je dis dictée c'est les mini dictées de mots par exemple. Quand t'en fait un rituel, t'as une satisfaction ouais, capable d'écrire des choses qui est quand même chouette. Et ça je pense que... il faut quand même le valoriser. Faut le valoriser parce qu'on se retrouve à écrire des choses. Après c'est toujours pragmatique. À quoi ça va leur servir ? Pour les mamans qui ont des enfants ou les parents d'ailleurs, les papas mais bon ils sont quand même moins dans ces sociétés-là, et encore. Pour les mamans savoir, savoir écrire savoir... quand les petits sont scolarisés, et qu'eux sont capables de le faire et de voir que c'est facile, arriver à ça, c'est quand même super gratifiant pour eux et je pense que c'est important. Je ne mets pas, je ne mets pas sans, je ne mets pas de... je ne tue pas les choses par principe. Je ne dis pas : la dictée c'est horrible, la dissertation c'est horrible. Je dis : c'est une forme de dictée, une forme de dissert. Et on en fait ce qu'on veut et on joue avec. Ce qui compte, c'est que, juste, tout le monde se sente bien dans la classe. Et que si quelqu'un décroche qu'on... voir s'il a bien compris pourquoi on fait ça et si c'est pas son objectif d'avoir le DILF et si son objectif c'est d'aller en Angleterre bon bah alors en quoi je peux te servir ? Et en général je peux quand même te servir à faire un formulaire et ça le formulaire bah c'est quand même vachement un système mais ça c'est important.

Sigles et abréviations utilisés

FLM	Français Langue Maternelle
FLE	Français Langue Étrangère
ECE	Études sur la cognition des enseignants
ENEAD	Enseignement numérique et à distance
P.-H.	Pierre-Hadrien (prénom anonymisé)

MOTS-CLÉS

Répertoire didactique, culture éducative, FLM, FLE, représentations sociales, tendances pédagogiques

RÉSUMÉ

En entrant dans le monde du FLE, les (jeunes) enseignants de FLE se retrouvent inévitablement à construire une identité enseignante. Ce développement professionnel est marqué par tout un ensemble de connaissances, expériences et pratiques qui se concentrent dans leur répertoire didactique. La présente recherche se penche sur un aspect de ce répertoire didactique, à savoir celui des expériences scolaires et de leurs potentielles influences dans la construction d'une identité et d'une pensée enseignante. Ce focus se fait en croisant des notions provenant du domaine de la Didactique des Langues mais également des Sciences de l'Éducation et de la Psychologie Sociale. Il est alors question, à partir de témoignages de jeunes enseignants de FLE natifs de voir comment le système scolaire français dans lequel ils ont évolué les ont marqués ou non dans leurs représentations du métier d'enseignant. L'attention est portée sur des formats pédagogiques archétypiques du système éducatif français pour voir comment ces jeunes enseignants appréhendent ces pratiques et les réemploient ou non dans le domaine du FLE. En partant d'une analyse linéaire des discours, couplée à une analyse de contenu, il en ressort que les personnes interrogées font effectivement des liens entre leurs expériences scolaires passées et leurs pratiques pédagogiques actuelles. Cette recherche permet de repérer des éléments montrant des phénomènes de cristallisation de représentations scolaires (reproduction et usage paradoxal) mais aussi de démystification de celles-ci (rejet et incompatibilité).

KEYWORDS

Pedagogical repertoire, educational culture, French as a Native Language, French as a Foreign Language, social representations, pedagogical tendencies

ABSTRACT

Upon entering the context of teaching French as a Foreign Language, (young) teachers find themselves in a position of building their identity as a teacher. This professional development is impacted by a set of knowledges, experiences and practices that are engulfed in their pedagogical repertoire. The following research focuses on an aspect from the pedagogical repertoire, being school experiences and their potential influence on the building of a teacher identity and cognition. This focus is done here by intertwining notions coming from Language Didactics but also from Educational Sciences and Social Psychology. Then, from young French as a Foreign Language teachers' testimony, the idea is to look into how the French educational system in which those people evolved, impacted them, or not, in their ways of representing themselves the teacher's profession. This work will look deeper into the archetypal pedagogical practices of the French educational system and see how those young teachers apprehend those practices and reuse them, or not, in the French Foreign Language teaching context. Starting from a linear analysis, added to a content analysis, what came out of this research is that the persons interviewed are in fact making links between their past school experiences and their present pedagogical practices. This research allows the spotting of crystallisation of representations related to school (reproduction and paradoxical uses) but also of demystification of those same ones (rejection and incompatibility).

