



**HAL**  
open science

# Analyse clinique des causes inconscientes des difficultés scolaires d'un élève en mathématiques : une étude de cas

Maëlie Boulat

## ► To cite this version:

Maëlie Boulat. Analyse clinique des causes inconscientes des difficultés scolaires d'un élève en mathématiques : une étude de cas. Education. 2025. <dumas-05371555>

**HAL Id: dumas-05371555**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-05371555v1>**

Submitted on 18 Nov 2025

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 CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License



**Mémoire**

Présenté pour le

**MASTER**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

Mention 2<sup>nd</sup> degré, Parcours Mathématiques

**Analyse clinique des causes inconscientes des difficultés scolaires d'un élève en mathématiques : Une étude de cas**

Mémoire présenté par :

Maëlie BOULAT

Nom du directeur : Yves-Félix MONTAGNE

Maître de conférences HDR

Numéro CNU : 70

Nom du directeur : Philippe LE BORGNE

Maître de conférences

Numéro CNU : 25

Années universitaires : 2023-2025

## Remerciements

Tout d'abord, je remercie Monsieur Yves-Félix Montagne et Monsieur Philippe Le Borgne, mes deux directeurs de mémoire. Merci pour vos réponses à mes nombreuses questions et votre présence.

Je souhaite également remercier Léa, sans qui cette recherche n'aurait pu aboutir. Merci de m'avoir accordé ton temps et ta confiance lors de nos entretiens.

Je remercie mes tuteurs de stage pour leur soutien et leur compréhension quant à la réalisation de ce mémoire.

Pour finir, j'aimerais remercier mes proches de m'avoir soutenue et encouragée. Je les remercie également d'avoir partagé leurs expériences de l'école et des mathématiques. Votre soutien a contribué à l'aboutissement de ce projet.

# Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>I) Implication .....</b>	<b>4</b>
1) Implication structurelle.....	4
2) Implication contextuelle .....	5
3) Présupposés .....	6
<b>II) Partie théorique - psychanalyse .....</b>	<b>9</b>
1) La psychanalyse .....	9
2) L'inconscient .....	11
3) Le Sujet.....	12
4) La conception freudienne du psychisme : Ça, Moi, Surmoi .....	13
5) La conception lacanienne du psychisme : Réel, Symbolique, Imaginaire .....	16
<b>III) Partie théorique - les mathématiques .....</b>	<b>18</b>
1) Définition de la notion centrale : les mathématiques .....	18
2) L'abstraction.....	21
<b>IV) Partie théorique - les concepts de la psychanalyse mobilisés.....</b>	<b>22</b>
1) Le traumatisme .....	22
2) Le symptôme .....	24
3) L'inhibition, l'angoisse, la phobie.....	26
4) La pulsion .....	27
<b>V) Les mathématiques et la psychanalyse .....</b>	<b>30</b>
1) L'échec scolaire.....	30
2) Le rapport au savoir.....	31
<b>VI) Question de recherche.....</b>	<b>34</b>
<b>VII) Partie méthodologique .....</b>	<b>35</b>
1) La recherche clinique .....	35
2) L'implication du chercheur .....	35
3) L'entretien .....	37
4) L'analyse mixte des entretiens .....	39

5)	L'étude de cas unique.....	41
6)	Les fondements éthiques de la clinique.....	42
<b>VIII)</b>	<b>La construction du cas Léa « j'suis bête ou je le fais exprès [...] ? » .....</b>	<b>46</b>
1)	Catégorisation des paroles de Léa .....	46
2)	Ce que Léa dit d'elle .....	46
3)	Ce que Léa dit de ses proches.....	47
4)	Ce que Léa dit de l'école.....	48
5)	Ce que Léa dit des professeurs .....	49
6)	Ce que Léa dit de ses amis .....	50
7)	Ce que Léa dit des mathématiques .....	51
8)	Ce que Léa dit de ma question de recherche .....	51
<b>IX)</b>	<b>Hypothèses interprétatives : réponse à la question de recherche.....</b>	<b>53</b>
1)	Hypothèse 1 : Les difficultés en mathématiques de Léa pourraient venir de sa dyscalculie : « y a un truc dans mon cerveau, c'est pas normal ».....	53
2)	Hypothèse 2 : Les difficultés en mathématiques de Léa pourraient venir de sa comparaison aux autres (en particulier à sa mère et à son petit frère) : « quand il me donne ses contrôles, j'aime bien regarder, pour savoir si je suis restée au niveau quatrième ».....	57
3)	Hypothèse 3 : Les difficultés en mathématiques de Léa pourraient venir de son trouble face à l'inconnu(e) et la non résolution des inconnu(e)s de sa vie : « mais c'est perturbant l'inconnu(e) ».....	60
<b>X)</b>	<b>Perspectives professionnelles.....</b>	<b>64</b>
1)	Compétence 1 .....	64
2)	Compétence 2.....	65
3)	Compétence 3.....	66
<b>XI)</b>	<b>Implication d'après coup .....</b>	<b>68</b>
1)	Rencontre avec la psychanalyse .....	68
2)	Rencontre avec les mathématiques.....	68
3)	Ma rencontre avec Léa .....	69
4)	Mon propre rapport à ma question de recherche .....	69
<b>XII)</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>70</b>

<b>Annexe : les entretiens .....</b>	<b>71</b>
1) Premier entretien .....	71
2) Deuxième entretien.....	83
3) Troisième entretien.....	92
<b>Bibliographie.....</b>	<b>100</b>
<b>Sitographie .....</b>	<b>104</b>
<b>Résumés.....</b>	<b>108</b>

## Introduction

Il est très courant d'entendre dire « *je n'aime pas les maths* », « *je suis nul(le) en maths* » ou encore « *les maths et moi, ça fait deux* » mais d'où vient ce trouble avec les mathématiques (scolaires) chez ceux qui s'expriment de la sorte ? D'où vient cette affirmation qui semble traduire les conséquences d'une confrontation à un obstacle, à un blocage ?

Le thème de ce mémoire est donc l'apprentissage ou l'enseignement des mathématiques (science du calcul et du raisonnement, relativement à des concepts tels que les nombres, les figures, les structures, ...) dans le secondaire. L'objet de ce mémoire est de tenter de comprendre la difficulté d'un élève à réussir en mathématiques.

L'objet de ce mémoire est en partie inspiré d'une expression que j'utilise depuis quelques années « *je suis trop-mathisée* », trop de maths. On peut remarquer que le mot « traumatisme » est composé des mots « trop », « maths » et « isthme ». « Trop » signifie de manière excessive, plus qu'il n'en faudrait, « maths » est l'abréviation du mot « mathématiques », définit plus tard dans ce mémoire. Un « isthme » est une étroite bande de terre entre deux mers ou deux golfes, en géographie mais est également une partie rétrécie d'un organe du corps, en anatomie. On peut particulièrement citer l'isthme du gosier. Ceci ne pourrait-il pas laisser entendre que les mathématiques sont trop imposantes, trop difficiles à avaler pour ceux qui s'en plaignent ? Et que signifierait ce « trop » ? Qu'est-ce qui est en trop ? Et en quelle quantité ?

En médecine, un traumatisme (défini supra, p. 22) est un état résultant d'une lésion causée par une blessure ou un coup<sup>1</sup>. Les questions suivantes pourraient alors se poser : quel type de coup aurait alors été reçu ? Qui aurait donné ce coup ? Ne serait-il pas possible que la discipline (les mathématiques) ait donné ce coup ? Ou l'enseignant ?

Ce mot « mathisé » se rapproche du mot « matir », « qui devient mat ». Cette chose qui devient mate n'est plus brillante, elle perd son éclat, jusqu'à ne plus en avoir. Elle devient aussi moins transparente et on ne peut plus voir à travers elle, on n'aperçoit pas bien le fond, ou ce qu'il y a derrière. De la même manière, un son peut être mat, il a peu de résonance. Les mathématiques ne pourraient-elles pas alors se matir ? Ne voudrait-il pas dire que les mathématiques deviennent de plus en plus compliquées (avec ce « trop » de « traumatisme ») et de moins en moins brillantes et transparents jusqu'à ne plus être comprises ? Ne pourrait-on pas dire que les mathématiques ne « résonnent plus en elle » lorsqu'une personne fait face à des difficultés dans cette discipline ? Quant aux raisons de ce « matir », ne pourraient-elles pas être inconnues du Sujet, inconscientes ? Dans cette

---

<sup>1</sup> Toutes les définitions proposées dans le fil du texte sont issues du dictionnaire Larousse, du dictionnaire de l'Académie Française et du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). Ces références ne seront pas mentionnées à chaque fois dans le texte.

perspective, et afin d'étudier cette hypothèse, il convient de mobiliser les outils conceptuels de la psychanalyse.

L'objectif de ma recherche est de comprendre d'où vient l'hermétisme aux mathématiques de certains élèves. Dans un premier temps, le but ne sera pas de trouver des méthodes pour y remédier. En effet, quel est l'intérêt de trouver la solution à un problème sans en identifier la cause et la traiter ?

Dans un premier temps, je développerai mon implication dans ce mémoire ainsi que les idées reçues et présupposés attribués aux mathématiques.

Dans un deuxième temps, dans la partie théorique, je définirai la psychanalyse et l'inconscient, le Sujet, ainsi que les conceptions freudienne et lacanienne du psychisme.

Dans un troisième temps, je définirai la notion de mathématiques et j'aborderai son apprentissage, puis je présenterai l'abstraction en mathématiques.

Dans un quatrième temps, je définirai les concepts de la psychanalyse suivants : le traumatisme, le symptôme, l'inhibition, liée à l'angoisse et la phobie puis la pulsion. D'après les idées reçues sur les mathématiques (cf. Présupposés p. 6) et ce que peuvent dire les personnes ayant des difficultés en mathématiques, ces concepts semblaient être les plus pertinents à étudier.

Dans un cinquième temps, je décrirai le lien entre les mathématiques et la psychanalyse, ainsi que l'utilité de cette dernière dans ma recherche. Je définirai l'échec scolaire et j'aborderai les notions de rapport au savoir, de pédagogie et de didactique.

Dans un sixième temps, je présenterai ce mémoire par son thème, son objet et ma question de recherche.

Dans un septième temps, dans la partie méthodologique, je définirai ce qu'est la recherche clinique, l'implication du chercheur et l'entretien clinique. Je présenterai ce qu'est l'analyse mixte ainsi que l'étude de cas unique et son utilisation dans cette recherche. Pour finir, je parlerai des fondements éthiques de la clinique et de sa mise en œuvre dans cette recherche.

Dans un huitième temps, je présenterai le cas de Léa, l'élève avec qui j'ai réalisé les entretiens. Cette présentation sera décomposée en plusieurs catégories : ce que Léa dit d'elle-même, ce qu'elle dit de ses proches, de l'école, des professeurs, de ses amis, des mathématiques et de ce qu'elle dit de ma question de recherche.

Dans un neuvième temps, je présenterai mes trois hypothèses interprétatives, résultat de l'analyse des entretiens et de leur articulation avec les concepts de la partie théorique.

Dans un dixième temps, je présenterai trois compétences professionnelles permettant la mise en œuvre de stratégies pour répondre à mes hypothèses dans une situation de classe.

Dans un onzième temps, je développerai mon implication d'après coup dans ce mémoire. Je décrirai mon ressenti quant à ma rencontre avec la psychanalyse, avec les mathématiques et avec Léa. De plus, j'évoquerai mon rapport à ma propre question de recherche.

## I) Implication

L'implication est une relation logique entre deux phénomènes (entre deux propositions, en mathématiques) telle que, si la première est vraie, alors, la seconde est vraie aussi. C'est aussi l'action par laquelle on attribue à quelqu'un un certain rôle dans une affaire. Dans cette partie, la relation concerne ma question de recherche et moi. Il me semble nécessaire, afin de mieux comprendre le choix de ma question de recherche, de présenter mon vécu en tant qu'élève puis mon point de vue actuel. Cette réflexion est en quelque sorte une porte d'entrée menant au cœur de mon objet d'étude.

### 1) Implication structurelle

L'implication structurelle<sup>2</sup> se réfère aux raisons passées, infantiles, à cause desquelles j'ai choisi cet objet de recherche.

J'ai choisi d'étudier cet objet parce que j'ai le souvenir de camarades de classe qui n'aimaient pas aller en classe de mathématiques et qui l'appréhendaient. Je me souviens avoir passé plusieurs heures, lorsque je n'avais pas cours, à expliquer les leçons, guider dans la résolution d'exercices ou aider mes amis à faire les devoirs en temps libre. Le plus souvent, ils n'arrivaient pas à s'engager dans un exercice parce qu'ils n'arrivaient pas à faire le lien avec la leçon ou alors hésitaient par peur de se tromper ou de s'engager dans une résolution qui n'aboutirait pas au résultat attendu. Je m'organisais pour comprendre et commencer à faire les exercices, voire les faire entièrement, afin de pouvoir leur expliquer par la suite.

Dans mon enfance et dans ma scolarité, je n'ai pas été confrontée à ce « trop-mathisme » comme mes camarades ont pu l'être. C'est seulement au cours de ma troisième année de licence de mathématiques, et plus récemment en première année de master, que je me suis rendu compte de ce qu'était faire face à cet obstacle et à des difficultés à l'école. Ce qui m'a surtout marqué, c'est l'impact que la difficulté a sur la personne concernée. Lorsque je me suis retrouvée « face au mur » pour la première fois, j'ai eu un sentiment d'échec, je me suis sentie humiliée et dépassée par les solutions qu'on me proposait. Je me suis évidemment comparée à mes camarades, ce qui n'a que conforté mon mal être puisque je soulignais mes difficultés et leurs réussites. J'ai aussi remarqué une baisse de motivation à travailler et une tendance à abandonner plus rapidement. Je me rappelle m'être faite la remarque « *c'est donc ça qu'il ressentait !* », en pensant à un ami qui avait de grandes difficultés au

---

<sup>2</sup> Ici, « structurelle » se rapporte à la structure psychique d'un individu. Complétée par la structure corporelle, elles forment un tout intimement lié. Elles sont cependant distinctes. [https://www.maieusthesie.com/chemin\\_decouverte\\_psy/psy\\_2.htm](https://www.maieusthesie.com/chemin_decouverte_psy/psy_2.htm), consulté le 10/12/2024.

collège. Ces situations sont ni agréables, ni faciles à vivre pour moi, qui ai toujours été une « bonne élève » (j'entends par cette expression une élève qui a des bonnes notes, qui participe et fait avancer la classe et qui n'a pas de difficultés d'apprentissages). Cela ne veut pas dire qu'il est agréable et facile de vivre ces situations si on en a l'habitude.

Plus récemment, cette idée est née d'une réflexion que je me suis faite pendant mes recherches de thèmes de mémoire. À l'origine, je souhaitais traiter une problématique proche de « Comment faire renouer [un adulte] avec les mathématiques ? ». Voir qu'il n'est pas impossible de se « réconcilier » avec cette matière aurait pu, je pense, m'apporter de la satisfaction ; plus qu'une satisfaction personnelle, montrer que cette discipline, dans laquelle je me suis engagée, n'est pas vouée à être une « bête noire », crainte ou détestée éternellement dans la vie de quelqu'un. De plus, Cette question est inspirée par la relation compliquée qu'entretient ma maman avec les mathématiques. Cependant, travailler à la recherche d'une cause semblait plus pertinent que la recherche d'une méthode, c'est pourquoi j'ai fini par choisir d'étudier les causes subjectives des difficultés en mathématiques.

## 2) Implication contextuelle

L'implication structurelle se réfère aux raisons actuelles, dans mon présent d'étudiante, à cause desquelles j'ai choisi cet objet de recherche.

Je me prépare à devenir enseignante de mathématiques. Dans mon premier stage d'observation, fait en novembre 2023, j'ai pu remarquer les questions des élèves et parfois l'hermétisme de certains, le refus d'essayer de travailler les mathématiques parce qu'ils ne « comprennent rien » ou parce qu'ils sont « nuls ». Ce refus m'est insupportable. Qu'un élève baisse les bras me frustre autant pour lui que pour moi. Pour lui, car je me mets à sa place et j'imagine ce qu'il peut ressentir : sentiment d'échec, déception, humiliation, perte de confiance. Pour moi, car en tant qu'enseignante, je suis la personne qui lui amène ce savoir et je travaille de manière à ce qu'il puisse le recevoir et le comprendre le mieux possible. Parfois, j'estime que la notion à laquelle il fait face est simple (elle est évidente pour moi puisque j'ai acquis un niveau de mathématiques supérieur à celui que j'enseigne), qu'il ne lui reste qu'à la travailler un peu pour enfin la saisir et qu'il y a d'autres notions plus compliquées face auxquelles il serait « normal » de bloquer.

Je me souviens d'une élève, assise perpendiculairement au tableau et donc pas tournée en direction de son professeur. En classe de SNT<sup>3</sup>, je suis allée la voir, alors qu'elle était bloquée sur un exercice mêlant anglais et mathématiques. Elle m'a dit « *je suis nulle* », comme si cela expliquait ou

---

<sup>3</sup> SNT : Sciences Numériques et Technologie, enseignement en classe de seconde.

justifiait ses difficultés. Cette phrase m'a touchée car, en mathématiques, quelque chose qui est nul<sup>4</sup> vaut zéro et « avoir zéro », « posséder zéro », c'est ne rien avoir, c'est le vide. Je n'ai pas aimé, et je n'aime pas, que cette élève ait dit en quelque sorte qu'elle ne savait rien, ou même, si je pousse l'analyse, qu'elle n'était rien et qu'il était donc impossible de ne pas échouer. Lors d'une troisième séance, elle m'a demandé de vérifier ses réponses à un exercice. Celles-ci étaient toutes justes. Quand le professeur a demandé s'il y avait un élève volontaire pour corriger cet exercice, elle a répondu à une question. Elle était contente d'avoir donné une bonne réponse et j'étais fière d'elle, autant parce qu'elle a pu donner sa réponse juste que pour le sourire que ça lui a apporté. La question qui m'est apparue par la suite est la suivante : Quelle est la raison qui justifie qu'elle dise qu'elle est « nulle » ?

### 3) Présupposés

Un présupposé est une hypothèse admise comme point de départ de la réflexion. Il peut être, par la suite, accepté ou refusé. Dans le cas d'une recherche clinique, les présupposés sont « une des principales sources inspiratrices de la recherche » (Pedielli, 2016), c'est-à-dire qu'ils orientent le début de la recherche.

J'ai recueilli les présupposés suivants auprès de mes proches, de professeurs et de futurs professeurs, de mes amis et de mes directeurs de mémoire. Plusieurs viennent de ma propre expérience : certains étaient les miens, d'autres que j'ai entendus durant ma scolarité. Je tiens à préciser que ces présupposés ne reflètent pas mes idées ni ma vision des mathématiques, je les considère plutôt comme des stéréotypes à partir desquels travailler afin de les faire évoluer. Certains de ces présupposés sont devenus des idées reçues sur les mathématiques. Il me semblait important de rencontrer quelques présupposés qui semblent être des témoignages transgénérationnels et de les analyser afin d'en tirer des conjectures et des questions.

« *Je ne suis pas bonne en maths, je n'aime pas le prof* » : ici, une mauvaise relation avec le professeur semble justifier les mauvais résultats. La non-appréciation est portée sur l'enseignant mais ne pourrait-elle pas finalement porter sur la matière qu'il enseigne ?

« *Les maths c'est dur* » : les mathématiques sont comme pointées du doigt, labellisées, décrites comme compliquées. Il est souvent entendu que les mathématiques sont une « matière difficile ». Sont-elles vouées à être un obstacle dans la scolarité d'un élève ? Que faut-il faire, qui faut-il être pour pouvoir surmonter cet obstacle ?

---

<sup>4</sup> La notion de « nullité » est développée page 22.

« *Les mathématiques n'attirent plus les jeunes* » : les mathématiques n'intéressent-elles plus les jeunes ? Pour quelles raisons ? Ne sont-elles plus un objet de désir ? Ont-elles jamais été un objet de désir ?

« *Quand on a des difficultés en maths/qu'on ne fait pas de maths, ça ouvre moins de portes* » : ici, il est sous-entendu qu'avoir des difficultés en mathématiques, ne pas en « faire » ou ne pas y réussir rétrécit les possibilités d'orientation des élèves, ou du moins, ne les élargit pas. Les mathématiques, étant utilisées dans beaucoup d'autres sciences, sont vues par certains comme la « voie royale », celle qu'il faut suivre pour réussir et avoir un « bon métier » (un ou plusieurs diplômes de l'enseignement supérieur, une paye conséquente, ...). Ceci entraîne une pression de la réussite et la formation d'une sorte d'élite. Une peur de la « voie royale » (et donc d'une sorte de réalisation personnelle) ne pourrait-elle pas engendrer une entrave à la réussite en mathématiques ? Dans ce cas, quelles seraient les causes de cette peur de la « voie royale » ? Cette peur ne traduirait-elle pas une peur de la réussite et donc de ses conséquences ? Ou de la pression et d'une possible compétition ressenties vis-à-vis des pairs ? Ou encore de l'échec dû à la difficulté apparente de la « voie royale » ?

« *Mes parents sont nuls en maths, alors c'est normal que moi aussi* » : la difficulté en mathématiques pourrait-elle être héréditaire ? Un parent ayant des difficultés en mathématiques peut-il les transmettre à son enfant ? N'existe-t-il pas d'autres paramètres influant sur la difficulté à réussir en mathématiques ? Réussir en mathématiques alors que ses parents n'ont pas réussi ne pourrait-il pas être considéré ou ressenti par un élève comme une trahison à leur encontre ? N'aurait-il pas l'impression de « dépasser » ses parents, de devenir meilleur qu'eux ? Et par conséquent, n'est-il pas possible qu'il ait peur de les perdre puisqu'ils ne sont plus les modèles et détenteurs de toutes les connaissances comme il pouvait le penser étant enfant ?

« *Les mathématiques semblent être un autre langage. Ce n'est pas une matière d'échange, à l'école* » : les mathématiques, comme discipline ne sont côtoyées qu'à l'école. Elles sont peu utilisées, entendues, dans la vie quotidienne, contrairement au français auquel un enfant est confronté dès sa naissance (voire même avant). Si les mathématiques sont comparées à une langue étrangère, pourquoi semble-t-il si difficile de la « parler » ? Ne serait-il pas possible d'apprendre à « communiquer en mathématiques » ?

« *Il faut trouver un intérêt aux mathématiques* », « *on ne leur donne pas de sens, on ne fait pas le lien avec la réalité* » : les mathématiques sont souvent réduites à leur aspect abstrait. Il semble être difficile de les mettre en application, particulièrement pour les personnes ayant des difficultés en mathématiques. Au-delà de son application inconsciente dans la vie de tous les jours, comment rendre les mathématiques plus concrètes pour les élèves et les enfants ? Comment rendre les mathématiques utiles aux personnes en difficulté dans ce domaine ?

Pour conclure, ces présupposés montrent que les mathématiques et les difficultés qui lui sont associées touchent les enfants comme les adultes au cœur de leur personne. Ces présupposés sont tous péjoratifs et aucun ne montrent les avantages ou un aspect plaisant des mathématiques. Il est temps de chercher pourquoi les mathématiques ont un tel impact sur nous, quelles en sont les causes et comment y remédier.

## II) Partie théorique - psychanalyse

### 1) La psychanalyse

Le terme « psychanalyse », composé de *psyché* et d'*analyse*, d'abord appelée psycho-analyse, est un mot créé par Freud en 1896. D'après Freud (1922), la psychanalyse est un « procédé d'investigation des processus mentaux inaccessibles autrement ». La psychanalyse permet donc d'accéder aux fonctionnements de l'esprit qui ne peuvent pas être atteints par d'autres méthodes. La psychanalyse est une méthode thérapeutique d'investigation psychologique par laquelle on cherche à élucider la signification inconsciente<sup>5</sup> des conduites. Son fondement se trouve dans la théorie de la vie psychique formulée par Freud. Tout en se situant dans le prolongement de la découverte progressive des phénomènes inconscients au fil du XIX<sup>ème</sup> siècle, la psychanalyse marque une rupture tant elle renouvelle la conception de l'être humain.

Comme thérapie, la psychanalyse a comme objectif, lors de la cure<sup>6</sup>, la prise de conscience du refoulé, de ce qui n'apparaît pas à la conscience de la personne et qui cause ses embarras dans sa vie quotidienne. Elle est marquée par les deux phénomènes : la résistance (ce qui entrave la cure et empêche la personne d'accéder à son inconscient<sup>7</sup>) et le transfert (processus pendant lequel les sentiments du patient vis-à-vis des acteurs de sa vie sont reportés sur l'analyste, qui sera défini page 36).

Ne pourrait-on pas alors, compte tenu de mon objet de recherche, questionner le poids, la place et le rôle de l'enseignant de mathématiques dans la difficulté que vivent certains élèves dans cette discipline ? Les embarras en mathématiques ne pourraient-ils pas aussi être considérés comme la trace d'une résistance ? À quoi ? À cause de quoi ?

La psychanalyse est une théorie qui autorise le traitement de la compréhension de la vie psychique<sup>8</sup> et qui permet au patient d'explorer son inconscient pour essayer de résoudre les conflits psychiques, inconscients qui l'empêchent de vivre de façon confortable.

---

<sup>5</sup> Inconsciente : se dit de ce qui, chez un être conscient, échappe à la conscience. Qui relève de l'inconscient, qui lui appartient. Par extension, se dit de ce qu'on fait sans s'en rendre compte, sentiments ou état d'esprit dont on n'a pas une conscience claire.

<sup>6</sup> Cure : ensemble de soins médicaux, souvent d'une certaine durée, destinés à traiter des maladies ou des lésions. Ces maladies peuvent être physiologiques ou psychologiques.

<sup>7</sup> Inconscient : instance psychique capable d'élaborer une pensée. L'inconscient contient les éléments dont le Sujet se souvient mais dont il ne peut pas parler ou sur lesquels il ne peut pas mettre d'image. Défini supra, p. 11.

<sup>8</sup> Psychisme : ensemble des phénomènes et processus relevant de l'esprit, de l'intelligence et de l'affectivité.

Cet inconfort, causé par un conflit psychique est l'opposition interne entre les pulsions<sup>9</sup> et la réalité. Ces conflits inconscients (conflit interne, violent dualisme intrapsychique<sup>10</sup> mettant en jeu les trois instances constitutives de la personnalité -Ça, Moi, Surmoi- et opposant des pulsions inconscientes du Ça à l'éthique ou des interdits sociaux) peuvent causer des souffrances psychiques traduites par des symptômes (définis supra, p. 24) mentaux tels que des troubles anxieux, des névroses et des psychoses. Névrose et psychose désignent un ensemble de troubles mentaux (émotionnels et affectifs uniquement, sans cause anatomique). La névrose est un état psychique qui se manifeste par différents troubles du comportement, sans altération des facultés mentales et en l'absence de toute lésion organique. Une personne atteinte de névrose en a conscience. La psychose est une maladie qui se manifeste par de graves troubles de la perception, du jugement et du raisonnement, qui désorganisent le comportement affectif et social. Contrairement à une personne souffrant de névrose, une personne souffrant de psychose n'a généralement pas conscience de son état et perd contact avec la réalité.

Un patient, s'il peut ne pas guérir de sa souffrance grâce à la psychanalyse va apprendre, grâce à la cure, à vivre avec.

La difficulté en mathématiques ne pourraient-elles pas être la conséquence ou la cause d'une sorte de névrose, chez un élève ? Dans un cas plus poussé, pourraient-elles être à l'origine ou engendrer une tendance psychotique ?

On voit déjà dans ces premières explications, si l'on pense que la non réussite, voire l'angoisse en mathématiques que vit un élève, peut être considérée comme un trouble de la vie quotidienne, en quoi cette perspective permet de comprendre les choses autrement.

Lacan (1966), de son côté, définit la psychanalyse comme étant une « science conjecturale », c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur des recherches scientifiques qui étudient les variations des comportements humains en fonction des conjectures (opinions, jugements, suppositions que l'on fonde sur des probabilités ou sur des apparences). Il est difficile d'établir des critères mesurables précis sur les causes et la nature de ces conjectures étant donné la grande diversité des êtres humains.

La psychanalyse apparaît alors très pertinente dans mes recherches puisqu'elle porte sur le rapport difficile et imprévisible d'un élève aux mathématiques, et qu'un cours de mathématiques peut

---

<sup>9</sup> Pulsions : forces qui distinguent l'homme de l'animal et qui poussent le sujet à accomplir une action dans le but de résoudre une tension venant de l'organisme. Définies supra p. 27.

<sup>10</sup> Ici, le dualisme intrapsychique est l'opposition et la collision de deux fantasmes inconscients. D'après Cabaniss et al. (2022), un fantasme inconscient est « un désir inconscient ou une peur inconsciente dans l'esprit d'une personne ». Autrement dit, un fantasme est un souhait qui modèle les défenses, les réactions du Sujet. L'objet du fantasme peut être une chose ou une personne désirée ou crainte par le Sujet.

provoquer une certaine conjecture infondée pour certains élèves. Quelle(s) en serai(en)t la/les cause(s) ?

Il est judicieux d'ajouter que la psychanalyse est une méthode d'investigation du psychisme qui a pour but de mettre en lumière la signification inconsciente des conduites qui posent problème dans la réalité du Sujet<sup>11</sup>. Elle « tient compte du fait que les êtres humains ne sont pas que des êtres de raison, mais aussi des êtres parlants passionnels et que cela les divise dans leurs conduites corporelles comme dans leur pensée. » (Montagne et al., 2006). Cela signifie que l'être humain et ses agissements ne sont pas uniquement dictés par sa raison<sup>12</sup> ou un jugement objectif ; il peut aussi être influencé par ses sentiments, qu'il peut exprimer. Sa raison et ses sentiments peuvent parfois ne pas s'accorder et produire des situations dans laquelle la personne se sentira déchirée entre deux parties d'elle-même. C'est le contexte qui l'amènera à agir suivant sa raison ou suivant ses sentiments, en fonction de la ce qui a le plus de poids au moment voulu.

Dès lors, pour cette recherche, ne peut-on pas penser que les difficultés en mathématiques d'un élève révèle un écart entre quelque chose d'inconscient en lui et la réalité didactique (définie supra, p. 33) de ce corpus de savoirs ? Les difficultés en mathématiques ne témoignent elles pas d'un rapport passionnel à cette discipline scolaire ?

## 2) L'inconscient

L'étymologie latine du mot conscience est *cum scienta*, qui veut dire « savoir avec », le préfixe *in*, signifie « sans ». L'inconscient peut donc être exprimé comme ce qui « échappe à la conscience ».

Dans le langage courant, une personne dite « inconsciente » est considérée comme dénuée de jugement et de réflexion. Elle parle et agit de façon inconsidérée.

L'inconscient est aussi une instance psychique, distincte de la conscience, capable d'élaborer une pensée. Il contient les éléments dont le Sujet se souvient mais dont il ne peut pas parler ou sur lesquels il ne peut pas mettre d'image. Il peut être vu comme un « blanc », un « trou » dans l'histoire du Sujet qui représente un déplaisir et qui ne peut ou pas être occupé par un mensonge (Lacan, 1974-1975). L'inconscient est l'endroit où naissent les pulsions déclenchées de manière soudaine par des

---

<sup>11</sup> Sujet : personne soumise, subordonnée, dépendante de quelqu'un ou quelque chose, qui est obligée d'agir. La notion de Sujet en psychanalyse est définie à la page suivante.

<sup>12</sup> Raison : faculté propre à l'homme permettant de bien agir, bien juger et de se conduire selon des principes.

événements significateurs. Ceux-ci représentent quelque chose pour l'inconscient et rappellent un événement oublié du passé.

C'est parce que les hommes parlent qu'il y a de l'inconscient et par parce qu'il y a de l'inconscient que les hommes parlent. Tout de l'inconscient ne peut totalement devenir conscient (même après une psychanalyse) parce que les mots et les représentations ne peuvent pas tout dire de ce qui nous anime.

Qu'en est-il alors d'un élève en difficulté en mathématiques ? Comment pourrait-il exprimer la raison de ses obstacles si elle lui est inaccessible, si elle fait partie de son inconscient ? Comment pourrait-il alors y remédier s'il ne sait pas quoi traiter ? N'est-il pas nécessaire de relever les situations qui déclenchent sa détresse afin d'en trouver les caractéristiques communes et les analyser ?

### 3) Le Sujet

Le terme « sujet » vient du latin *subjectus*, de *subjicere*, qui signifie « soumettre ». Un sujet est une personne soumise, subordonnée, dépendante de quelqu'un ou quelque chose, qui est obligée d'agir.

Une personne « sujette à une maladie » est plus encline qu'une autre à être touchée par cette maladie, cette menace qui peut se déclarer à tout moment et dont les conséquences ne sont pas certaines. Ce terme désigne aussi une tendance ou une habitude de ressentir, subir ou faire quelque chose.

En psychanalyse comme en médecine, le patient sur lequel des observations sont faites est appelé « Sujet ». En parlant, l'être humain se re-présente à l'autre. Ses paroles ont un écho affectif sur celui qui les écoute parce qu'elles sont chargées du désir<sup>13</sup> de celui qui parle. Ce sont les effets de sa parole sur l'autre et les effets de la parole de l'autre sur lui qui instituent l'être humain comme Sujet. L'être humain ne sait pas quel Sujet il est sauf à en voir les conséquences chez l'autre. Ce lien entre l'être humain, le corps et le langage fait qu'un Sujet est divisé, singulier et assujéti :

- divisé : entre conscient et inconscient, entre le Réel de sa vie, le Symbolique de sa parole et l'Imaginaire de ses représentations (Réel, Symbolique et Imaginaires définis supra, p. 16) ;

---

<sup>13</sup> Le désir est toute forme de mouvement en direction d'un objet dont l'âme et le corps subissent l'attrait. C'est la force psychique qui perpétue la recherche de la satisfaction. Plus précisément, le désir pousse l'être humain à retrouver quelque chose dont il ne se souvient que dans l'inconscient et dont il avait fait l'expérience de la satisfaction. Il s'exprime sous la forme de pulsions, d'actes manqués, qui tentent de faire revivre cette satisfaction impossible.

- singulier : les étapes de la structuration psychique sont des expériences communes aux hommes mais uniques pour chacun dans leur concrétisation ;
- assujetti : déterminé par le discours et le désir de l'Autre<sup>14</sup> et par la société dans laquelle il s'inscrit.

Le Sujet de ma recherche est un élève du second degré peu à l'aise avec les mathématiques voire en échec dans cette discipline. Ne serait-il pas possible de penser que ses difficultés pourraient être prises comme des indicateurs de sa division ou de son assujettissement ? Ne pourrait-il pas être divisé entre le monde qu'il percevait comme réel et les mathématiques qu'il percevait comme abstraites/irréelles ? Ne pourrait-il pas être assujetti à l'idée reçue qui est que les mathématiques sont une « voie royale » ? Ou même assujetti à ce et ceux qui l'entourent et qui lui laissent penser qu'il est incapable de performer en mathématiques ? Ne se pourrait-il pas qu'un élève qui se considère comme « nul en maths » pense que son entourage (et son professeur) partage son avis ? Ne serait-il pas assujetti à l'image de lui-même qu'il voit dans les yeux de son professeur ? Finalement, ne pourrait-il pas être assujetti aux mathématiques ?

#### **4) La conception freudienne du psychisme : Ça, Moi, Surmoi**

Le Ça, le Moi et le Surmoi sont trois instances psychiques présentes dans tout être humain. Selon la deuxième topique de Freud (1923), elles déterminent le fonctionnement de l'appareil psychique, nos pensées et notre comportement. Elles peuvent être équilibrées ou s'opposer et causer le bien-être autant que le mal-être chez le Sujet.

Le terme « Ça » vient du pronom personnel de la troisième personne du singulier « Es » en allemand. Une partie du Ça est héréditaire, innée et se développe au cours de la vie. Une partie est acquise, issue de refoulement<sup>15</sup>.

Le Ça est le siège des pulsions, il est régi par les processus primaires et cherche la satisfaction et le plaisir. Il n'est pas régi par les conditions du réel et ne connaît ni logique rationnelle (certains instincts et pulsions sont contradictoires), ni contradiction (le Ça est puissant et difficilement

---

<sup>14</sup> L'Autre (majuscule) pour Lacan, est l'altérité radicale qui fonde le Sujet. Autrement dit, c'est tout ce qui lui est étranger. Il est à différencier de l'autre (minuscule) qui est le semblable, l'alter-ego. L'Autre est le lieu du langage dont dépend le Sujet et ce à quoi le Sujet à recours pour mettre de l'ordre dans son monde. C'est la chaîne des signifiants (lien entre les différents signifiants relatifs à un Sujet) qui au plus profond de l'inconscient relie le Sujet aux autres.

<sup>15</sup> Refoulement : opération psychique par laquelle le Sujet repousse ou maintient dans l'inconscient les représentations liées à des pulsions. C'est un mécanisme de défense.

maitrisable, la pulsion la plus forte l'emporte toujours), ni négation (le Ça est spontané et inconscient, les pulsions émergent d'elles-mêmes). Le Ça est autocentré : « Le Ça ignore les jugements de valeur, le bien, le mal, la morale » (Freud, 1923), c'est-à-dire qu'il rapporte tout à lui et, étant difficilement maitrisable, tend à fonctionner par lui-même, pour lui-même.

Ne se pourrait-il pas que le Ça d'un élève ayant des difficultés en mathématiques, soit à la recherche de la satisfaction et du plaisir et donc repousse les obstacles que constituent les mathématiques ? Finalement, le Ça ne pourrait-il pas à être l'origine d'un blocage en mathématiques chez un élève ?

Le Moi (du latin *me* qui renvoie à l'ego<sup>16</sup>) est conscient et inconscient, il fait le lien entre les deux autres instances et la réalité. Son rôle est d'équilibrer et d'harmoniser le psychisme ; le Moi détermine la santé psychique d'une personne et fonde sa personnalité.

Le Moi a pour fonction de s'adapter au réel tout en gérant les instincts (le Ça) et la loi intérieure (le Surmoi, défini ci-après). Le moi œuvre pour l'autoconservation, l'utile, la moins mauvaise décision. Il peut être débordé par une autre instance et peut mettre en place des mécanismes de défense pour éviter son envahissement par les peurs ou les pulsions. S'il échoue, il est possible qu'une névrose s'installe.

Ne se pourrait-il pas que le Moi d'un élève ayant des difficultés en mathématiques soit débordé par le Ça ou le Surmoi ? Dans ce cas, les difficultés en mathématiques ne seraient-elles pas le mécanisme de défense du Moi contre l'envahissement par les peurs ou les pulsions ?

Comme le Moi, le Surmoi, calque de l'allemand *Überich*, avec *über*, « au-dessus » et *ich*, « moi, je » (Freud, 1923), est conscient et inconscient. Il se forme pendant l'enfance, à travers l'intériorisation des interdits et des injonctions parentales et vient de l'éducation reçue. Il est un ensemble de valeurs apprises qui correspondent à la morale, au bien, à l'image positive et valorisée qui émane de son éducation. Il constitue un idéal à atteindre et permet à la personne d'être reconnue et aimée par la société. Il contribue à la socialisation en permettant à la personne de respecter les règles partagées par tous.

À l'âge adulte, le Surmoi constitue la « loi intérieure ». Il censure et maintient le refoulement des instincts et des pulsions du Ça avec lequel il est en lutte permanente. Le Surmoi permet l'auto-évaluation en maintenant un jugement sur soi-même ainsi que la volonté de bien agir. Si la loi intérieure n'est pas respectée, il génère la culpabilité et la honte, sinon, il génère une image positive de soi. Le Surmoi peut-être plus ou moins fort ; en cas de répression trop forte du Ça, il génère une dépréciation de soi et devient en quelque sorte le bourreau de son propriétaire. S'il est trop faible, le

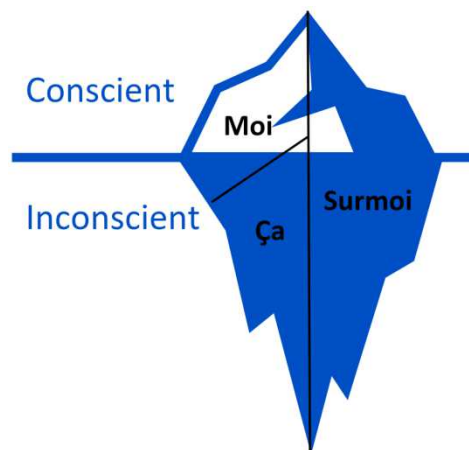
---

<sup>16</sup> Ego : sujet pensant, représentation et conscience de soi-même, en tant que personne séparée des autres, cherchant à être valorisé.

Surmoi ne générera pas une culpabilité assez grande pour empêcher la personne d'agir de façon anti-éthique.

Ne pourrait-on pas penser qu'un élève se décrivant comme « nul en maths » a une estime<sup>17</sup> de lui-même plus faible qu'un élève se disant « bon en maths » ? Etant donné que le Surmoi permet l'autoévaluation, ne pourrait-on pas penser qu'il est à l'origine de cette mésestime ? Ne se pourrait-il pas que le Surmoi d'un élève ayant des difficultés en mathématiques prenne le pas sur son Ça et ainsi génère une dépréciation de soi, une image négative de soi ? Dans ce cas, ne serait-il pas possible que son Moi soit envahi par son Surmoi à cause de la peur de ne pas réussir ou des échecs consécutifs ? Son Moi ne pourrait-il pas considérer que la décision la plus raisonnable à prendre est de ne pas s'acharner à essayer d'être « bon en maths » s'il n'y arrive pas, puisque ça ne fait que baisser son image de lui-même ? Ne pourrait-on pas penser que l'élève se sente honteux de ne pas réussir ou coupable de ne pas être plus motivé à travailler et potentiellement réussir ? Ces sentiments ne pourraient-ils pas engendrer une autoévaluation négative de soi et ainsi entretenir le cercle vicieux ?

Le Ça, le Moi et le Surmoi sont souvent représentés par le schéma d'un iceberg :



**Schéma 1 : L'iceberg de la théorie freudienne<sup>18</sup>**

La partie émergée de l'iceberg représente la partie consciente du psychisme, soit une partie du Moi et du Surmoi. La partie immergée représente la partie inconsciente du psychisme, soit le reste du Moi et du Surmoi ainsi que la majeure partie du Ça. Le Ça émerge à la conscience sous forme de lapsus, d'actes manqués, de rêves, de symptômes, .... La partie émergée est très réduite par rapport à la partie immergée. Ceci montre qu'une personne a peu de contrôle sur ses pensées ou ses pulsions et que sa personnalité se forme inconsciemment de sa volonté : elle ne la choisit pas.

<sup>17</sup> L'estime de soi est « l'attitude plus ou moins favorable envers soi-même, la manière dont on se considère, le respect que l'on se porte, l'appréciation de sa propre valeur dans tel ou tel domaine » (Larousse, 2016). C'est donc le jugement (favorable ou défavorable) par lequel une personne détermine sa valeur, son opinion sur elle-même.

<sup>18</sup> Schéma réalisé par l'auteur.

## 5) La conception lacanienne du psychisme : Réel, Symbolique, Imaginaire

Le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire sont les trois registres du psychisme lacanien constituant la structure psychique. Lacan (1974-1975) les représente chacun par un anneau constituant un « nœud borroméen ». Ces anneaux s'entrecroisent de telle façon que si l'un est détaché, les deux autres sont libérés. Des interactions souples entre le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire définissent la « normalité », les conditions nécessaires à une vie sans trop d'angoisses.

Le terme « réel » vient du bas latin *realis* qui vient lui-même du latin classique *res* qui signifie « chose ». Quand il est utilisé dans la vie quotidienne, le réel désigne ce qui existe, qui se produit effectivement, qui n'est pas un produit de l'imagination.

Dans la théorie lacanienne, le Réel est différent de la réalité. La réalité est ce qui est accessible à l'être humain, ce qu'il perçoit avec ses sens et son intelligence. Le Réel relève de l'inconscient et se décrit à partir d'une limite du savoir ; il ne peut pas être saisi dans sa globalité et sa complexité par la parole ou l'écriture. C'est la partie de notre vie qui est impossible à décrire ni par des mots, ni par des images. Il désigne aussi ce qui existe mais qui est imprévisible ou inévitable ; il reste définitivement inconscient en nous. Toutefois, sans lui joindre les notions de Symbolique et d'Imaginaire (définitions ci-après), son sens reste approximatif.

Cousin (1858) écrit : « j'appelle Réel tout ce qui tombe sous l'observation », soit ce que l'on peut voir, constater. Mais dans ce cas, comment lutter contre la formule : « Les souffrances imaginaires sont réelles pour celui qui les sent. » (Petit, 2005) ? Comment mettre en doute la souffrance d'une personne sur le simple fait qu'elle n'est pas visible à l'œil ? D'après Wittgenstein (1953) : « Ce qu'on ne peut pas dire, on ne peut pas le taire, ni s'empêcher de le montrer ». Autrement dit, ce qui n'est pas exprimé avec des paroles et qui reste à l'état brut dans le corps peut en sortir de manière brutale et inattendue sous différentes formes (angoisse, pulsions, pas forcément visible à première vue). Par conséquent, ces choses non exprimées s'extérioriseront à travers le corps de la personne concernée sans qu'elle le décide. Lacan (1958) dit : « Ce qui n'est pas venu au jour du Symbolique réapparaît dans le Réel », autrement dit, ce qui ne peut pas être verbalisé se reporte sur le corps du Sujet, sur le Réel.

Etymologiquement, *symbolikos*, en grec, signifie « qui explique à l'aide d'un signe ». Il vient du bas latin *symbolicus* qui veut dire « significatif », « allégorique » ou encore « conventionnel ». Le

Symbolique est donc la représentation rattachée au sens caché derrière la signification littérale d'un mot, d'une image ou d'un objet.

Le Symbolique est responsable du langage et des effets d'agencement, de relation entre les mots qu'émet et reçoit le Sujet dans ses liens avec les autres. Il donne l'accès aux mots, au langage afin de représenter un objet absent et le rendre mentalement présent. Il donne forme à une partie du Réel et limite son intrusion dans le Sujet. D'après Duval Héraudet (2020), le symptôme<sup>19</sup> est un « effet du symbolique sur le réel, une forme de symbolisation de ce réel », autrement dit, il est l'apparition créée par le Symbolique dans le Réel.

Dans la théorie lacanienne, l'Imaginaire se distingue de l'imagination. Le nom commun « imaginaire » (du latin *imaginarius*, « d'image », « qui existe en imagination ») désigne ce qui relève du « faire-semblant », de l'imagination. L'imagination est la capacité à se représenter un objet, un fait irréel, jamais perçu ou une expérience antérieure par l'esprit.

L'Imaginaire est une première mise en forme de la pensée, l'ensemble des faits qu'on peut représenter, auxquels on peut associer, donner une image. Elle renvoie aux phénomènes d'identification et à ce qui relève de la signification imagée du monde. Une chose imaginaire est « ficti[ve], n'existe que dans l'esprit, sans réalité<sup>20</sup> ». Autrement dit, elle n'est pas représentable concrètement sous une forme palpable. C'est à travers la mise en mots, le cadrage de l'Imaginaire par le Symbolique qu'un enfant va accepter les limites entre ce qu'il est capable de faire, ce qu'il ne peut pas faire, ce qui est permis et ce qui ne l'est pas.

Les difficultés mathématiques et la détresse d'un élève face à celles-ci ne seraient-elles pas l'extériorisation d'un conflit interne entre instances psychiques plus profond non exprimé ? Ne faudrait-il pas prendre cette difficulté scolaire comme une vraie souffrance d'un élève plutôt qu'un manque de capacités ou de compétences scolaires ? Ces obstacles ne seraient-ils pas l'apparition dans le Réel de ce qui ne peut être représenté par le Symbolique et verbalisé par l'Imaginaire ?

---

<sup>19</sup> Symptôme : indice avant-coureur, généralement visible, d'un phénomène, d'un état d'esprit, d'un sentiment ou d'une pensée. En psychanalyse, expression d'un conflit inconscient, message venant du Sujet, comme une alarme, signalant que quelque chose ne va pas.

<sup>20</sup> D'après le dictionnaire Larousse.

### III) Partie théorique - les mathématiques

#### 1) Définition de la notion centrale : les mathématiques

Le mot « mathématiques » vient du latin *mathematicus*, puis de *mathêma*, (grec), qui est un dérivé du verbe *manthánô*, « apprendre ». *Mathêma*, qui signifie « science » a ensuite donné naissance à *mathêmatikos*, « relatif au savoir », ou encore « qui concerne les mathématiques » (Lycée Professionnel Leau, s. d.).

D'après le CNRTL, les mathématiques sont l'« ensemble des disciplines qui procèdent selon la méthode déductive et qui étudient les propriétés des êtres abstraits comme les nombres, les figures géométriques ainsi que les relations qui existent entre eux ». La définition du dictionnaire de l'Académie Française s'en approche : les mathématiques sont la « science qui étudie les grandeurs, nombres, figures, espaces, ainsi que les relations entre ces objets ». Autrement dit, les mathématiques sont un domaine de connaissances construit par des raisonnements, relativement à des concepts tels que les nombres, les figures, les structures, ... Les mathématiques sont une science du calcul et du raisonnement, à visée hypothético-déductive.

D'après Villani, « *La mathématique*<sup>21</sup>, *c'est pas du calcul. C'est comprendre* » (France Culture, 2019), il précise qu'elle est « *une science du savoir, et de la vérité, et du raisonnement* ». Il explique que « *la mathématique a été inventée pour résoudre les problèmes* ». Cependant, ce n'est pas la seule fonction des mathématiques. Il ajoute que les mathématiques sont « *des problèmes qu'on résout, qu'on pose, des questions et puis des outils conceptuels* ». Il semblerait donc que les mathématiques soient constituées de problèmes et de leurs solutions ainsi que les questions qu'ils suscitent et la manière de les résoudre.

D'après Beaudoin (2012), la culture mathématique est « l'aptitude d'un individu à identifier et à comprendre les divers rôles joués par les mathématiques dans le monde, à porter des jugements fondés à leur propos, et à s'engager dans des activités mathématiques, en fonction des exigences de sa vie présente et future en tant que citoyen constructif, impliqué et réfléchi ». La culture est un ensemble de savoirs et de valeurs qui contribue au développement moral et intellectuel d'une personne. Elle permet de mieux comprendre le monde et soi-même, favorise l'enrichissement de l'esprit et le progrès

---

<sup>21</sup> Villani adopte la pensée de Bourbaki et parle de la mathématique, au singulier, contrairement à l'usage habituel. En effet, il justifie son choix par « *l'unité profonde des différentes branches de la discipline* » et « *l'unité dans les façons de raisonner en mathématiques* ». Villani ajoute aussi que les autres grandes disciplines sont au singulier (l'histoire, la psychologie, la finance, ...). D'après lui, c'est parce qu'« *à une époque, on considérait que « mathématique » c'était une façon de penser, c'était un ensemble de sciences* ». Il termine son propos en ajoutant : « *le pluriel étant un archaïsme de la langue française* ».

personnel. Ainsi, il est possible de définir la culture mathématique comme la capacité à comprendre le rôle des mathématiques dans le monde, à en faire un usage pertinent et à les mobiliser de manière éclairée dans sa vie de citoyen.

### À quoi servent les mathématiques ?

Les mathématiques sont un objet culturel, servent à comprendre le monde et les autres sciences (informatique, physique, ...) ainsi qu'à le faire avancer. De nombreuses innovations technologiques n'auraient pu exister sans les mathématiques (internet, cartes bleues, avions, ...). Elles sont aussi utilisées dans beaucoup de domaines professionnels : ingénierie, commerce, comptabilité, architecture, ...

Outre le fait qu'elles soient à l'origine d'automatismes de calcul du quotidien (calculer une réduction de prix, convertir des quantités), on peut entendre dire que les mathématiques structurent le cerveau, bien qu'elles ne sont évidemment pas la seule discipline à le faire. D'une certaine façon, elles le font fonctionner de manière « logique » (au moyen d'un raisonnement particulier et unique aux mathématiques, par rapport aux autres sciences). C'est en quelque sorte la mise en place de la démarche scientifique.

Un extrait du Bulletin officiel<sup>22</sup> développe plus précisément l'utilité des mathématiques pour les élèves : « Au collège, les mathématiques contribuent, avec d'autres disciplines, à entraîner les élèves à la pratique d'une démarche scientifique. L'objectif est de développer conjointement et progressivement les capacités d'expérimentation et de raisonnement, d'imagination et d'analyse critique. Elles contribuent ainsi à la formation du futur citoyen ». Il semble alors que l'objectif est d'entraîner les élèves à réfléchir, à raisonner de plusieurs manières. Cela développe leur capacité d'interprétation et participe à la formation du citoyen. La suite du Bulletin officiel, développe l'intérêt de la résolution de problèmes mathématiques pour les élèves : « À travers la résolution de problèmes, la modélisation de quelques situations et l'apprentissage progressif de la démonstration, les élèves prennent conscience petit à petit de ce qu'est une véritable activité mathématique : identifier et formuler un problème, conjecturer un résultat en expérimentant sur des exemples, bâtir une argumentation, contrôler les résultats obtenus en évaluant leur pertinence en fonction du problème étudié, communiquer une recherche, mettre en forme une solution ». Ainsi, cette citation semble rejoindre celle de Villani : « faire des mathématiques », c'est partir d'une situation problème, d'un questionnement et le rendre intelligible, puis, c'est émettre une hypothèse en s'appuyant sur des cas

---

<sup>22</sup> Programmes des collèges, mathématiques, introduction générale pour le collège, BO Hors série N°5, 9 septembre 2004, [https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2004/hs4/maths\\_sixieme.pdf](https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2004/hs4/maths_sixieme.pdf), consulté le 05/02/2024.

particuliers. Ensuite, il faut construire la démarche en justifiant chaque étape grâce à des énoncés mathématiques (théorèmes, propriétés, ...) puis vérifier les résultats et les rédiger.

Comment et qu'est-ce qu'apprendre les mathématiques ?

Il n'existe pas une seule bonne façon d'étudier les mathématiques. Les mathématiques nécessitent un apprentissage actif et régulier. Il est nécessaire de connaître le vocabulaire propre aux mathématiques afin de pouvoir comprendre les cours, énoncés et propositions. L'entraînement et la répétition des tâches ainsi que l'utilisation régulière des différentes propriétés peuvent permettre à certains élèves de développer des automatismes.

Les mathématiques sont une science cumulative : d'après Villani, « *Les mathématiques, c'est tout en Lego de concepts, qu'on ajoute les uns les autres, qu'on arrime les uns aux autres* ». (France Culture, 2019). Autrement dit, accéder à un niveau donné en mathématiques nécessite de connaître le niveau précédent. C'est ainsi qu'un élève peut accumuler du retard pendant une année et échouer l'année d'après. On dit souvent « partir sur de mauvaises bases » ou « ne pas avoir les bases », il reste à comprendre pourquoi un élève a des lacunes dans ces bases et à en identifier les causes, afin de trouver une solution efficace.

Les mathématiques, comme toute discipline scolaire, exigent de la patience, de la discipline et de l'implication. Il ne faut pas s'arrêter à la première erreur, ni hésiter à demander de l'aide ou à travailler en groupe. Accumuler du retard et des lacunes en mathématique ne fera qu'augmenter la difficulté et la détresse de l'élève concerné.

Est-il impossible d'apprendre les mathématiques ?

Mon point de vue n'est pas très objectif, puisque j'ai une licence de mathématiques. De plus, je suis entourée de personnes qui les ont étudiées, qui sont en train de les étudier, ou qui les ont enseignées. Pour moi, la réponse est évidente : non, il n'est pas impossible d'apprendre les mathématiques.

Toutefois, on peut se demander à quel degré on a rencontré les mathématiques. Était-ce seulement une introduction ? Une étude niveau lycée ? Une étude plus poussée en post bac ? A-t-on entrepris des recherches en mathématiques ?

## 2) L'abstraction

Il n'existe aucun phénomène mathématique dans la vraie vie. En effet, les mathématiques sont abstraites, on ne peut pas les mettre en évidence puisqu'elles ne font pas partie du monde sensible<sup>23</sup>. En illustrant une situation mathématique, on ne fait que l'instancier, la représenter. Les mathématiques sont une approche phénoménologique, l'étude de ce qui nous apparaît de façon sensible. Étant une discipline remplie de notions abstraites et non palpables, il est possiblement difficile pour les élèves de leur donner un sens hors de la classe. Ce « décalage » entre ce qui est vécu par les élèves en classe et la vie de tous les jours « à la maison » renforce cette abstraction. Un élève en difficulté pourra ne pas réussir à mémoriser une notion, ou l'appliquer, s'il n'arrive pas à se la représenter. En effet, on peut entendre des élèves dire qu'ils n'arrivent pas à « voir », à se représenter une situation mathématique, notamment lorsqu'on traite la géométrie dans l'espace ou le produit scalaire.

D'après Tall et Vinner (1981), « a complex cognitive structure exists in the mind of every individual, yielding a variety of personal mental images when a concept is evoked » (chaque personne possède une structure cognitive complexe et une variété d'images mentales d'un même concept<sup>24</sup>). C'est-à-dire qu'une même notion mathématique, un même objet peut être perçu différemment d'une personne à l'autre, d'un élève à l'autre. Ils poursuivent : « We shall use the term concept image to describe the total cognitive structure that is associated with the concept » (nous utiliserons le terme de *concept image* -image conceptuelle- pour décrire l'ensemble de la structure cognitive associée à ce concept). Ce terme « concept image » est alors l'image mentale, la représentation du concept dans l'esprit d'une personne. L'image mentale inclue aussi les propriétés et processus associés à ces notions. Effectivement, en plus de mémoriser et comprendre une notion mathématique, il faut pouvoir la maîtriser et en connaître ses propriétés. Ajouter du sensible en représentant un cube ne fera pas connaître ses propriétés exactes. S'il est déjà difficile pour les élèves de faire le lien entre la classe de mathématiques et la vie de tous les jours, il est important que l'enseignant lie chaque étape de la séquence entre elles. C'est ce qui est appelé donner un sens aux apprentissages.

Finalement, l'approche psychanalytique permet d'interroger les conflits psychiques pouvant possiblement expliquer les difficultés en mathématiques. Ces difficultés pourraient, effectivement, être liées à des processus inconscients qui viennent interférer avec l'apprentissage des mathématiques.

---

<sup>23</sup> Sensible : qui peut être perçu par les sens.

<sup>24</sup> Traductions de l'auteure.

## IV) Partie théorique - les concepts de la psychanalyse mobilisés

### 1) Le traumatisme

Étymologiquement, *traumatismos*, en grec, signifie « action de blesser ». Aussi, *ter* (racine indo-européenne) veut dire « user en frottant par un mouvement circulaire » et *trépan* (grec) « ça fore ». Un traumatisme pourrait donc être décrit comme quelque chose qui blesse de manière répétitive et qui prend racine, qui se creuse une place à l'endroit où elle se trouve. En médecine, un traumatisme est l'ensemble des lésions locales des tissus et des organes provoquées par un agent extérieur de manière violente. Elles entraînent des troubles généraux.

Un traumatisme psychique est également l'ensemble des troubles psychiques ou psychosomatiques provoqués accidentellement par un agent extérieur au sujet. Un même traumatisme peut laisser des traces et générer des symptômes qui lui sont spécifiques. Ils seraient communs aux personnes ayant souffert de ce traumatisme.

La psychanalyse fait la distinction entre le traumatisme et le trauma. Le traumatisme est la « conception générique du trauma » (Bokanowski, 2010) qui désigne les effets représentables, figurables et symbolisables de l'effet traumatique. Le trauma est l'action « négative du traumatisme sur l'organisation psychique » et peut provoquer des « atteintes précoces du Moi » (Freud, 1939) sous forme de « blessures d'ordre narcissique »<sup>25</sup>. Ces blessures désignent une « altération de la construction du sentiment de valeur personnelle » (Deflisque, 2022) soit une distorsion, une atteinte du sentiment d'amour et d'estime de soi du Sujet. D'après Rodrigue (2025), une blessure narcissique est « souvent liée à des expériences de rejet, de dévalorisation ou à une absence d'amour dans l'enfance » qui peut donc affecter la confiance en soi.

Comment un élève ne pourrait-il pas être touché dans son amour propre lorsqu'il fait face à un obstacle en mathématiques ? L'émoi et la détresse créés par les difficultés, voire les blocages en mathématiques ne sont-ils pas alors une blessure narcissique ? Il est tout à fait évident que les échecs, surtout lorsqu'ils sont successifs, atteignent un élève dans son estime de lui-même. Il est très fréquent d'entendre des élèves et des adultes dire « *je suis nul(le) en maths* » car les obstacles auxquels ils font face leur semblent insurmontables. La nullité, en mathématique est définie par l'égalité à zéro d'un élément. Elle désigne aussi quelque chose qui manque de valeur ou d'intelligence. Une personne qui

---

<sup>25</sup> En raison du sens proche de ces deux termes, je ferai à présent un abus de langage et utiliserai trauma et traumatisme pour me référer à l'une ou l'autre de ces notions.

se dit ou est dite « nulle » est une personne considérée comme sans compétences, sans mérite, insignifiante, dont la qualité morale est jugée. Comment un élève peut-il ne pas être atteint dans son ego et entacher sa confiance en lui lorsqu'il dit être nul ? Cette situation est un cercle vicieux ; les difficultés entraînent une baisse de l'estime de soi et la croyance d'être « nul(le) », qui conditionnent un élève et le maintient dans son mal-être, ce qui impacte son approche d'une tâche mathématique et donc son exécution. Si l'échec s'en suit, cet élève est alors conforté dans sa croyance : il est nul en maths, et on recommence ! N'est-il donc pas possible de considérer le blocage mathématique comme un traumatisme ?

Si un traumatisme est le résultat d'un choc psychique brutal et inattendu responsable de dommages affectant la santé psychique (qui n'est pas la santé mentale), Winnicott (1965) le définit comme une « intrusion trop soudaine ou imprévisible d'un fait réel ».

Ferenczi (1934) considère le trauma comme le résultat d'une absence de réponse de l'objet du traumatisme face à la détresse du Sujet. Cette absence « mutile à jamais le Moi du fait du traumatisme narcissique qu'elle opère » : une personne ayant subi un choc d'une telle ampleur évite généralement de se remémorer un souvenir qui l'a blessé dans son estime de lui-même et qui l'a affecté psychiquement. Elle « maintient une souffrance psychique » et « entraîne une sensation de détresse primaire qui [...] se réactive à la moindre occasion » (Bokanowski, 2000). Winnicott (1974) exprime la même idée : « l'intensité du trauma court-circuite les mécanismes de refoulement et le sujet ne peut plus compter que sur les mécanismes primaires de défense que sont le clivage et la fragmentation. ». Le choc est donc tellement fort que le Sujet ne peut pas le traiter. Il ne lui reste comme solution que le « clivage du moi » qui fait coexister deux procédés : le déni, qui permet de rester dans la réalité et le second, tourné vers la pulsion qui peut entraîner névroses et phobies (Laplanche et Pontalis, 1984).

Le trauma « s'inscrit [...] dans une expérience avec l'objet qui s'inscrit, non pas au regard de ce qui a eu lieu, mais au regard de ce qui n'a pas pu avoir lieu » (Ferenczi, 1934). Autrement dit, le trauma a lieu lorsque la situation n'est pas complète, qu'il manque quelque chose qui aurait dû se produire. Ferenczi (1934) compare l'effet de ces carences à une « asphyxie » de la vie psychique et une « paralysie » de la pensée et du Moi qui déchirent et transforment brutalement « la relation d'objet, devenue impossible, en une relation narcissique ».

Comment un élève, conscient de ses difficultés et de sa détresse dans cette discipline, pourrait-il ne pas se sentir oppressé et sous pression lorsqu'il fait des mathématiques ? Ce traumatisme des mathématiques ne serait-il pas la cause de la paralysie d'un élève, l'empêchant de réussir ?

Lacan (1974-1975), parle de la notion de traumatisme en utilisant le terme « trou-matisme ». Ce néologisme fait référence au vide que laisse a posteriori le traumatisme dans le psychisme d'un

Sujet, en provoquant une déchirure dans celui-ci. Cette rupture marque une empreinte profonde dans l'inconscient et peut causer de réels troubles ou pathologies (survenant parfois en après coup).

Ne pourrait-on pas penser qu'un traumatisme puisse créer un trou, une déchirure et entraîner un manque dans le psychisme du Sujet, engendrant des difficultés en mathématiques ? Dans ce cas, quelles seraient les causes de ce traumatisme ? Pourquoi le manque aurait-il affecté la zone de l'habileté en mathématiques plutôt qu'une autre zone ? Comment pallier ce manque ?

## 2) Le symptôme

Le terme « symptôme » vient étymologiquement de *sumptōma*, en grec, qui signifie « accident », « coïncidence ». Il est constitué du préfixe *sym* de *sun* « avec, ensemble » et de *piptein* « tomber, survenir, arriver ». Le symptôme est donc, au sens littéral du terme, « ce qui survient ensemble », ce qui « concourt » ou « co-incide (tomber sur) » (Masquelier-Savatier, 2017). D'où son sens : « fait qui manifeste et permet de prévoir un état, une émotion ». Un symptôme est un indice avant-coureur, généralement visible, d'un phénomène, d'un état d'esprit, d'un sentiment ou d'une pensée.

Le symptôme, en médecine, est un phénomène subjectif (il peut s'agir de douleurs, de troubles de la sensibilité ou de troubles sensoriels) qui traduit un état maladif et qui est lié aux troubles fonctionnels ou lésionnels qui le déterminent. C'est un trouble visible qui renvoie à une pathologie.

En psychanalyse, un symptôme est l'expression d'un conflit inconscient, un message venant du Sujet, comme une alarme, signalant que quelque chose ne va pas. Un symptôme induit généralement un compromis entre le désir refoulé et les exigences de l'instance refoulante (le Surmoi). En d'autres mots, le symptôme est la manifestation de la censure des pulsions et pensées (du Ça) sur le corps et/ou la vie psychique du Sujet. En effet, il peut « prendre plusieurs formes, qui vont des troubles psychiques aux dysfonctionnements physiques » (Freud 1926), ces derniers sont ceux le plus souvent relevés par les médecins comme des conséquences de maux physiques qui pourraient cependant traduire des souffrances inconscientes. Un symptôme peut également se convertir et le conflit psychique peut se déplacer sur le corps. Comme le traumatisme, il peut contenir beaucoup de significations variées chez un même Sujet et d'un Sujet à l'autre.

Freud (1926) le décrit comme un témoin produit par le sujet, un signe visible d'un fonctionnement anormal du Moi, un conflit entre instances psychiques. Un symptôme est « le substitut

d'une satisfaction pulsionnelle refoulée qui n'a pas eu lieu » ; cette absence provoque une « luxation du Moi ». Autrement dit, la pression exercée par les pulsions sur le Moi entraîne sa séparation en deux parties. Freud dit de ces manifestations qu'elles sont « des solutions économiques pour ne rien savoir du désir » qui procurent au Sujet une sorte de plaisir en lui évitant la confrontation directe et consciente avec le souvenir d'un traumatisme passé. Lagache (1949) ajoute que « le symptôme apporte un bien être » qui permet de garder un lien avec les pulsions tout en les rejetant.

Une des caractéristiques du symptôme est sa répétition. Freud (1920) a identifié la tendance du psychisme humain à préférer la répétition d'une situation désagréable dont le Sujet est maître plutôt qu'une situation de « déplaisir » qu'il ne maîtrise pas. Il peut donc être vu comme la manifestation d'une souffrance considérée comme un compromis, un accord entre le Moi et le Ça, un évitement acceptable par le Sujet. Cet évitement (de la confrontation avec ce qui fait réellement mal) génère une certaine satisfaction du corps, c'est le bénéfice du symptôme (Freud, 1920). Tant que le symptôme est présent et se manifeste, le Sujet n'a pas à affronter la cause de son traumatisme. Il ressent alors du plaisir à éviter cet affrontement.

Un symptôme est donc une réponse émotionnelle et comportementale qui permet d'extérioriser les conflits psychiques du Sujet. Il est comme un moyen de défense du Moi contre le retour du souvenir du traumatisme, du refoulé.

Si la cause (inconsciente) de son traumatisme des mathématiques est trop désagréable, ne pourrait-on pas dire que le symptôme, en existant dans la réalité d'un élève sans dévoiler sa nature authentique, le maintient dans sa difficulté tout en lui évitant de la confronter directement ?

La psychanalyse permet d'établir le poids des facteurs historiques contextuels en investiguant le passé du Sujet ; il existe donc sûrement une ressemblance entre le présent et le contexte traumatique (passé). Lagache (1949) compare le symptôme à un « bruit que fait le désir du Sujet dans son discours et dans sa vie », il « est audible dans ce qui est dit » par le sujet. Il a donc une qualité de signifiant<sup>26</sup>. Le psychanalyste (ainsi que le chercheur clinicien) doit alors étudier les symptômes, révélés par la parole de son patient (du cas étudié) et l'accompagner dans leur prise en considération (dans le cas d'un élève, en classe).

Cela signifie qu'un élève en difficulté revivrait fréquemment la situation originale qui lui a créé un traumatisme. Ne serait-il pas possible de déceler des caractéristiques de cette situation dans ce que dit un élève ? La verbalisation de ces caractéristiques ne permettrait-elle pas d'avancer dans la recherche de la cause du possible traumatisme et de la possible diminution de ses effets ?

---

<sup>26</sup> Il convient de distinguer le signifié du signifiant : le signifié est la signification objective d'un mot, le concept auquel correspond un signe ; tandis que le signifiant est un élément du discours, c'est la valeur de ce signe, la représentation psychique et la valeur affective de ce son tel que chacun le perçoit.

### 3) L'inhibition, l'angoisse, la phobie

« Inhibition » vient du latin médiéval *inhibitio* qui signifie « ramer en sens contraire », « défense ». L'inhibition peut alors être définie comme le ralentissement, ou le blocage d'un processus psychologique faisant obstacle à la prise de conscience, à l'expression, à la manifestation, au développement normal de certains phénomènes psychiques.

Freud (1926) définit l'inhibition comme « une limitation de l'activité émotionnelle normale des fonctions du Moi », « un renoncement à une fonction parce que dans l'exercice de celle-ci, de l'angoisse s'est développée ». Cette restriction est alors une tentative du Sujet pour différer un choix quant à son désir, pour ne pas réveiller l'angoisse liée à la confrontation à une situation rappelant une situation traumatique.

L'angoisse est une inquiétude extrême, une vive appréhension, généralement associée à des symptômes physiques désagréables (gorge serrée, difficultés à respirer, douleurs abdominales). Roudinesco et Plon (1997) décrivent trois causes d'angoisses : celle liée à la confrontation à un danger réel ; celle automatique, liée à une situation renvoyant à une situation traumatique passée ; et une angoisse atténuée et préventive survenant lors de l'évocation d'une situation traumatique. Cette dernière est un mécanisme psychique permettant au Moi de se défendre et d'épargner au Sujet la confrontation directe avec cette situation.

L'inhibition peut se reporter sur un contexte ou un objet, relié d'une manière ou d'une autre à l'angoisse fondamentale, le conflit inconscient à résoudre ; le Sujet projette alors un danger pulsionnel interne sur un élément réel. Cet objet devient « signifiant » pour le Sujet et l'angoisse devient alors une phobie.

Les phobies sont des « peurs irraisonnées, irrationnelles, déclenchées par une circonstance sans danger » (Denis, 2006). Autrement dit, ce sont des peurs suscitées par un objet non-dangereux et c'est pour cette raison qu'elles sont considérées comme absurdes ou déraisonnables. « Le plus souvent, la phobie débute après une exposition traumatique à une situation » (Larrar, s. d.), elle apparaîtrait donc généralement à la suite d'un traumatisme. Les phobies « sont définies par le déplacement (projection) sur un objet, une personne ou une situation du monde extérieur d'une figure angoissante de l'univers psychique », ce qui signifie que la peur est reportée, projetée, sur un objet, une personne ou une situation. Toutefois, cet objet n'est qu'une représentation de la phobie, il n'est pas la cause de la phobie. Pour Lacan (2004), « la phobie évite le surgissement dans le réel d'un objet en trop » et permet au sujet de ne pas affronter ce qu'il ne peut pas. Il nomme le signifiant « tigre en

papier » : le tigre dangereux qui fait peur et le papier, destructible mais capable de prendre de nombreuses formes. Par exemple, désirer une femme interdite portant une chemise verte peut induire une phobie du vert. Ici, le tigre en papier est un contexte : la couleur verte. La phobie peut aussi se placer sur un organe du corps et empêcher son utilisation ou les fonctions motrices qui le sollicitent.

L'objet de projection de la phobie (le signifiant) d'un élève traumatisé par les mathématiques qui angoisserait à l'idée de faire des mathématiques pourrait peut-être être la couleur de son cahier de mathématiques, par exemple.

Les phobies sont caractérisées par l'hétérogénéité de leurs manifestations et leurs contextes d'apparition. On peut déterminer trois types de phobies : liées à des objets (peur des trous), à des fonctions (parler en public) ou à des situations (claustrophobie). Elles montrent toutes l'inconscient de la peur et peuvent être considérées comme des symptômes.

Ainsi, deux élèves qui disent être « nuls en maths » et qui font face à des blocages dans cette matière n'auront pas forcément le même comportement, les mêmes réactions face à l'objet signifiant ou la situation qui rappelle le traumatisme. Un enfant qui deviendrait nerveux à la vue de son cahier de mathématiques n'a pas peur du cahier en lui-même, sinon il aurait peur de tous les cahiers. C'est ce que représente ce cahier dont il a peur. Il en va de même pour un élève qui perdrait ses moyens en voyant une forme géométrique ou un «  $x$  ». Il n'a pas peur du carré, du triangle ou du cercle ni des lettres mais de ce qu'ils représentent pour lui : les mathématiques.

#### 4) La pulsion

Étymologiquement, « pulsion » vient du bas latin *pulsio*, du latin classique *pulsum*, de *pellere*, qui signifie « pousser ». C'est une force (à la limite de l'organique et du psychique) qui pousse le sujet à accomplir une action dans le but de résoudre une tension venant de l'organisme.

La pulsion peut-être définie comme étant une force qui différencie l'homme de l'animal. D'après Lacan (Laplanche, 1999), *Trieb(e)* (poussée) n'a rien à voir avec *instinkt* (l'instinct freudien). L'homme est poussé par une force qui le rend sélectif dans l'assouvissement de ses besoins, et contrairement aux animaux qui sont mus par leur instinct pour répondre à leurs besoins, l'homme n'a pas que des besoins, il a aussi des désirs.

D'après Freud (1920), les pulsions sont les formes que prend le désir pour s'assouvir. Ce sont les représentants dans le corps et dans la réalité d'une force psychique ayant pour but les effets du

désir. Lacan (1958) l'exprime ainsi : la pulsion est « le signe du marquage du corps par le signifiant », c'est la trace laissée par l'objet porteur de l'angoisse sur le corps.

Freud (1920) a identifié deux types de pulsions : les pulsions de vie et les pulsions de mort. La pulsion de mort se manifeste de façon directe, agressive et répétée. Son but est la destruction, elle tend à ramener le Sujet à un état antérieur, inanimé. La pulsion de vie, contrairement à la pulsion de mort, a pour objectif l'autoconservation, la réalisation, la reproduction, l'amélioration. Elle permet au Sujet de maintenir son existence. Ces deux forces s'opposent en permanence et il est fondamental pour le Sujet qu'elles s'équilibrent. Selon Freud, l'affrontement de ces deux types de pulsion, construit la dynamique du sujet.

En évitant d'affronter les mathématiques, un élève en difficulté ne laisserait-il pas la pulsion de mort prendre le dessus sur la pulsion de vie ? Un élève dans une telle situation ne chercherait-il pas, inconsciemment, à retourner à l'état où les mathématiques ne lui posaient pas de problèmes, voire n'existaient pas dans sa vie ?

Freud (1915) et Lacan ont aussi distingué quatre types de pulsions : la pulsion orale (ingérer, incorporer, intégrer), la pulsion anale (retenir, donner), la pulsion scopique (voir, regarder, se montrer) et la pulsion invocante (appeler, répondre).

Il est possible de relever l'apparition de ces quatre types de pulsions dans le comportement d'un élève en difficultés en mathématiques. Un souci d'apprentissage pourrait être lié à la pulsion orale (les connaissances ne « rentrent pas », ne s'avalent pas), un souci de mémorisation pourrait être lié à la pulsion anale (ne pas réussir à retenir, à garder en soi une leçon). Tandis qu'une difficulté à former une question, à exprimer son incompréhension pourrait être liée à la pulsion scopique. Une incapacité à répondre à une question ou une perte de moyen lors d'une prise de parole (en mathématiques) pourrait être liée à la pulsion invocante.

Les pulsions se différencient les unes des autres par quatre caractéristiques : leur poussée, leur source, leur objet (pulsionnel) et leur but. La poussée est l'intensité, la force que la pulsion dégage et induit. La source est la zone du corps devenue érogène après une stimulation (par un contact, des mots ou une image). L'objet est ce qui permet à la pulsion d'atteindre son but, d'être satisfaite (objet extérieur ou partie du corps). Le but est la satisfaction de l'excitation ressentie lors de l'apaisement de la pulsion. Cette satisfaction signe la fin de l'inconfort et l'extinction de la zone stimulée.

D'après Freud, il existe plusieurs destins de la pulsion :

- le renversement, où a lieu un changement de but (le contenu de la pulsion peut s'inverser, par exemple : le passage de l'amour à la haine) ;

- le retournement, où a lieu un changement d'objet (la pulsion se redirige sur le Sujet lui-même ou sur une autre personne) ;
- le refoulement, qui stocke la pulsion dans le réservoir pulsionnel, l'inconscient du Sujet (le refoulé cherche à surgir de l'inconscient à travers des angoisses, phobies, ou obsessions) ;
- la sublimation : la pulsion change de but pour un but non sexuel et valorisé aux yeux de la société.

D'après Freud (1924), les pulsions se concrétisent selon trois voies : active (regarder, entendre, dire), moyenne (se faire regarder, se faire entendre, se faire dire) et passive (être regardé, être entendu, être dit).

Dans le cas d'un élève ayant des difficultés en mathématiques, ne pourrait-on pas penser que son amour/sa tolérance des mathématiques s'est inversé pour devenir de la haine (renversement) ? Ne se pourrait-il pas que les mathématiques ne soient qu'un objet sur lequel s'est reportée la pulsion d'origine par le retournement ? Dans ce cas, quel était l'objet d'origine ? Comment et pour quelle raison ce retournement de la pulsion a-t-il eu lieu ? De même, les difficultés en mathématiques ne pourraient-elles pas être le signe d'un refoulement ?

## V) Les mathématiques et la psychanalyse

« Si la logique est l'hygiène du mathématicien, ce n'est pas elle qui lui fournit sa nourriture ; le pain quotidien dont il vit, ce sont les grands problèmes » (Le Lionnais et al., 1998). Autrement dit, la logique semble être considérée comme ce qui fait le soin, la structure, la rigueur dont le mathématicien fait preuve lorsqu'il fait ses recherches. Et, ce qui le nourrit, ce qui alimente son travail, ce sont les problèmes mathématiques. Cette citation m'a fait penser aux mots de Villani (les mathématiques sont « *des problèmes qu'on résout, qu'on pose, des questions et puis des outils conceptuels* »). Alors, si les mathématiques peuvent en nourrir certains, ne pourrait-on pas considérer que l'incapacité à réussir en mathématiques est liée à l'incapacité à ingérer les mathématiques ? Les mathématiques ne pourraient-elles pas alors être mangeuses<sup>27</sup> ? Il y aurait donc une inversion des rôles : un retournement de la pulsion.

Ainsi, si l'on part du postulat que les mathématiques traumatisent ; ce traumatisme ne serait-il pas le symptôme de quelque chose plus profondément enfoui ? Plus inconscient ?

La psychanalyse propose un point de vue plus abstrait et plus poussé de l'étude des comportements des élèves face aux erreurs et difficultés en mathématiques. Elle permet, avec les études antérieures d'identifier puis lier des concepts psychanalytiques (traumatisme, phobie, symptôme, pulsion, par exemple) aux réactions des élèves face à l'échec et l'abattement.

Tout d'abord, qu'est-ce que l'échec scolaire ? Qu'est-ce que la difficulté scolaire ? Ces notions seront définies ci-après. Par la suite, je vais présenter ce qu'est le rapport au savoir et comment il accompagne l'élève tout au long de sa scolarité.

### 1) L'échec scolaire

D'après la thèse écrite par Kubryk (2021), il existe différents facteurs qui peuvent altérer ou aider à l'apprentissage d'un enfant. Les facteurs dépendants de l'enfant sont : le sexe de l'enfant, le stress, l'anxiété vis-à-vis des mathématiques, la perception de soi et la motivation. Les facteurs non dépendants de l'enfant sont : le milieu socioprofessionnel, la pauvreté, les parents et les enseignants.

---

<sup>27</sup> D'après L'Archevêque et Bourgeois-Guérin (2014), en psychanalyse, être mangé est la modalité passive. Elle « est visible lorsque le sujet adopte une position de retrait par rapport à ce qui l'entoure, au point de devenir lui-même un aliment susceptible d'être incorporé. Contrairement à l'action de manger, être mangé constitue un recul du sujet, une réclusion pouvant aller jusqu'à effacement ». Autrement dit, lorsqu'une force dominante ou envahissante (personne, groupe social, système, pulsion, représentation symbolique) est dite « mangeuse », cela signifie qu'elle exerce un tel pouvoir sur le Sujet qu'elle tend à l'effacer ou à l'assimiler.

Ces facteurs sont souvent en interactions, imbriqués et l'ensemble mène à des difficultés d'apprentissage (en mathématiques).

Il est important de distinguer « difficulté scolaire » et « échec scolaire ». En effet, « si l'élève en difficulté peut compenser son retard par des exercices complémentaires, du temps supplémentaire ou un surcroît d'aide, l'aide à un élève en échec exigera une réflexion de fond sur ses ressources, ses difficultés et ses besoins » (Vianin, 2022). Autrement dit, un élève en difficulté pourra, à l'aide de soutien scolaire ou d'accompagnement personnalisé (AP), franchir les obstacles et s'améliorer. Un élève en échec scolaire, lui, aura besoin d'une aide plus poussée et d'une analyse de ses besoins. Cela vaut également pour un élève en difficulté, toutefois, l'accent est d'avantage mis sur ceux en situation d'échec scolaire.

D'après Vianin (2022), « l'échec suit toujours une évaluation » et s'exprime à travers une « incapacité à répondre aux attentes de l'école et aux exigences du programme ». L'élève peut se sentir en échec après un devoir surveillé, s'il a le sentiment de ne pas avoir réussi, ou s'il n'a pas su répondre à un certain nombre de questions. L'échec scolaire est aussi rattaché aux résultats de la classe. En effet, le niveau de la classe deviendrait la référence, la norme à laquelle se compare l'élève. Certains pensent donc : « *mieux vaut alors, si on est un élève « moyen », se trouver dans une classe de « faibles »* ». Etre un élève « moyen » dans une classe « faible » permet à l'élève de ne pas se sentir inférieur aux autres, même de se sentir supérieur et ainsi de cultiver sa motivation et son estime de soi.

## 2) Le rapport au savoir

Dans cette partie, je me concentre sur le rapport au savoir, qui est la valeur affective qu'une personne met sur le savoir, le savant, et l'apprentissage (Montagne et Bonfim, 2025). Dans l'expression « rapport au savoir », le mot « savoir » fait moins référence aux connaissances scientifiques ou scolaires qu'à un objet de désir (cf note de bas de page, p. 12). D'après Blanchard-Laville (2013), le rapport au savoir est « la façon dont un sujet se confronte au savoir », autrement dit, ce qui s'exprime lorsqu'on fait face à un savoir. Elle ajoute qu'il se constitue et évolue « tout au long de son histoire psychique », tout au long de sa vie. Le rapport au savoir peut aussi être envisagé comme la valeur affective (quantum d'affect<sup>28</sup>) qu'un Sujet confère de façon inconsciente au savoir, sur le fait d'apprendre et sur le savant (celui qui transmet le savoir). L'articulation de ces quatre éléments : le Sujet, le savoir, l'apprentissage et le savant met en évidence la valeur symbolique et

---

<sup>28</sup> Quantum d'affect : quantité d'émotion, de charge affective que le Sujet attribue au savoir.

affective que le Sujet donne à tout ce qui touche au savoir. De plus, elle place le savant (l'enseignant) comme un élément central dans le processus de transmission du savoir.

Le rapport au savoir peut être retrouvé dans le triangle pédagogique de Meirieu<sup>29</sup> et Jean Houssaye ainsi que dans le triangle didactique de Yves Chevallard (Tasra, 2017).

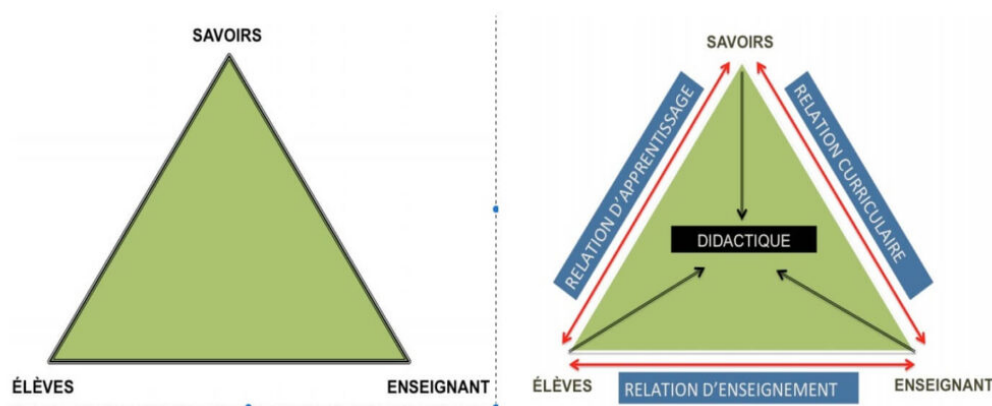


Figure 1 : Le triangle pédagogique

Figure 2 : Le triangle didactique

### Schéma 2 : Triangles pédagogique et didactique<sup>30</sup>

Les trois sommets du triangle symbolisent les trois pôles qui interviennent dans une situation d'enseignement : le savoir, l'enseignant et l'élève. L'étude de ces trois pôles ainsi que leurs interactions constituent les domaines d'investigation de la didactique.

La relation enseignant-savoir est aussi appelée relation curriculaire. Elle porte sur les buts de l'enseignement et de l'apprentissage, les objectifs disciplinaires à atteindre par les élèves et l'enseignant. En effet, une discipline scolaire (telle que les mathématiques, par exemple) est affiliée à des pratiques et des savoirs de référence, des savoirs savants. Ces savoirs de référence ne sont pas scolaires et existent en dehors de l'école. Les enseignants, entre autres, donnent aux élèves seulement un accès aux mathématiques. Les disciplines enseignées à l'école répondent en fait à des besoins sociaux. Les mathématiques permettent par exemple de prendre du recul sur une situation, reconnaître un problème de la vie réelle, être capable de l'appréhender et éventuellement en trouver une solution.

Afin qu'ils soient adaptés au public apprenant, l'enseignant doit utiliser des procédés adaptatifs pour passer du savoir savant au savoir enseigné. Ce processus s'appelle la « transposition didactique » (Chevallard, 1985). C'est pour cette raison que les mathématiques enseignées à l'école ne

<sup>29</sup> <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/CpA-14.pdf>

<sup>30</sup> Source de l'image : (Tasra, 2017).

sont pas identiques aux mathématiques « savantes » (celles des mathématiciens et des recherches). Cependant, l'enseignement de ces savoirs (après la transposition didactique) doit permettre aux élèves de pouvoir les retrouver plus tard.

La relation enseignant-élèves, aussi appelée relation d'enseignement, s'établit en classe et concerne l'étude de l'apprentissage en classe<sup>31</sup>. La transposition didactique intervient aussi dans la relation enseignant-élève. L'enseignant doit transformer le savoir, tout en y restant fidèle, de manière à ce qu'il soit accessible et compréhensible pour les élèves. Chevallard (1985) distingue le « savoir enseigné », qui vient directement de l'enseignant et qui sort tout juste de sa transformation, du « savoir appris et retenu », qui est ce qui reste à un élève, ce qu'il a mémorisé et duquel il a tiré des apprentissages.

La relation élève-savoir, aussi appelée relation d'apprentissage, porte sur l'accès des élèves au savoir. En plus d'apporter le savoir aux élèves, l'enseignant leur « apprend à apprendre », il leur enseigne comment apprendre le savoir. Cet apprentissage ne peut avoir lieu que si les trois pôles : savoir, enseignant, élève sont en interaction.

La dimension cognitive de l'activité éducative relève de la didactique. Elle apporte la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés. La didactique peut être résumée comme l'ensemble des processus permettant l'accès au savoir par celui qui s'éduque. La seconde dimension de l'activité éducative est la dimension relationnelle de l'apprentissage ; elle relève de la pédagogie. C'est « l'accompagnement de celui qui s'éduque », où sont mis en avant « les aspects relationnels de l'apprentissage » (Labelle, 1996). La pédagogie développe des stratégies applicables à toute situation d'enseignement-apprentissage.

La frontière entre la pédagogie et la didactique n'est pas tout à fait nette. La pédagogie comporte un peu de didactique et celle-ci comporte aussi une part de réflexion pédagogique. Si la pédagogie est plutôt centrée sur l'enfant, la didactique est centrée sur le savoir.

Pour conclure, l'échec scolaire ne se résume pas aux capacités de l'élève, mais peut être lié à son vécu, à ses émotions ainsi qu'à son rapport à l'école et à l'apprentissage. Le rapport au savoir joue alors un rôle essentiel dans la manière dont l'élève apprend. En avoir une perception claire permet de voir les difficultés scolaires comme le signe d'un rapport singulier au savoir, qui peut inclure une dimension affective.

---

<sup>31</sup> L'étude de l'apprentissage hors milieu scolaire relève plutôt de la psychologie que de la didactique.

## **VI) Question de recherche**

Ma question de recherche est triple :

1. Existe-t-il des causes inconscientes aux difficultés scolaires d'un élève en mathématiques ?
2. Le cas échéant, de quelle nature sont-elles et à cause de quoi surviennent-elles ?
3. Dans quelle mesure tenir compte de ces éléments dans la mise en place d'un enseignement des mathématiques permettant de lever ces obstacles à la réussite de tous les élèves ?

## **VII) Partie méthodologique**

### **1) La recherche clinique**

La recherche clinique renvoie aux études scientifiques réalisées sur des personnes humaines volontaires. L'objectif de ces études est d'apporter de nouvelles connaissances thérapeutiques ou une avancée de celles-ci. En France, ces recherches sont encadrées par la loi Jardé<sup>32</sup>.

Il existe trois catégories de recherches cliniques qui se différencient par la nature de l'intervention, son niveau de risque et ses contraintes. La première catégorie est celle des recherches interventionnelles. Elles impliquent un certain degré de risque et correspondent aux recherches sur les médicaments, actes chirurgicaux, thérapies cellulaires ou géniques ; à ce qui est appelé « essai clinique ». La deuxième catégorie est celle des recherches interventionnelles à risques et contraintes minimales. Elles peuvent comporter des interventions peu invasives qui sont listées et fixées par un arrêté du 12 avril 2018<sup>33</sup>. Enfin, la troisième catégorie est celle des recherches non interventionnelles, dénuées de risques. Elles comprennent les actes pratiqués de manière habituelle et les recherches observationnelles.

Ces recherches sont supervisées et surveillées par une personne qualifiée dans le domaine de recherche. Celle-ci doit informer le sujet de la recherche afin de lui exposer les objectifs de celle-ci, sa méthodologie, les contraintes et les risques prévisibles ainsi que la possibilité de refuser ou de se rétracter à tout moment. Son rôle est aussi de recueillir l'accord (écrit, clair, de non-opposition) du sujet en toute connaissance de l'expérience à laquelle il va participer (l'éthique de la clinique est détaillée supra p. 42).

Le chercheur se doit d'être impartial et d'adopter une posture objective afin de limiter au maximum son implication émotionnelle dans ses recherches et ses analyses. La sous-partie suivante développe l'implication du chercheur dans des recherches cliniques ainsi que les phénomènes de transfert et contre-transfert, inévitables et parfois profitables à l'avancement des recherches.

### **2) L'implication du chercheur**

---

<sup>32</sup> Code de la santé publique.

<sup>33</sup> 2° de l'article L. 1121-1 du code de la santé publique.

Le thème (l'apprentissage ou l'enseignement des mathématiques dans le secondaire) et l'objet (la difficulté peu explicable d'un élève à réussir en mathématiques) de ce mémoire me concernent directement (cf. Implication, p. 4), de ce fait, mon implication dans ces recherches ne peut pas être entièrement objective, même si je m'y efforce ; ma subjectivité intervient un peu dans mes analyses des paroles du Sujet. Le transfert et le contre-transfert sont deux phénomènes de la psychanalyse qui interviennent lors d'entretiens entre un chercheur et son Sujet. Ils sont définis ci-dessous.

En psychanalyse, le transfert est « la transposition, le report sur une autre personne – et principalement le psychanalyste – de sentiments, désirs, modalités relationnelles jadis organisés ou éprouvés par rapport à des personnages très investis de l'histoire du sujet » (Denis, 2002). C'est-à-dire que le Sujet peut projeter sur le chercheur/praticien des ressentis, des envies ou des caractéristiques d'une relation hypothétique qu'il aurait avec lui, à cause de ce qu'il a vécu avec des personnes de son entourage. Le transfert semble donc renvoyer à la notion de déplacement puisque s'opère une transmission inconsciente entre le Sujet et le chercheur. Est aussi observé un « déplacement de temps » (Psychologie.fr, s. d.) dans la mesure où le Sujet fait référence à des événements passés qu'il relate au présent et qu'il projette donc sur le chercheur au présent. D'après Laplanche et Pontalis (1994), le transfert désigne « le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établie avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique », il semble donc que le transfert soit particulièrement présent dans la relation chercheur/Sujet (praticien/patient).

Le contre-transfert est « l'ensemble des manifestations de l'inconscient de l'analyste en relation avec celles du transfert de son patient » (Roudinesco et Plon, 1997) et « l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé » d'après Laplanche et Pontalis (1994). Autrement dit, le contre-transfert est l'ensemble des liens inconscients, ce que les paroles du Sujet font remonter de l'inconscient du chercheur. Toutefois, Laplanche et Pontalis mettent en évidence le rôle, l'impact des paroles du Sujet sur les réactions inconscientes du chercheur. D'après Meltzer (1984), « l'analyste n'a pas à se préoccuper de penser à ce que le patient lui a communiqué, mais avant tout à observer et à attendre de recevoir quelque information du plus profond de son propre psychisme à propos de la signification émotionnelle de la situation, ce qui lui advient le plus souvent sous la forme de quelque chose d'équivalent à des rêves ou à des fantaisies personnelles ». De manière plus générale, le contre-transfert est le fait pour le chercheur d'interpréter, comprendre et saisir le sens d'une situation énoncée par le Sujet à travers les réactions de ses expériences personnelles et de son propre psychisme<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Les définitions de « transfert » et « contre-transfert » ont été rédigées à partir de l'article de Chaussecourte (2017).

De plus, la notion d'affect influe sur l'implication et l'objectivité du chercheur. Je définirais l'affect comme les sentiments « éprouvés mais non manifestés » (Chaudoye, 2023), d'une personne, qui semblent provenir de l'inconscient et traduit un état émotionnel plus ou moins intense. Ainsi, de même que les phénomènes de transfert et de contre-transfert, l'affect est un paramètre qui intervient dans l'analyse et l'interprétation de mes entretiens. Il est nécessaire, pour le chercheur, de savoir reconnaître leurs manifestations et de pouvoir les contrôler lors des entretiens afin de ne pas subir l'influence du transfert et du contre-transfert. Dans cet objectif, les questions et pistes retenues pour les entretiens de ce mémoire ont été préparées en amont. Les tournures de phrases ainsi que les mots utilisés sont aussi choisis avec précaution afin d'éviter d'influencer une réponse du Sujet (l'analyse de discours sera développée supra p. 39). Lors de l'analyse des entretiens, le chercheur doit pouvoir juger son interprétation des paroles du Sujet en se demandant si elle est construite sur son expérience personnelle. Il doit aussi fixer des limites à son interprétation, c'est-à-dire essayer de rester aussi objectif que possible et fonder ses interprétations sur un ensemble de paroles du Sujet allant dans la même direction.

### **3) L'entretien**

Un entretien est le fait de converser avec quelqu'un à l'oral, d'échanger sur un sujet déterminé. Il peut être individuel ou collectif. C'est aussi le fait de subvenir aux besoins d'une personne afin d'assurer une vie convenable ou encore de maintenir en bon état. Cette dernière définition fait en quelque sorte le lien entre l'entretien –« simple » conversation avec quelqu'un- et un entretien clinique qui a comme objectif de résoudre, sinon faire avancer, le problème du patient ayant fait appel au clinicien.

Pour Bouvet (2022), un entretien clinique est un entretien qui, en plus, « possède des caractéristiques spécifiques qui le font qualifier de « clinique » ». Ces caractéristiques, développées ci-après, sont les suivantes : dans un entretien clinique, le rôle de chaque interlocuteur est bien défini et il existe une sorte de hiérarchie, un rapport de pouvoir entre eux ; l'objectif de l'entretien est prédéterminé par le contexte social et par le contexte dans lequel il se déroule.

Lorsque plusieurs personnes se rencontrent pour un entretien, « leurs fonctions sociales sont déjà distribuées par le contexte social et institutionnel », c'est-à-dire qu'ils ont chacun leur rôle en fonction de leur position dans la discussion. Le psychologue (que j'appellerai « clinicien ») a pour mission d'aider la personne qui le sollicite et s'il accepte, il ne peut pas s'y soustraire puisque c'est son métier. Par sa fonction, le clinicien « a en charge de mener ou de diriger l'entretien », ce qui implique sa dominance dans le déroulé de l'entretien, « tandis que l'autre lui reconnaît ce pouvoir et

attend qu'il l'exerce ». Le patient (que j'appellerai « Sujet »), doit reconnaître le pouvoir du clinicien par rapport à lui et à sa situation puisqu'il a fait une demande (d'aide) et « utilise » un service assuré par le clinicien. L'objectif de l'entretien « est contraint par leurs fonctions et par leurs rôles sociaux : le [psychologue] clinicien ne peut intervenir qu'en direction d'objectifs inscrits dans son champ de compétences » ce qui signifie que le clinicien ne peut intervenir dans un autre problème que celui qu'il sait traiter et pour lequel il est qualifié. De plus le contexte de l'entretien doit être fixé avant celui-ci : le lieu, la durée et, pour les entretiens réalisés dans le cadre de ce mémoire, la fréquence à laquelle ceux-ci seront réalisés.

Il existe différents types d'entretiens : ouvert, appelé « non directif » et fermé, appelé « directif ». Cependant, il existe un autre type appelé « semi-non directif » (Montagne, 2021) qui se situe à mi-chemin des deux précédents ou qui utilise un peu de chacun. Les entretiens non directifs et semi-non directifs sont des méthodes d'investigations qualitatives, contrairement à l'entretien directif qui est une méthode d'investigation quantitative (Market Audit, s. d.).

Un entretien non directif débute par une question du chercheur pour le Sujet/l'interviewé. Par la suite, l'interviewé devra « faire face au flou des interventions qu'il cherche à interpréter de différentes manières » (Magioglou, 2008), c'est-à-dire qu'il devra faire des choix quand à la façon dont il répondra à la question et fera avancer l'entretien. Le chercheur, lui, pourra relancer la discussion en répétant des paroles de l'interviewé en restant toujours dans le cadre prédéterminé. En effet, « l'absence de questions incite la participation active de l'interviewé » puisqu'il est le seul à amener de nouvelles pistes. L'entretien non directif est « un instrument flexible », un outil adaptable à différentes situations, car l'interviewé est totalement libre d'exprimer ses pensées à partir de ses propres questions, naissant de l'interrogation originale posée par le chercheur.

Un entretien directif se rapproche d'un questionnaire. Le chercheur prépare les questions qu'il va poser au Sujet avant de le rencontrer. Cette liste de question limite l'interviewé dans ses réponses, « ne laisse qu'une petite marge de manœuvre » (Toumert, 2017). De ce fait, l'interviewé « n'aura pas une grande liberté pour s'exprimer » puisque son rôle est de répondre aux questions qui lui sont posées sans s'en détourner.

L'entretien semi-non directif : laisse au chercheur « un espace assez large pour donner son point de vue » (Toumert, 2017), il permet ainsi à l'interviewé de parler librement et, tout en gardant en vue l'objectif de l'entretien, l'encourage « à parler et donner davantage d'informations sur la thématique de sa recherche ». Le chercheur pose des questions plutôt ouvertes, qui laisse un plus vaste choix de réponse à l'interviewé que des questions fermées.

Dans le cadre de ce mémoire, le type d'entretien choisi est le type semi-non directif : je préparerai des questions mais je ne les poserai pas frontalement, cependant, je pourrai guider la discussion afin d'y répondre. Les entretiens seront oraux et individuels, au nombre de trois voire quatre (entretien bilan proposé au Sujet une fois les analyses des entretiens terminées). Les entretiens seront espacés d'une dizaine de jours et se dérouleront dans le lieu de scolarisation du Sujet.

#### **4) L'analyse mixte des entretiens**

Une fois que les entretiens ont été réalisés, ils sont retranscrits et c'est leur interprétation qui va permettre de construire un cas et de répondre à la question de recherche. Il y a plusieurs méthodes d'analyse interprétative des entretiens.

Tout d'abord, je vais définir les notions « analyse », « contenu » et « discours » afin de pouvoir développer plus loin dans cette partie l'analyse mixte, qui est la combinaison de l'analyse de contenu et de l'analyse de discours.

Une analyse est la décomposition d'un tout en plusieurs parties, elle permet d'en discerner les différentes parties. Il est possible de faire l'analyse d'un texte en identifiant ses éléments essentiels et en les regroupant selon des thèmes choisis. En psychanalyse, l'analyse est un processus d'investigation du psychisme d'un individu, autrement dit, l'étude du fonctionnement de sa pensée. L'analyse est aussi une branche des mathématiques (comme l'algèbre, la géométrie, l'arithmétique, ...).

Contenir signifie « tenir dans certaines limites », « avoir », « être composé de », alors, un contenu est ce qui se trouve à l'intérieur de ces limites, ce qui compose le contenant. Un contenu est aussi « ce qui est exprimé dans un texte » : la teneur du texte. Le contraire du mot « contenu » est « forme », d'où l'opposition et la comparaison du fond et de la forme.

Un discours est un développement oratoire sur un sujet déterminé. Ces propos sont généralement tenus en public, pour une occasion particulière et écrits au préalable. Un discours est un « ensemble ayant une unité repérable, donc un début et une fin identifiés » (Giust-Desprairies et Lévy, 2016). Cela signifie qu'un discours se distingue du reste des propos par son commencement et sa clôture qui définissent sa structure unitaire.

Les chercheurs utilisent l'analyse mixte car elle combine deux approches complémentaires : « les approches de recherche quantitative sont bien adaptées aux questions de recherche qui nécessitent de tester des hypothèses, de mesurer des variables et d'évaluer les tendances et les relations

afin de produire des connaissances statistiquement significatives et généralisables » (Plano et al., 2020). Pour cette recherche, l'approche quantitative est l'analyse de contenu, qui permet de recenser les occurrences de certains mots dans les entretiens. Egalement, « les approches de recherche qualitative sont bien adaptées pour aborder des questions de recherche qui nécessitent de générer des hypothèses, de décrire des phénomènes et d'interpréter des expériences pour produire des connaissances particulières et contextualisées » (Plano et al., 2020). Pour cette recherche, l'approche qualitative est l'analyse de discours, qui permet l'interprétation du texte en fonction des connaissances de l'analyste sur l'auteur et de sa propre expérience. Cette combinaison de l'approche quantitative et de l'approche qualitative apporte de la rigueur grâce à l'analyse de contenu mais aussi de la richesse interprétative grâce à l'analyse de discours.

L'analyse de contenu est « une procédure objective, déductive, systématique et quantitative » (Niang, s. d.), c'est-à-dire que les données sont analysées de manière neutre et impartiale, de manière uniforme et en grande quantité. Cette procédure vise à « émettre des mesures, des occurrences ou des comparaisons », soit par exemple, compter les répétitions de certains mots, ou encore de relever les champs lexicaux employés. Niang ajoute que l'analyste « doit seulement s'en tenir à ce qu'il lit et non ce qu'il y a entre les lignes pour découvrir les significations d'un discours ». Autrement dit, le sens attribué aux données ne doit pas subir l'influence de la subjectivité du chercheur ni son interprétation. Ceci illustre le principe de neutralité scientifique<sup>35</sup>. Afin d'éviter toute interprétation personnelle, le chercheur peut soumettre son document à un ou plusieurs autres analystes. Pour cette recherche, les entretiens ont été analysés par Monsieur Montagne et moi, individuellement puis nous avons fait une mise en commun. L'objectif de l'analyse de contenu est de « déterminer la signification exacte du message étudié [...] ce que l'auteur du message a voulu dire exactement » (Niang, s. d.), soit découvrir ce qu'il veut dire à l'analyste, de son point de vue et non celui de l'analyste. En résumé, la finalité de l'analyse de contenu est la « recherche de sens », afin de vérifier, de valider ou d'invalidier une hypothèse faite en amont.

L'analyse de discours est « une approche qui permet d'aller au-delà du contenu manifeste pour rendre explicite le contenu latent des données » (Niang, s. d.). D'après Freud (1900), le contenu latent, par opposition au contenu manifeste, est la signification cachée du rêve, inconsciente. Le contenu manifeste est l'ensemble des éléments dont le rêveur se souvient au réveil. L'analyse des rêves, et donc ici l'analyse des éléments inconscients, permet de mettre au jour ce qui a été refoulé (Kalfa, 2020). L'analyse de discours permet donc à l'analyste de révéler ce qui est en bordure de la conscience du Sujet. En effet, l'analyse de discours « vise à comprendre le « pourquoi » » (Niang, s. d.), les sens cachés derrière ce qui est dit, plutôt qu'une simple description que peut apporter l'analyse de contenu.

---

<sup>35</sup> D'après Berlan (2023), la notion de neutralité se réfère à « l'idée de juste milieu, de position centriste ou modérée, à égale distance des extrêmes », qui peut être traduite comme un positionnement médian, ni pour un pôle, ni pour l'autre.

Le chercheur peut penser qu'il existe un sens caché aux propos tenus et chercher à le révéler. Au-delà du soupçon quant à l'existence d'un sens caché, le chercheur peut aller jusqu'à y voir un secret que le Sujet « n'ose avouer ou s'avouer » (Giust-Desprairies et Lévy, 2016), autrement dit, des éléments qu'il refoule volontairement ou involontairement et qu'il n'exprime pas de manière intelligible à travers la parole. Ces éléments peuvent transparaître dans l'utilisation de sous-entendus. Il permet au Sujet de glisser « un deuxième message sous le message principal » afin de « faire comme si on ne l'avait pas entendu » (Giust-Desprairies et Lévy, 2016). En effet, un sous-entendu est un propos qu'on laisse entendre sans l'exprimer explicitement. Ainsi, le chercheur « tente d'accéder à la connaissance ou à l'intelligibilité des données » (Niang, s. d.). Il doit donc traiter les données comme des symboles ou des non-dits et les interpréter à partir de sa vision du monde. L'analyse de discours est une approche d'autant plus subjective que l'analyste « n'est pas une machine : [il] a des valeurs, des préjugés, des intentions, des émotions qu'on ne peut pas contrôler ou neutraliser facilement ». Ce que Niang cherche à expliquer ici est la multitude de facteurs propres au chercheur qui interviennent lors de l'interprétation des paroles du Sujet et ainsi la difficulté à maintenir son objectivité. Quant aux limites de l'analyse de discours, elle est à « manier avec beaucoup de précautions » (Giust-Desprairies et Lévy, 2016). En effet, l'analyste doit être vigilant en ce qui concerne la finalité de ces analyses dans une discussion « normale ». Il doit aussi faire attention à ne pas franchir certaines limites : jusqu'où pousser l'analyse, quand la faire et avec qui.

## 5) L'étude de cas unique

L'étude de cas unique, qui peut prendre la forme d'entretiens semi-(non) directifs, est une technique permettant de « découvrir la logique interne du sujet », (Moget et Heenen-Wolff, 2013). Autrement dit, elle permet de découvrir le fonctionnement psychique, mental du Sujet. L'objectif est de « mettre en lumière le sens que l'individu donne à son histoire de vie », de voir si le Sujet a compris, même inconsciemment, (sans s'en rendre compte) son vécu. Cela permet d'émettre des « hypothèses concernant la structure et la personnalité du sujet en fonction de ses mécanismes de défense, ses angoisses et ses types de relations d'objet<sup>36</sup> privilégiées » (Rabeyron, 2018). C'est-à-dire de mieux connaître l'origine de ses réactions en formant des suppositions à partir de celles-ci. Les hypothèses faites lors d'une étude de cas peuvent conduire au « dévoilement d'aspects inattendus » (Moget et Heenen-Wolff, 2013) et donc au « réaménagement des hypothèses », une modification des suppositions originales à cause de nouvelles informations.

---

<sup>36</sup> Objet par lequel la pulsion est satisfaite.

L'étude de cas « est toujours teintée de subjectivité » (Rabeyron, 2018), il ne faut pas en faire une généralité. Cependant, il est possible de « dégager ce qui, du ou des cas étudiés, est généralisable à d'autres situations cliniques du même ordre », c'est-à-dire de faire le lien entre différentes études de cas, sans oublier qu'elles sont toutes singulières, et de penser qu'il existe un schéma commun. Cette méthode « se situe entre le fait de comprendre et d'expliquer », elle explore et amène des éléments permettant de tendre vers une réponse mais sans vérifier l'hypothèse.

L'étude de cas permet de « relancer la réflexion » sur le thème en cours car elle apporte des éléments nouveaux. De la même manière, « un même cas [peut] être retravaillé selon des perspectives complémentaires » : analysé par différents chercheurs, depuis différentes perspectives, ... Cette méthode a aussi un intérêt pédagogique et peut servir d'exemple afin d'illustrer des notions abstraites.

Pour le clinicien, l'étude de cas est un « moyen d'organiser le matériel clinique », de structurer les informations obtenues. La mettre par écrit est un « travail de synthèse de l'ensemble des éléments » qui va lui permettre de la reprendre après-coup.

Pour cette recherche, j'utiliserai l'étude de cas sous la forme de trois entretiens semi-non directifs. Ils seront enregistrés, ce qui me permettra de les retranscrire pour les analyser par la suite. Ces analyses me permettront de former trois hypothèses interprétatives sur les causes subjectives des difficultés en mathématiques de mon Sujet. Elles pourront être comparées à d'autres afin de déceler un schéma qui expliquerait d'où viennent les difficultés en mathématiques des élèves.

## **6) Les fondements éthiques de la clinique**

L'anonymat, du grec *anônumos*, (avec le préfixe privatif *an-* et *onoma*, qui signifie « nom ») et du latin *anonymus* « sans nom », est l'état d'une personne, d'une chose dont on ignore le nom. Cette personne est donc un/une « anonyme », une personne qui se confond parmi ses semblables, qui ne se distingue en rien d'une autre, qu'on ne connaît pas. Le mot anonyme, utilisé comme un adjectif, peut aussi renvoyer à l'aspect impersonnel, sans personnalité, sans originalité, banal d'une personne ou d'une chose.

L'anonymat du Sujet de ma recherche clinique sera assuré tout au long du processus. L'enregistrement des entretiens étant un fichier audio et non vidéo, son image ne sera pas concernée par l'anonymat. Son statut (ici celui d'élève de première), son genre et son âge seront connus mais ni son prénom, ni la ville dans laquelle il étudie, ne seront partagés. Pour ce faire, le Sujet devra choisir un prénom d'emprunt que j'utiliserai pour me référer à lui dans les retranscriptions écrites des entretiens ainsi que dans le reste de mon mémoire. Je m'engage donc à respecter la clause de

confidentialité, l'interdiction de divulguer les informations communiquées lors de ces entretiens, afin de respecter l'éthique de la clinique.

Cette problématique de l'anonymat renvoie aux fondements de l'éthique, que je vais développer ci-dessous :

Ricœur (1984), parle de l'éthique en l'illustrant par un triangle, muni de trois pôles « je », « tu » et « il » qui sont les fondements de l'éthique.

Le premier pôle, « je », est une affirmation par soi de la liberté<sup>37</sup>: la liberté « se pose elle-même », elle « veut être » c'est-à-dire qu'elle est automatique et qu'elle s'impose à une personne. En faisant ceci, elle « arrache » la personne « au cours des choses, à la nature et à ses lois, à la vie même et à ses besoins ». En d'autres mots, le Sujet subit sa propre liberté qui l'exempt de ce à quoi il est censé être lié et appartenir. Jusqu'ici, la liberté de « je » n'est pas confrontée à une loi ou à une interdiction. Cependant, il apparaît une « inadéquation » au sein du Sujet « entre son désir d'être et toute effectuation », ce qui signifie que l'ambition du Sujet concernant qui il est/peut être diffère de qui il est vraiment, dans la vie réelle.

Le deuxième pôle, « tu », est la volonté que la liberté de l'autre soit : « *je* veux que *ta* liberté soit », c'est-à-dire, que « je », le Sujet, reconnaisse que l'autre a aussi une liberté qui lui est propre. Ricœur écrit, du point de vue du Sujet « si je cessais de croire en ma liberté, [...] je cesserais aussi de croire à la liberté de l'autre et ne voudrais pas aider cette liberté, ni être aidé par elle » ce qui signifie que ne plus croire en sa liberté implique ne plus croire en celle de l'autre mais aussi que le Sujet ne peut plus bénéficier des avantages de la liberté d'autrui ou y contribuer. Cesser de croire en sa propre liberté stopperait l'entraide mutuelle entre deux personnes. Au contraire, si le Sujet continue de croire en sa liberté, « l'autre [le] requiert » et il est « rendu capable de responsabilité » : l'autre a besoin de lui, ce qui donne au Sujet la responsabilité de l'aider. C'est de cette réciprocité, de ce « redoublement de la tâche [...] : faire advenir la liberté de l'autre comme semblable à la sienne » que naît l'éthique. En reconnaissant que leurs deux libertés se valent, que le Sujet fait de lui son semblable, qu'il croit ou non en sa liberté.

Le troisième pôle, « il », est neutre, contrairement aux deux précédents. Il est la « médiation de la règle » : c'est le « référent commun » nécessaire lors d'un dialogue entre deux personnes. Dans le langage, il est représenté par des termes neutres ou des « valeurs auxquelles nous donnons des noms abstraits : la justice, la fraternité, l'égalité » sur lesquelles les locuteurs s'appuient pour converser et argumenter. Ce référent commun est une « règle » et à un rôle de médiateur « entre deux libertés qui tiennent dans l'ordre éthique la même position que l'objet entre deux sujets », c'est-à-dire que cette règle

---

<sup>37</sup> Liberté : état de celui, ce qui n'est pas soumis à une contrainte externe. La liberté peut aussi être définie comme le degré d'indépendance jugé normal et légitime pour un citoyen, érigé en idéal mais sous le couvert de lois et de leurs limites.

s'applique de la même manière pour les deux libertés des deux personnes différentes dans l'ensemble des relations humaines. D'après Ricœur, « la loi de tous [est] devenue la loi de chacun » : cette règle est disponible pour tous et commune à tous. Aussi, « il faut toujours partir d'une relation extérieure pour ensuite l'intérioriser », elle peut être intériorisée par chacun, de manière à se l'approprier.

En conclusion, en plus des pôles « je » et « tu », il faut ajouter la notion de règle (le troisième pôle) qui donne à chacun la capacité de « reconnaître la supériorité de la règle, le pouvoir de l'assumer ou de la refuser », c'est-à-dire, la possibilité de reconnaître la valeur de cette règle devant les autres et de s'y plier ou non. Cela illustre donc ce qu'est l'éthique

Il faut distinguer l'éthique de la morale car l'éthique n'est pas un jugement de valeur. La morale prescrit, interdit, approuve, réprovoque, récompense ou sanctionne en fonction de principes qui déterminent ce qui est bien. Elle reflète l'état de pensée d'une société et est en quelque sorte le « modèle à suivre » : elle est normative.

Ceci amène à l'éthique du chercheur clinique et au « Code du Nuremberg » (2011), un extrait du jugement pénal des 19 et 20 août 1947 par le Tribunal militaire américain. Ce code est une liste de dix critères permettant au tribunal de juger les actes des accusés (la plupart étant des médecins) commis lors de la Seconde Guerre mondiale.

Le premier critère concerne le consentement volontaire du Sujet tel qu'il ne soit pas soumis à une pression extérieure : « sans intervention de quelconque élément de force », et qu'il ait une connaissance nécessaire de l'expérience afin de « prendre une décision éclairée ». Le deuxième critère demande à ce que l'expérience produise des « résultats avantageux pour le bien de la société, impossibles à obtenir par d'autres méthodes ». Le troisième critère impose que l'expérience soit fondée sur des résultats de précédentes expérimentations (animales) et sur l'histoire naturelle du « problème à l'étude », soit le domaine et les connaissances scientifiques de l'expérience mise en œuvre. Les quatrième et cinquième critères demandent à « éviter toute souffrance [...] non nécessaire » et à ne pas engager l'expérience en cas de risque mortel ou invalidant. Le sixième critère indique que « le niveau de risque » pris avec l'expérience « ne doit jamais excéder celui de l'importance humanitaire du problème qu'il doit résoudre ». C'est-à-dire que l'expérience ne doit être conduite qu'à condition que les risques pris soient moindres par rapport à l'avancée du problème qu'elle pourrait entraîner. Le septième critère demande à ce que des moyens de protection contre les potentielles blessures du Sujet soient fournis. Le huitième critère concerne la qualification des personnes qui pratiquent l'expérience : « le plus haut degré de compétence professionnelle doit être exigé [...] de tout ceux qui la dirigent ou y participent ». Le neuvième critère impose que le sujet puisse interrompre l'expérience si la « continuation de l'expérience lui semble impossible ». De même, le dixième critère explique que celui qui conduit l'expérience « doit être prêt à l'interrompre à tout moment » si la continuation est trop risquée pour le Sujet.

Déontologie, du grec *deon*, *deontos* « devoir », et *logos* « science, doctrine », signifie « théorie des devoirs ». Ce terme désigne l'ensemble des règles morales et de bonne conduite qui régissent l'exercice d'une profession (médecins, avocats) ou les rapports sociaux de ses membres.

## VIII) La construction du cas Léa « *j’suis bête ou je le fais exprès [...] ?* »

Léa est une élève de première dans un lycée général situé en centre ville. Mon tuteur de stage me l’a recommandée, l’ayant eue comme élève. Léa a des difficultés en mathématiques, elle en a conscience et le dit elle-même. Léa et moi nous sommes données rendez-vous au CDI du lycée à trois reprises pour les entretiens. Le premier a duré une heure tandis que les deux suivants ont duré trois quarts d’heure.

### 1) Catégorisation des paroles de Léa

Cette sous-partie me permet de regrouper les paroles de Léa en différentes catégories<sup>38</sup> : ce que Léa dit d’elle, ce qu’elle dit de ses proches, de l’école, des professeurs, de ses amis, des mathématiques et enfin, de ma question de recherche. Le premier objectif de cette catégorisation et de saisir la manière dont Léa perçoit son entourage, l’école, les mathématiques, ... en tenant compte de son propre point de vue. Le second objectif est de faciliter la rédaction des hypothèses interprétatives et de permettre un accès rapides aux citations clés.

### 2) Ce que Léa dit d’elle

Léa se décrit comme « *gentille* » et « *assez drôle* ». Elle est « *organisée, attentionnée envers les gens* » et « *assez à l’écoute* ». Elle considère sa timidité, son « *caractère fort* » et sa franchise comme ses défauts. Elle ajoute « *Si j’ai un truc à dire, je vais le dire* », « *y a pas l’filtre* », dit-elle dans le deuxième entretien. Elle a peur du regard des autres, de se tromper et qu’ils la jugent, elle n’aime pas passer à l’oral seule devant toute la classe « *c’est un peu la panique* ». Lorsqu’elle a un oral d’anglais, généralement, elle se « *cache au fond de la classe* » pour ne pas passer la première. Léa a fait de la natation et était malade à cause du stress avant chaque compétition, elle en fait maintenant en loisir.

Lorsqu’elle était en quatrième, Léa voulait devenir architecte d’intérieur. À cause de ses difficultés en mathématiques et parce qu’elle est « *nulle en dessin* », elle a décidé de faire plutôt du droit.

---

<sup>38</sup> Catégorie : ensemble, groupe de personnes ou de choses partageant des caractéristiques communes. Les éléments d’une catégorie peuvent être organisés ou classés selon un ou plusieurs critères fondés sur ces caractéristiques partagées.

Léa explique qu'elle a toujours eu des facilités à apprendre ses cours par cœur « *j'ai une super mémorisation, donc j'arrive bien à retenir tout ce qui faut* ». Elle a dû s'adapter aux méthodes de ses différents professeurs et a appris à prendre des notes en seconde « *ça m'a aidé pour cette année parce que [...] maintenant je sais prendre des notes* ». Elle préfère d'ailleurs écrire le cours à la main car cela lui permet de l'apprendre en même temps : « *quand j'apprends, j'écris* », c'est aussi sa méthode d'apprentissage. À la maison, Léa fait ses devoirs en musique « *vu que ma maman a été assistante maternelle, [...] y a toujours eu du bruit autour de moi* », elle n'aime pas se retrouver seule dans sa chambre sans bruit. Lorsqu'elle travaille, elle choisit plutôt des musiques instrumentales comme « *l'eau, le chant des oiseaux* ». Avec sa maman, elle écoute des musiques « *des années 80/90* ». Elle dit écouter de tout, passer des musiques telles que « *du rap, à [...] des années 80, de la pop* ». Elle ajoute qu'elle aime « *toutes les chansons que tu passes à Nouvel An, que tu passes en soirée* ».

J'apprendrai au deuxième entretien que Léa est dyscalculique, elle dit « *y a un truc dans mon cerveau, c'est pas normal* ». Elle a un PAP<sup>39</sup> (Plan d'Accompagnement Personnalisé) et bénéficie, entre-autres aménagements, d'un tiers-temps car elle est « *plus lente que les autres personnes* ». Elle les trouve bénéfiques et répond qu'elle ne le vit « *pas mal [...] j'le vis bien* » lorsque je lui demande comment elle vit la mise en place de son PAP. Lors du troisième entretien, elle dit « *on n'a pas tous le même cerveau* » et raconte qu'elle est « *un peu obligée* » d'expliquer à ses camarades ses difficultés. Elle ajoute « *du coup t'es un peu calée sur le sujet [...] tu répètes la même chose* ».

Léa m'explique qu'elle aime bien dessiner et que faire des mandalas la détend. C'est une grande lectrice, son genre préféré est la romance, elle lit parfois des livres d'aventure. Elle partage cette passion avec sa maman et son grand-père. Elle choisit ses livres en fonction de la couverture et si le résumé « *l'inspire* », elle le prend.

Ne pourrait-on pas penser que la satisfaction ressentie par Léa grâce au traitement singulier de son PAP soit une cause de ses difficultés en mathématiques ? Sans ses difficultés et les bénéfices de son PAP, pourrait-elle ressentir cette satisfaction ?

### **3) Ce que Léa dit de ses proches**

Léa a des origines italiennes. Elle « *s'entend super bien* » avec sa maman, elles ont une « *très bonne relation* ». Léa dit qu'elle peut « *lui parler de tout* » et que leur lien est « *très fort* ». Elle la

---

<sup>39</sup> Un PAP est un dispositif d'accompagnement pédagogique à destination d'élèves ayant des « difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015) afin qu'ils puissent continuer leur parcours scolaire dans les meilleures conditions tout en respectant les objectifs d'apprentissage.

décrit comme franche. Elles passent beaucoup de temps ensemble : elles adorent faire les magasins, marchent dans la nature et chantent dans la voiture. Léa ne voit plus son père. Elle a un beau-père depuis cinq ans : « *c'est comme mon papa* », dit-elle, il l'aide en mathématiques.

Elle s'entend très bien avec son petit frère, qui a trois ans de moins qu'elle. Elle le présente comme « *beaucoup plus scientifique* », « *il adore les animaux* » et « *veut devenir vétérinaire* ». Il a des « *très très bonnes notes* » mais elle le décrit comme étant « *un peu un flemmard* », elle ajoute « *on sait pas comment il fait [...], il fait pas grand-chose de son côté* ». Son petit frère n'aime pas dessiner et « *déteste l'art plastique* ». Léa aime bien l'aider à faire ses devoirs, elle le fait depuis qu'il est petit et qu'elle « *sai[t] des choses que lui ne sait pas* ». Elle aimait le « *faire lire* » et trouve que c'est « *drôle de l'aider* ». Léa et son frère ont des points communs : ils n'aiment pas les légumes « *c'est pas notre truc* » et sont sportifs tout les deux. Elle ajoute « *on a tous fait du hand dans la famille* ». Ils jouent ensemble, notamment aux jeux vidéo, souvent avec leur beau-père. Contrairement à elle, son frère a tendance à être « *plus renfermé ou ne pas dire, ou garder pour lui et à un moment ça va éclater* ». Elle dit qu'il est plus proche de leur maman « *dans le sens où il fait des câlins* » alors qu'elle, ce n'est pas trop son « *truc* ».

Léa est aussi très proche de son grand-père maternel et de sa femme. Elle dit qu'il les « *emmène partout* », son meilleur souvenir est d'ailleurs leur voyage en Corse pendant les vacances d'été. Léa dit de son grand-père qu'il est « *bon dans à peu près toutes les matières* » et qu'il l'aide parfois à faire ses devoirs. Lui et sa femme aiment bien « *se creuser la tête* » en français et l'ont aidée à construire une maquette l'année dernière.

Ne pourrait-on pas penser que cet amour du français, transmis par ses grands-parents, empêche Léa de développer un intérêt similaire pour les mathématiques ? Intérêt qui serait essentiel (ou du moins contraire à la réticence envers les mathématiques, qui semble constituer un obstacle) pour réussir dans cette discipline scolaire ?

#### **4) Ce que Léa dit de l'école**

Léa est dans ce lycée depuis son entrée en seconde, son ancien collège est accolé au lycée. Elle décrit le passage de la troisième à la seconde comme étant un « *grand écart* » à cause des nouvelles matières, de leurs nouvelles difficultés et de la quantité de travail. Elle se sent bien dans son lycée et aime bien le bâtiment : « *ça fait un peu château* ». Elle apprécie les nombreux espaces de travail et le CDI : « *tu peux être au silence quand tu veux* ». Elle déplore le nombre d'escaliers, surtout parce qu'elle a été en béquilles récemment et n'aime pas les plats de la restauration scolaire. Pour elle, aller

au lycée « *c'est pas une corvée* » et préfère le lycée au collège, elle dit : « *au collège, les deux premières années ça allait mais à partir de la quatrième/troisième, j'avais vraiment p'us envie de venir au collège quoi, fin ça me soulait* ».

Léa fait ses devoirs toute seule depuis la seconde. Jusqu'en troisième, sa maman l'aidait beaucoup, puis de moins en moins. Elle explique que les devoirs lui prennent du temps « *le week-end c'est très long* » et qu'elle travaille jusqu'à 22h30 minimum en semaine.

Léa a des bons résultats en HGGSP. Elle explique que « *c'est pas très compliqué* » « *vu que c'est de l'apprentissage « par cœur* ». Elle dit être à l'aise en français mais moins cette année : « *j'aime bien le français [...] mais juste, cette année c'est dur* ». Elle s'en « *sor[t] bien* » en histoire-géographie et en italien, « *en anglais pas du tout* ». Elle dit qu'elle « *tien[t] la route à peu près* » en SVT mais qu'elle a des difficultés en mathématiques et en physique.

Pour Léa, une bonne note c'est « *à partir de 15* ». Dans ses enseignements de spécialité, elle compare ses résultats à ceux de la classe « *pour voir si je suis complètement larguée par rapport aux autres ou pas* », sinon elle ne « *s'y fie pas beaucoup* ». L'année prochaine, elle ne devra garder que deux de ses trois spécialités. Elle pense abandonner HLP car la littérature « *c'est pas possible !* ».

Ne pourrait-on pas penser que Léa ne reconnaît pas ses résultats malgré des compétences effectives et son investissement dans ses études ? Ne pourrait-on pas penser qu'elle se dévalorise ?

## 5) Ce que Léa dit des professeurs

Léa dit de sa professeure de français qu'elle est « *super gentille, c'est mamie gâteau* », elle décrit les autres professeurs comme « *assez gentils* » mais dit « *ma prof d'anglais j'peux pas m'la voir* ». D'après Léa, la professeure d'anglais ne l'aime pas et ajoute « *je sais pas pourquoi* ». Elle justifie ses quelques difficultés en français par le manque de bases : « *on n'a pas les bases* ». Pour elle, les professeurs « *ne se rendent pas compte que les années auparavant [...] on n'a rien fait* », « *ils attendent quelque chose alors qu'on n'a pas le niveau en-dessous* ».

Léa explique qu'elle ne comprend pas forcément les « *mots scientifiques* » employés par ses professeurs de sciences. N'ayant pas choisie la spécialité mathématiques en première, Léa suit l'enseignement scientifique, une matière du tronc commun qui comporte une heure de mathématiques, de physique et de SVT par semaine. Elle ne « *comprend pas grand-chose à ce qu'elle me raconte* », dit-elle en parlant de sa professeure de mathématiques, et aimerait que le rythme soit moins soutenu. Elle apprécie la forme de son cours car elle a l'entièreté de la leçon en une seule fois, qu'elle utilise

pour faire ses exercices. Léa profite aussi des devoirs en temps libres (DTL) pour remonter sa moyenne de mathématiques.

Dans le deuxième entretien, elle explique que les professeurs de sciences n'ont pas eu de difficultés à s'adapter à son PAP. Elle dit toutefois que les « *profs plus littéraires* » ne comprenaient pas « *ce que c'était* ». Elle explique qu'ils sont habitués à la dyslexie et à la dysorthographe mais que la dyscalculie « *pour eux c'est que dans les matières scientifiques* ». Elle justifie que « *le cerveau [...] a besoin de temps pour comprendre comme tout le monde* », d'où l'aménagement d'un tiers-temps.

Pour Léa, un bon professeur est à l'écoute de ses élèves, « *il les envoie pas bouler* » et doit répondre aux questions des élèves. Lorsqu'elle reçoit sa copie de devoir, Léa lit les commentaires du professeur : « *toujours* », ajoute-t-elle, « *c'est quand même important* ». Elle n'aime pas quand les professeurs écrivent « *n'a pas appris* » ou « *cours pas maîtrisé* » car elle ne trouve pas ces commentaires constructifs. Elle explique que ça l'énerve : « *qu'est-ce qu'il peut en savoir que t'as pas appris ?* », au contraire, elle apprécie les retours constructifs qui l'aident à progresser.

Si elle aime une matière, Léa va s'y investir, peu importe si elle apprécie l'enseignant, elle explique : « *le prof [...] fait pas tout* ». Cependant, si elle n'aime ni le professeur, ni la matière, « *ça va pas arranger les choses* », elle ajoute : « *là c'est compliqué* ». Lorsque je lui ai demandé s'il y avait une matière qu'elle n'aimait pas enseignée par un professeur qu'elle appréciait, Léa a répondu : « *physique, maths, c'est pas que j'aime pas les matières, c'est que je comprends pas grand-chose [...] mais les profs je les aime bien* ».

Ne pourrait-on pas penser que l'affect guide en premier lieu Léa, sous l'effet de sa sensibilité ?

## **6) Ce que Léa dit de ses amis**

Léa a des amis en dehors du lycée, ils habitent « *un peu plus loin* » par rapport à sa maison, ce qui fait qu'elle les voit de temps en temps, « *quand on peut* » : à son anniversaire, par exemple. Au lycée, elle n'a pas beaucoup d'amis mais déclare préférer « *pouvoir compter sur ceux-là, [...] qu'en avoir cinquante* ». Sa meilleure amie est dans le même lycée mais ne fait pas les mêmes spécialités qu'elle. Elles ont chacune un petit copain et le groupe s'entre-aide dans les matières où ils ont « *le plus de mal* » comme les mathématiques ou la physique. Léa ajoute « *ch'uis littéraire, donc pas du tout la même chose qu'eux !* ». Elle apprécie l'aide de ses amis car ils n'expliquent pas « *comme les profs* » et la connaissent mieux. Elle dit qu'ils savent « *quels mots employer* ».

Ne pourrait-on pas penser que Léa voit en son groupe d'amis un « cocon ressource », où elle peut être elle-même et qui lui permet de demander et de recevoir de l'aide sans jugement ?

## 7) Ce que Léa dit des mathématiques

Pour Léa, les mathématiques « *c'était que des chiffres* ». Dans le troisième entretien, elle dit « *depuis qu'on est tout petit, [...] le français c'est les lettres, les maths c'est les chiffres* », elle ajoute « *jusqu'en quatrième c'est comme ça !* ». Le mélange des chiffres et des lettres la « *perturbe* » : « *c'est super bizarre. fin pour certaines personnes non* ». À la question « *c'est quoi « faire des maths »* », elle a répondu « *c'est ennuyant, [...] c'est long !* ». Elle a l'impression que ça ne lui sert à rien même si elle ajoute « *après y a des trucs, sûrement, que je comprends pas en maths, qui vont servir dans la vie de tous les jours* », elle cite notamment l'achat d'une maison une fois adulte et lorsque les hôtes de caisses lui rendent la monnaie. Un peu plus tard dans l'entretien, elle ajoute « *c'est pas nul* » en parlant des mathématiques, « *mais c'est intéressant pour ceux qui comprennent* ». Elle explique : « *quand ils ont commencé à mélanger les chiffres, les lettres, ils m'ont perdue* », elle répète deux fois que c'était « *la galère* ».

Lorsque je lui ai demandé comment elle appréhendait un devoir, Léa m'a dit « *en maths j'ai peur* ». Elle explique avoir peur du sujet du devoir parce qu'elle a peur de rendre copie blanche. Ça lui est arrivé en seconde : « *je savais rien faire, [...] franchement c'était une catastrophe* ».

Léa fait des fiches de révisions pour les définitions de physique. En mathématiques, elle en faisait uniquement en géométrie ou alors, elle refaisait les « *p'tits graphiques* ». Lorsqu'elle reçoit sa copie de devoir, elle la relit et la « *reprend [...] avec des personnes qui peuvent m'aider* » : avec son beau-père ou ses amis. En mathématiques, Léa sait qu'elle a compris lorsqu'elle arrive à refaire l'exercice demandé. Elle n'attend pas le devoir pour apprendre son cours et le fait quand elle fait ses exercices « *comme ça, après je sais ma leçon pour le chapitre* ».

Ne pourrait-on pas penser que l'ajout des lettres en mathématiques a déstabilisé Léa au point d'avoir peur d'échouer dans un domaine qu'elle ne maîtrise pas, malgré sa persévérance ? Ne peut-on pas dire que la sensation d'impuissance de Léa face à l'inconnu(e) l'empêche de réussir ?

## 8) Ce que Léa dit de ma question de recherche

Léa ne « *comprend pas grand-chose* » en physique et en mathématiques, pour elle, c'est « *le flou total, c'est abstrait pour moi* ». Ses difficultés sont apparues « *à partir du moment où on a commencé à mélanger les chiffres et les lettres* », elle ajoute pour la physique que « *plus ça avance, plus c'est compliqué* ». Lors du premier entretien, Léa m'explique qu'elle n'arrive pas à s'imaginer les grands nombres et qu'elle n'arrivait pas à les lire en primaire. Elle dit avoir des difficultés en géométrie et « *je vois pas dans l'espace* ». Pour additionner deux nombres ensemble, Léa compte sur ses doigts et se justifie : « *parce que j'sais pas compter* ».

Lorsque Léa n'arrive pas à faire un exercice de mathématiques, elle fait des recherches et regarde des vidéos explicatives « *même si je comprends pas beaucoup* ».

Lorsqu'elle ne comprend pas, Léa se sent frustrée : « *en fait, c'est même pénible, parce que sur le coup, t'as envie de comprendre, parce que tu vois les autres, bah c'est de la logique pour eux* ». Elle ajoute même « *toi bah tu galères. Et en fait c'est chiant. C'est franchement super énervant* ». Elle explique qu'elle n'aurait pas pu choisir la spécialité mathématiques car « *déjà ceux qui sont bons en maths, [...] ils galèrent, alors moi, 'fin... laissons tomber quoi* ». Léa se sent isolée des autres élèves lorsqu'elle ne comprend pas et se demande « *j'suis bête ou je le fais exprès [...] ?* ». Léa considère que ça « *aide beaucoup* » de comprendre une notion en cours pour ensuite la retravailler chez elle. Pour elle, il est préférable de « *demander à la prof directement* » plutôt que de regarder des vidéos et de demander à plusieurs personnes qu'elles lui réexpliquent, une fois le cours terminé. Elle explique : « *sinon t'es larguée [...], tu comprends plus rien* ». Elle pose ses questions parce qu'elle sait qu'elle n'est « *pas la seule à pas comprendre* » et que ça va servir à ses camarades.

Ne pourrait-on pas penser que bien qu'elle se compare aux autres et qu'elle se dévalorise, Léa reste assez lucide concernant ses capacités ?

## IX) Hypothèses interprétatives : réponse à la question de recherche

Une hypothèse interprétative est le « résultat du processus d'interprétation<sup>40</sup> d'une production ou d'un objet » (Oursel, 2013). Autrement dit, c'est la conséquence, la réponse obtenue après l'analyse d'un travail ou d'un objet. Dans ce mémoire, les hypothèses interprétatives sont les réponses à ma question de recherche, obtenues grâce à l'interprétation des entretiens. L'objectif de ces hypothèses est d'exposer plusieurs causes potentiellement inconscientes des difficultés en mathématiques d'une élève.

À travers l'interprétation des paroles de Léa, et fort de concepts théoriques présentés en amont, il est possible d'avancer des réponses à ma question de recherche :

Quelles sont les causes inconscientes des difficultés scolaires d'un élève en mathématiques ?

H1 : Les difficultés en mathématiques de Léa pourraient venir de sa dyscalculie : « *Y a un truc dans mon cerveau, c'est pas normal...* ».

H2 : Les difficultés en mathématiques de Léa pourraient venir de sa comparaison aux autres (en particulier à sa mère et à son petit frère) : « *quand il me donne ses contrôles, j'aime bien regarder, pour savoir si je suis restée au niveau quatrième* ».

H3 : Les difficultés en mathématiques de Léa pourraient venir de son trouble face à l'inconnu(e) et la non résolution des inconnu(e)s de sa vie : « *mais c'est perturbant l'inconnu(e)* ».

### 1) Hypothèse 1 : Les difficultés en mathématiques de Léa pourraient venir de sa dyscalculie : « *y a un truc dans mon cerveau, c'est pas normal* ».

Léa sait qu'elle est dyscalculique depuis la troisième, soit environ deux ans. C'est une professeure de mathématiques qui lui a suggéré qu'elle l'était peut-être. Ce diagnostic a été posé par un neuropsychologue et a légitimé les difficultés qu'elle rencontrait : « *ils m'ont signé ce papier quoi. Parce que bah, c'était pas n'importe quoi. Mais du coup, c'est depuis la troisième que j'le sais. Vraiment.* ».

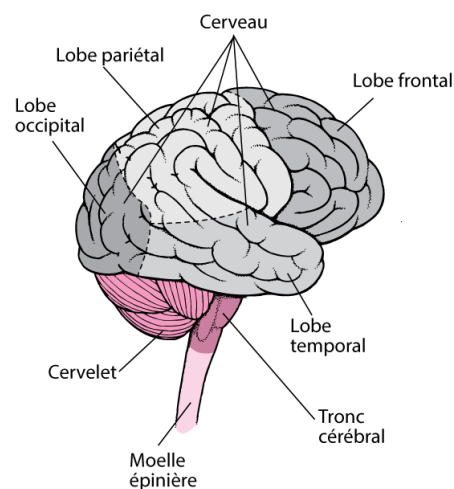
La dyscalculie est un trouble neurodéveloppemental, une « altération de la capacité à comprendre et à utiliser les nombres » (Fédération Française des Dys, s. d.). Plus concrètement, les difficultés rencontrées par les personnes dyscalculiques sont, par exemple, « la maîtrise des codes

---

<sup>40</sup> Interprétation : action de donner un sens personnel, allégorique ou symbolique à un acte, à un fait, dont l'explication n'apparaît pas de manière évidente.

numériques [...], le stockage des faits arithmétiques en mémoire à long terme [...], la réalisation des procédures de calculs ou encore la résolution de problèmes » (Noël, Rousselle et De Visscher, 2013). Autrement dit, ces élèves ont des difficultés à écrire et lire les nombres arabes et comprendre le système de numération en base 10<sup>41</sup>, par exemple, onze s'écrit 11 en base 10, non pas 101 (10 et 1). De plus, ils peuvent avoir des difficultés à retenir des calculs dits « simples » tels que  $3 + 4 = 7$  ou encore  $5 \times 6 = 30$ .

D'après l'Association québécoise des neuropsychologues (s. d.), la dyscalculie « serait conséquente à un dysfonctionnement de certaines régions du cerveau. Les dernières études pointent le cortex pariétal comme étant le « siège » de la conscience des nombres ». La dyscalculie viendrait alors d'un dysfonctionnement du cortex pariétal, qui est une partie du lobe pariétal.



**Schéma 3 : Organisation des lobes du cerveau<sup>42</sup>**

C'est cette partie du cerveau qui est impliquée « dans les capacités de calcul, d'écriture, de distinction droite/gauche et la reconnaissance digitale » (Huang, 2023). On reconnaît ici certaines des difficultés de Léa : les difficultés de calculs « *j'ai du mal à additionner deux chiffres ensemble* » ou encore « *faut la calculatrice. Sinon, je compte sur mes doigts, parce que j'sais pas compter. Genre, 13 + 8, comme ça, je sais pas faire* ». Léa explique aussi qu'elle n'arrive pas à lire les grands nombres, et ce

<sup>41</sup> Le système actuel de numération est appelé « décimal », puisqu'il utilise dix symboles pour écrire les nombres. Ces symboles sont les chiffres : 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. D'après Goudenhoft (2018), il fonctionne par « groupement de dix (10 unités forment une dizaine, 10 dizaines forment une centaine, etc.) : c'est une numération en base 10 », ce qui signifie que chaque chiffre, selon sa position, indique une valeur particulière. En effet, « chaque position successive vers la gauche indique une valeur dix fois plus importante que celle juste à droite », ainsi, un nombre écrit avec trois chiffres verra son chiffre du milieu indiquer une valeur dix fois plus grande que celui à sa droite et dix fois plus petite que celui à sa gauche. C'est pour cette raison que ce système de numération est un système de numération de position.

<sup>42</sup> [https://edge.sitecorecloud.io/mmanual-ssq1ci05/media/professional/images/n/e/u/neu-brain-lobes-pv\\_fr.gif?thn=0&sc\\_lang=fr](https://edge.sitecorecloud.io/mmanual-ssq1ci05/media/professional/images/n/e/u/neu-brain-lobes-pv_fr.gif?thn=0&sc_lang=fr)

depuis qu'elle les a rencontré : « *j'arrive pas à m'imaginer les grands nombres* » et « *en primaire quand on apprend les grands nombres à lire, moi j'arrivais pas à les lire* ». Elle dit que les nombres sont « *trop grands* » mais donne comme exemple un nombre très petit : « *Je sais plus lire les nombres et tout, donc quand c'est des trop grands nombres, 'fin voilà. Zéro virgule zéro, zéro, zéro, moi je sais pas c'est quoi !* ». Elle cite le nombre « *Zéro virgule zéro, zéro, zéro* » (qui est en fait 0) mais on peut interpréter ceci comme une difficulté à lire les nombre décimaux à beaucoup de chiffres « après la virgule ». Il semblerait donc que Léa n'arrive pas à lire les nombres qui contiennent beaucoup de chiffres, qu'ils soient « petits » ou « grands ».

Il existe plusieurs manières d'accompagner les personnes dyscalculiques. Des séances avec un orthophoniste permettent à la personne dyscalculique de « trouver des stratégies personnelles pour progresser, dans ses études et dans sa vie quotidienne » (Daccache, 2025). Cela peut être complété d'un travail en collaboration avec l'équipe éducative de l'établissement, lorsque cette personne est un élève. Dans le cas de Léa, un PAP a été mis en place : « *j'suis pas notée comme tous les autres, j'ai des questions en moins dans mes évaluations, ou j'ai plus de temps dans certaines matières* ». Elle explique que les professeurs, suivant leur matière ont adopté différentes méthodes : sa professeure de physique retire des questions dans son évaluation, sa professeure de mathématique « *ramène [sa] note à vingt* » et elle bénéficie d'un tiers-temps dans ses enseignements de spécialité. Elle ajoute, « *c'est bien quand même qu'ils s'adaptent parce que ça m'aide. 'fin... j'suis pas pénalisée quoi* ». De plus, Léa explique que ces aménagements lui sont bénéfiques lorsqu'elle a des contrôles : « *c'est bénéfique [...] pour moi* », « *ça te permet de finir le contrôle justement. Par exemple, ils te laissent cinq, dix minutes de plus, ça peut être utile quoi. Ça peut me laisser répondre à la dernière question ou dans une dissertation, faire la conclusion, ou des trucs tout bêtes quoi !* ». Léa bénéficie aussi d'un tiers-temps lors des épreuves du baccalauréat, comme l'épreuve anticipée de français qu'elle passera cette année. Outre ces avantages (barème adapté, temps supplémentaire, ...), Léa ne trouverait-elle pas d'autres bénéfices à sa dyscalculie ?

En effet, la dyscalculie de Léa peut être considérée comme un symptôme d'un conflit psychique, interne. D'après Freud (1926), un symptôme à deux types de bénéfices : bénéfice primaire et bénéfice secondaire. Un bénéfice primaire permet de réduire un conflit psychique en offrant une satisfaction déguisée en un désir refoulé. Dans le cas de Léa, le bénéfice primaire de sa dyscalculie est la mise en action de son PAP qui lui permet d'être sur un même pied d'égalité que les autres élèves de sa classe et de faire comme eux mais avec ses aménagements : « *c'est toujours comme les autres parce que t'as le même contrôle et tout mais en fait ça te permet de finir le contrôle, justement* ». Son désir refoulé serait d'être capable de réussir en mathématiques, comme les autres. Sa satisfaction est le fait que la mise en place de son PAP est bien justifiée puisqu'elle n'y arrive pas, même avec. Il semble que son Ça ait pris le pas sur son Moi et son Surmoi en recherchant la satisfaction. Un bénéfice secondaire correspond aux avantages extérieurs que procure le symptôme. Pour Léa, l'un de ces avantages semble

être l'attention et le soutien qui accompagnent son PAP. Du fait de ses aménagements personnalisés, elle (et son travail) bénéficie d'un traitement particulier, différent de celui des élèves qui n'ont pas de PAP. Ainsi, inconsciemment, la dyscalculie est un symptôme qui n'est pas uniquement une souffrance pour Léa. Elle est aussi une source de satisfaction inconsciente.

Egalement, j'ai pu relever à plusieurs reprises des critiques de Léa qui reflètent la dévalorisation de ses capacités intellectuelles : *« je suis pas la seule à pas comprendre, 'fin, quand même. 'fin... j'suis pas la seule débile qui comprend rien à ce qu'on me raconte là sur le moment »*. Ces remarques ont été faites alors que Léa évoquait ses difficultés de compréhension en se comparant aux autres élèves de la classe. Lorsque je lui ai demandé ce qu'il se passe quand elle réussit une évaluation et qu'elle comprend les notions engagées, elle a répondu : *« Ah bah là on est content ! Parce que du coup, je comprends jamais rien donc... »*. Il semble que la confiance en soi de Léa soit affectée par ses difficultés, au point de se rabaisser. D'après Bert (2016), « Une difficulté scolaire peut alors entraîner des conséquences au niveau des capacités relationnelles de l'enfant par un manque de confiance en soi ou une faible estime de lui », ce qu'on peut retrouver dans les paroles de Léa : *« quand tout le monde comprend et que t'es la seule à pas comprendre, tu te sens un peu isolée quoi. Tu te dis un peu « j'suis bête ou je le fais exprès ou... ? » »*. Il semble que Léa se compare aux autres élèves et se sent visiblement inférieure à eux. Ne pourrait-on pas penser que Léa souffre d'un complexe d'infériorité ? Le complexe d'infériorité, expression utilisée par Adler (1927), est la « certitude de ne pas être à la hauteur » (Mucchielli, s. d.), la sensation de ne pas être capable de faire quelque chose. Lorsqu'une personne souffre d'un sentiment d'infériorité, elle « essaie de compenser avec plus ou moins de bonheur cette déficience constitutive » (Lacas, s. d.), autrement dit, elle essaie de combler ce qui lui manque pour se sentir « au même niveau que les autres ». Ce complexe prend ses origines dans l'enfance, alors que l'enfant se sent faible et dépendant des adultes et crée un premier sentiment d'infériorité. Dans le premier entretien, Léa dit justement : *« dans les maths, dans la physique, moi je demande de l'aide parce que bah... vu que j'comprends pas grand-chose »*, elle a besoin de l'aide de quelqu'un pour, si ce n'est réussir, comprendre. Le complexe d'infériorité peut aussi venir des comparaisons sociales, lorsque la personne se mesure aux autres (dans sa famille, à l'école ou au travail), ce qui renforce son sentiment d'être insuffisant. Dans le premier entretien, Léa dit *« on est en enseignement scientifique donc c'est quand même que y en a qui comprennent pas beaucoup les maths, 'fin voilà, ou qu'ont pas pris spé maths donc voilà »*. Il semble qu'elle estime que les élèves ayant choisi la spécialité mathématiques comprennent mieux les mathématiques que ceux qui font de l'enseignement scientifique. Plus tard dans le même entretien, elle compare à nouveau les deux matières en se référant à la spécialité mathématiques comme étant des « *maths maths* » : *« on est en enseignement scientifique, [ce n'est] plus comme maths maths »*. Il semblerait qu'elle classe les deux matières et qu'elle considère que la spécialité mathématiques est « plus » des mathématiques que l'enseignement scientifique. Pour finir, le complexe d'infériorité peut aussi être causé par des

expériences de rejet, ou par l'échec. En effet, des critiques, moqueries, humiliations ou échecs répétés peuvent contribuer à l'installation d'un complexe d'infériorité plus profond et durable.

**2) Hypothèse 2 : Les difficultés en mathématiques de Léa pourraient venir de sa comparaison aux autres (en particulier à sa mère et à son petit frère) : « quand il me donne ses contrôles, j'aime bien regarder, pour savoir si je suis restée au niveau quatrième ».**

En lisant les entretiens, il est possible de remarquer que Léa se compare régulièrement à d'autres personnes. Elle se compare à sa meilleure amie et leurs petits amis en opposant leurs filières : « *elle est beaucoup plus scientifique, bah comme son copain et le mien. Que moi bah, ch'uis littéraire, donc pas du tout la même chose qu'eux !* » ainsi qu'aux élèves de sa classe : « *dans les spé surtout, je regarde à peu près les moyennes de la classe pour savoir si je suis complètement larguée par rapport aux autres ou pas* ». Elle se compare aussi beaucoup à son frère, de trois ans son cadet, notamment lorsqu'elle dit que la classe revoit les bases de la grammaire avec sa professeure de français : « *là elle nous a fait revoir les phrases complexes et les phrases simples, quoi, 'fin c'est ce que mon frère il est en train d'voir en quatrième. Il a eu une évaluation dessus, 'fin, il va avoir une meilleure note que moi* » bien qu'elle dise au début du premier entretien : « *il est beaucoup plus scientifique, contrairement à moi, qui suis beaucoup plus littéraire. Lui son truc c'est la physique, les maths, la SVT* ». Il semblerait que Léa se compare à son frère dans d'autres matières que les matières scientifiques. De plus, Léa explique que son beau-père l'aide en mathématiques depuis la quatrième et précise que c'est le niveau actuel de son frère : « *depuis la quatrième. Depuis où est mon frère, là* ». Elle dit aussi : « *des fois quand il me donne ses contrôles, j'aime bien regarder, pour savoir si je suis restée au niveau quatrième* », ce qui témoigne d'un tel doute en ses capacités qu'elle pense avoir trois ans de retard sur le programme de mathématiques. D'après Adler (1933), l'être humain a « tendance à surmonter une situation d'insécurité, à trouver un chemin qui d'un sentiment d'infériorité mènerait à un sentiment de supériorité<sup>43</sup> », autrement dit, l'être humain s'efforce de surmonter son sentiment d'infériorité par la quête d'une position de supériorité. Lorsque j'ai demandé à Léa depuis quand elle aidait son petit frère à faire ses devoirs, elle a répondu : « *depuis qu'il est petit. Depuis que je sais des choses que lui ne sait pas, bah des fois [rires] c'est drôle de l'aider. Même encore là, en italien, il avait un truc à faire, bah, il a eu 20 grâce à moi [rires]. J'ai eu 20 en italien !* ». Il semblerait qu'elle tente de surmonter son sentiment d'infériorité par rapport à son frère en cherchant un domaine dans lequel elle est meilleure que lui. D'après Bourhaba (2004), « chacun des enfants [de la fratrie] va avoir

---

<sup>43</sup> Sentiment de supériorité : sentiment d'être supérieur aux autres, dû le plus souvent à un complexe d'infériorité refoulé. Il incite le Sujet à se surestimer et à avoir une attitude méprisante, hautaine envers son entourage.

un défi à relever : celui de se constituer en tant qu'individu au sein de ce groupe d'appartenance, individu original et différent des autres membres de sa fratrie », c'est-à-dire que chaque enfant doit réussir à s'insérer dans ce groupe, y tisser des liens avec les autres membres tout en développant son individualité, ce qui le rend unique. Elle ajoute : « La fratrie est alors le premier lieu où se croisent deux facettes de l'identité: identité personnelle et identité sociale » puisque l'enfant doit y appartenir comme un être unique mais appartenant au groupe. Il semblerait que Léa essaie de se distinguer de son frère, qu'elle ait besoin de se détacher de lui en devenant « son opposé ». On pourrait penser qu'elle se mésestime, comme si elle souhaitait « redescendre » à son niveau ou même qu'elle pense lui être inférieure. Il semblerait qu'elle ait peur de ne pas avoir un niveau de quatrième et qu'un jour, son petit frère soit meilleur qu'elle.

Lorsque j'ai relu les entretiens, je me suis demandée comment Léa avait vécu son parcours jusqu'au diagnostic de sa dyscalculie, la « justification » de ses difficultés en mathématiques. Je me suis aussi posée la question de comment ses difficultés en mathématiques ont été accueillies et qualifiées par ses proches ou ses professeurs. Dans le premier entretien, Léa me parle des commentaires que les professeurs écrivent sur les copies. Mécontente, elle me dit : « *c'est comme les profs qui mettent sur ta copie « n'a pas appris ». Qu'est-ce qu'il peut en savoir que t'as pas appris ? Alors que tu mets des choses* ». Elle continue : « « *N'a pas appris* » ou « *cours pas maîtrisé* » ! *Ça, ça m'énerve !* « *Cours pas maîtrisé* » bah, *j'ai appris mon cours, j'apprends toujours mon cours* ». Ces remarques révèlent qu'elle a pu recevoir ces commentaires. Ne pourrait-on pas ajouter à l'impact de son entourage et de ses enseignants l'influence de la société et des médias dans la perception de ses difficultés ? Ne se pourrait-il pas que l'image des mathématiques comme une matière « à destination des garçons plus que des filles » n'ait influencé Léa<sup>44</sup> ? Lorsque je demande à Léa quelles sont les matières dans lesquelles sa maman a des capacités, elle répond : « *pas les maths ! fin comme moi, quoi, les maths et fin... C'est pas scientifique quoi.* ». Il se pourrait que Léa ait une vision genrée des compétences scolaires, étant donné que son beau-père et son frère sont « scientifiques » et que sa maman et elle sont « littéraires ».

Lorsque Léa parle de sa maman et de la relation qu'elle a avec elle, elle dit : « *avec ma maman j'ai une très bonne relation, on s'entend super bien, on fait pleins de trucs ensemble depuis que je suis toute petite* ». Dans le deuxième entretien, Léa précise ce que sont ces « trucs » : « *quand elle a des temps libres et qu'elle travaille pas, et par exemple le mercredi après-midi ou le week-end, qu'on est toutes les deux [...] en général on essaie de se faire des sorties shopping toutes les deux, ou, là les*

---

<sup>44</sup> En effet, d'après Abbey (2023), les stéréotypes relatifs au genre et à la réussite dans les sciences seraient toujours d'actualité : « Toute la société serait bercée par cette fausse croyance sur des aptitudes innées, et les enseignants aussi. On peut ainsi penser que les garçons sont plus encouragés et valorisés dans les domaines scientifiques et les filles dans les matières littéraires ». Abbey cite aussi une étude indiquant : « les garçons performants ont tendance à être surévalués et les filles performantes sous-évaluées » (Lafontaine et Monseur, 2009) ce qui pourrait entretenir les différences de perception de réussite entre les garçons et les filles.

*périodes de Noël, on va au marché de Noël, on sort, y a les illuminations, donc on aime bien* ». Elle dit aussi « *je peux lui parler de tout* » et « *c'est vrai qu'on a un lien très fort* », ce qui témoigne de leur proximité. Dans le deuxième entretien, j'apprends que Léa aime la musique des années 80/90 « *toutes les chansons que tu passes à Nouvel An, que tu passes en soirée, quand tu vas à des anniversaires* ». Elle parle aussi de son intérêt pour la lecture et des genres qu'elle lit le plus souvent : « *Des trucs romantiques. Aventure aussi* ». Elle explique que sa maman aime bien lire aussi et dit : « *des fois on lit un peu les mêmes choses, fin les mêmes autrices, euh... trucs romantiques* ». Il semble que Léa a adopté certains goûts de sa maman. Ces similitudes pourraient être la conséquence de son éducation ou simplement de ses goûts. Léa aurait pu développer les mêmes préférences que sa maman pour être plus proche d'elle, pour lui ressembler. Il se pourrait que Léa voie en sa mère un modèle, une personne à qui elle a envie de ressembler. Dans ce cas, on pourrait dire que Léa s'identifie<sup>45</sup> à sa mère.

Au-delà de leurs centres d'intérêts communs, Léa et sa maman ont un autre point commun, elles se sont toutes les deux blessées au genou. La blessure de sa maman est antérieure à la sienne et n'est toujours pas guérie : « *Elle s'est fait opérer du ménisque mais... ça s'est pas très bien passé* ». Il est important de remarquer que Léa s'est blessée (entorse) juste avant un oral d'anglais, dans les escaliers en allant vers la salle. Elle explique comment elle s'est blessée : « *je montais les escaliers et je n'sais pas pourquoi, en montant les escaliers, mon genou il a fait « clac »* ». De plus, elle a demandé à sa professeure pour passer la première à cause de la douleur : « *je passe en première, ce qui ne m'arrive jamais* ». Elle justifie sa décision en expliquant qu'elle ne voulait pas le : « *trainer après les vacances* », autrement dit, elle ne voulait pas repousser son oral à après les vacances. D'après Cabinet B (s. d.), « une entorse est le signe d'un refus, d'une résistance de ma part. Je ne veux pas abdiquer. [...] Je refuse de me soumettre à une situation ou à une personne » c'est-à-dire que la personne blessée refuse de se laisser dominer par quelque chose ou quelqu'un qui semble avoir le dessus. Cette citation m'a fait penser à ce que dit Léa au début du premier entretien, lorsqu'elle m'explique ce qui la freine quand elle a un exposé à présenter devant la classe : « *le regard des autres, de me tromper ou après, les autres ils jugent* ». Elle dit aussi, alors qu'on parlait de ses cours d'anglais : « *la participation c'est compliqué pour moi parce que, bah du coup j'aime pas, et surtout dans une langue étrangère [...] où je sais pas aligner trois mots* ». D'après Cabinet B (s. d.), le genou est le « lien qui me permet de marcher, d'avancer, de me mouvoir », de « partir à la découverte du monde et des autres », autrement dit, il permet le mouvement, le déplacement et la découverte. Il permet « d'aller de l'avant ». Il explique aussi que le genou « exprime [la] flexibilité. Il représente [la] capacité à lâcher prise ». Ainsi, il est possible de faire le lien avec l'entorse de Léa : ne serait-ce pas le signe qu'elle doit lâcher prise, accepter et s'adapter aux changements qui se présentent à elle ? Étant donné les circonstances de sa blessure, ne pourrait-on pas penser que l'entorse de Léa est le symptôme

---

<sup>45</sup> Identification : processus psychologique par lequel un individu (A) transporte sur un autre (B), les sentiments qu'il ressent habituellement pour lui-même, au point de vivre ce qui arrive à B comme si cela lui arrivait à lui.

d'un conflit intérieur ? Et si son entorse « venait d'une volonté de [s]on corps de [lui] dire « stop » » (Cabinet B, s. d.) ? On pourrait penser que Léa refuse de se soumettre à son stress, à ses difficultés, à sa dyscalculie, ou encore à l'enseignante qui lui impose de faire son exposé. Il se pourrait en fait qu'elle refuse de se soumettre à sa peur (le jugement de ses camarades lorsqu'elle passe au tableau).

Pour finir, ne pourrait-on pas entendre les mots « je » et « nous » dans « genou » ? D'après Cabinet B (s. d.), il faudrait « faire avancer la part de « je » pour aller vers le « nous » », soit amener le « je » à rejoindre le « nous ». Le « nous » est décrit comme « cet autre qui me tient la main, ou l'épaule pour éviter que je ne tombe ». Il semble être celui qui « accompagne dans [la] construction personnelle », qui aide à percevoir le monde et à se percevoir soi-même. Lorsque Léa s'est blessée, la relation entre le « je » et le « nous » a été endommagée. Alors, elle a dû réapprendre à marcher, à « écouter le « je » plutôt que le « nous » » (Cabinet B, s. d.). Ici, « nous » seraient les autres, ces autres qui la jugent. Ne pourrait-on pas penser que l'entorse est un signe du corps de Léa pour lui signifier de cesser de donner tant d'importance au regard des autres ? De revendiquer qui elle est ? Maintenant qu'elle n'a plus d'entorse, ne pourrait-on pas penser que Léa cherche à aller/retourner vers le « nous » ? Dans ce cas quel ou qui serait ce « nous » ? Tout d'abord, ne pourrait-on pas penser que le « nous » sont les personnes qui ne la jugent pas et qui sont bienveillants ? Léa ne souhaiterait-elle pas s'entourer de personnes qui l'aideraient à retrouver confiance en l'autre et en elle-même ? Dans le premier entretien, Léa explique qu'elle faisait ses devoirs avec sa maman jusqu'en quatrième : « *jusqu'en quatrième, maman elle m'aidait beaucoup. En troisième, elle m'a un peu lâchée, et depuis la seconde je fais tout toute seule* ». Il semblerait que ce « nous » qu'elle souhaiterait rejoindre pourrait aussi être le tandem qu'elle formait avec sa maman. Il se pourrait que Léa regrette ce temps où sa maman l'aidait, quand elle était plus jeune. On pourrait interpréter ce « trajet » du « je » au « nous » comme un but à atteindre. Ainsi, il semble que Léa souhaite s'approcher au plus près de sa mère, comme si elle ne voulait faire qu'un avec elle comme avant sa naissance.

Finalement, il semble que son Surmoi exerce une répression trop forte de son Ça. En effet, Léa s'interdirait inconsciemment de « dépasser » sa mère (et son frère) et d'en être fière. Son Ça, l'instance qui lui permettrait de prendre du plaisir à être meilleure qu'eux, est alors réprimée par son Surmoi, ce qui entraîne une dépréciation de soi.

**3) Hypothèse 3 : Les difficultés en mathématiques de Léa pourraient venir de son trouble face à l'inconnu(e) et la non résolution des inconnu(e)s de sa vie : « mais c'est perturbant l'inconnu(e) ».**

Tout d'abord, je vais développer le sens mathématique de l'inconnue, pour Léa, en lien avec ce que j'ai pu retirer de l'analyse des entretiens.

Quelque chose est inconnue lorsque son existence est ignorée, lorsqu'elle est méconnue, inexplorée. On dit d'une personne qu'elle est inconnue lorsqu'on ignore son identité et que l'on n'a pas encore fait sa connaissance. Une personne peut aussi être dite « inconnue » par opposition à une personne célèbre, dont la réputation est établie.

En mathématiques, les lettres ont différents « statuts » : variable, indéterminée, inconnue ou paramètre. Il convient de différencier les statuts afin de donner du sens aux situations étudiées. L'inconnue, souvent désignée par la lettre «  $x$  » est la valeur que l'on doit déterminer. Par exemple, dans l'équation du second degré :  $2x^2 - x - 1 = 0$ ,  $x$  est l'inconnue. Il est possible qu'une équation n'admette pas de solution, alors, le statut d'inconnue « heurte l'habitude de penser qu'une égalité est « toujours » vraie » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, s. d.). En effet, suivant l'ensemble de définition choisi pour résoudre l'équation, il est possible qu'aucune solution n'existe, qu'aucune solution ne vérifie l'égalité, ce qui peut être déstabilisant pour un élève. Par exemple, l'équation  $x^2 + x + 1 = 0$  n'a pas de solutions dans l'ensemble des nombres réels, mais il en a deux dans l'ensemble des nombres complexes<sup>46</sup>.

C'est au début du premier entretien que Léa évoque pour la première fois son trouble face à l'utilisation de lettres en mathématiques : « *à partir du moment où on a commencé à mélanger les chiffres et les lettres euh... c'est plus bon* ». Lors du deuxième entretien, Léa m'explique : « *Pour moi des maths c'était que des chiffres. Après ils ont commencé à mettre des  $x$ , des  $y$ , ils m'ont dit que les  $x$  ça valait la même chose que les  $a$ , donc moi j'me suis dit en fait « tu peux mettre la même lettre, la lettre que tu veux partout », du coup j'comprendais plus rien du tout* ». Ici, les lettres  $x$ ,  $y$  et  $a$  sont des signifiés (le signifié est la signification objective d'un mot, sa valeur dans la syntaxe commune, ce à quoi il correspond). Léa semble ne pas réussir à donner un sens à la lettre, elle n'arrive pas à se la représenter. Dans ce cas, on pourrait dire qu'elle n'arrive pas à représenter le signifiant (le signifiant est la valeur singulière d'un mot, son poids subjectif pour celui qui l'emploie, ou encore sa représentation psychique tel que chacun le perçoit). Par conséquent, Léa a des difficultés à travailler avec les lettres dans certains domaines mathématiques comme l'analyse. En effet, lorsqu'elle étudiait les fonctions affines « *avec les  $f(x)$  et tout* » et devait calculer l'image d'un nombre par la fonction  $f$ , elle n'y arrivait pas : « *Faut remplacer  $x$  par des chiffres et tout, nan nan, j'comprends pas* ». Léa semble avoir appris par cœur la méthode (remplacer  $x$  dans l'expression de  $f$  par la valeur donnée pour

---

<sup>46</sup> L'ensemble des nombres réels est inclus dans l'ensemble des nombres complexes. Toutefois, l'ensemble des nombres réels n'est pas égal à l'ensemble des nombres complexes. L'ensemble des nombres complexes n'est introduit qu'en terminale experte, option qui n'est pas choisie par tous les lycéens ayant choisi de poursuivre la spécialité mathématiques en terminale.

obtenir son image par la fonction  $f$ ), cependant, et comme elle l'affirme, elle semble ne pas comprendre pourquoi on remplace cette lettre par un nombre.

À présent, et avant de conclure cette hypothèse, je vais parler du sens plus « personnel », pour Léa, de l'inconnu(e). Afin de poursuivre, il est important de rappeler que Léa ne voit plus son père et qu'elle refuse de dire pourquoi lorsque je lui demande.

Dans le deuxième entretien, Léa évoque ses cours de physique et raconte que sa professeure leur fait manipuler des molécules à l'ordinateur. Elle explique que sa professeure ajoute de plus en plus d'atomes, et qu'il ne faut pas « *perdre de vue* » le premier atome, celui duquel la construction est partie. Elle dit : « *il faut pas perdre de vue le petit rond qu'est au centre, là. Puis elle en rajoute, elle en rajoute et bah moi, il se perd le rond hein. Je sais plus où il est !* ». J'ai relevé plusieurs significations cachées dans ses mots. Tout d'abord, dans ses mots « *il se perd le rond* », ne pourrait-on pas entendre « il se père le rond », comme si le rond devenait le père ? Léa ajoute quelques lignes plus tard, en parlant du rond : « *Je sais pas où il va. J'le vois plus* ». Cette formulation m'a rappelé celle du premier entretien, lorsqu'elle décrit sa relation avec son père : « *mon père j'le vois plus* ». Léa ne voit plus son père, elle sait uniquement qu'il est chauffeur poids lourds. Il semble alors évident qu'elle ignore les trajets qu'il effectue, « *où il va* » et où il est. On pourrait alors penser que le « *petit rond* » représente le père qu'elle ne doit pas perdre de vue, qui doit rester à proximité. De plus, il est possible de se demander pourquoi elle souhaite ne pas le perdre. Il est possible qu'elle veuille le surveiller ou le garder à distance. Ou au contraire, le garder dans son voisinage pour s'en rapprocher, si un jour elle le souhaite. On pourrait penser qu'elle souhaite ne pas le perdre, sans pour autant le rapprocher d'elle pour la simple raison qu'il a fait partie de son histoire.

Son trouble avec les lettres en mathématiques et avec l'inconnue  $x$  semble être un symptôme, l'action du Symbolique dans le Réel. Il est le signe d'une souffrance invisible, non verbalisée par Léa. Or, ce que Léa ne verbalise pas dans les entretiens, c'est sa relation avec son père. D'après Rodrigue (2025), un traumatisme est « souvent [lié] à des expériences de rejet, [...] ou à une absence d'amour dans l'enfance ». On pourrait penser qu'il a manqué à Léa l'amour de son père et qu'elle a vécu son absence comme un abandon. Cette déchirure, entre le père et la fille, aurait laissé une empreinte profonde dans l'inconscient de Léa, ce qui rappelle le concept de « trou-matisme » de Lacan (1974-1975). L'absence de son père aurait alors pu créer un traumatisme. Les difficultés de Léa en mathématiques pourraient venir d'une angoisse liée aux lettres et aux inconnues mathématiques, ou plus globalement à l'action de faire des mathématiques et toute autre activité à laquelle elle les relie. Le « contexte mathématique » et l'inconnue deviendraient les signifiants de son angoisse et transformeraient alors l'angoisse en phobie. Une phobie permet au Sujet d'éviter l'apparition d'un élément intrusif ou perturbateur dans le Réel. Dans le cas de Léa, elle lui permettrait de maintenir à distance ce qu'elle ne veut pas affronter : l'absence de son père ou la raison de son absence.

En outre, depuis cinq ans, Léa a un beau-père qu'elle considère comme son père : « *c'est comme mon papa, je m'entends super bien avec lui* ». C'est en général avec lui qu'elle fait les exercices de mathématiques qui lui posent problème. Elle ajoute à ce propos : « *j'lui dis « écoute, j'ai un exercice à faire, faut qu'tu m'aides », puis du coup il m'aide, voilà.* » il semble qu'il soit présent et prêt à l'aider lorsqu'elle a besoin de lui. Elle explique qu'ils reprennent le cours et les exercices ensemble : « *Il me refait un peu un deuxième cours, pour que j'essaie de comprendre* ». Cependant, que se passerait-il si Léa venait à comprendre et à ne plus avoir de questions à poser à son beau-père, d'exercice à résoudre et de leçon à apprendre ? Ne se pourrait-il pas que Léa ait peur de ne plus avoir cette relation « privilégiée » (par ses difficultés en mathématiques) avec cette figure paternelle ? Ne pourrait-on pas penser que Léa est ocnophile ? Une personne ocnophile a peur de lâcher son « objet d'attachement [...] et de se trouver, de ce fait, abandonné[e] » (Boutrolle, 2002). Ici, l'objet d'attachement de Léa serait une personne : son beau-père. Elle pourrait alors avoir peur de se sentir abandonnée ou d'être abandonnée par son beau-père si ses difficultés venaient à disparaître. Boutrolle ajoute ensuite qu'une personne ocnophile « s'accroche donc à lui par manque de confiance. Il a l'illusion d'être en sécurité tant qu'il garde le contact avec son objet ». Il se pourrait que Léa maintienne inconsciemment (et/ou consciemment) ses difficultés en mathématiques, comme un prétexte, pour ne pas perdre son beau-père et la relation qu'elle a avec lui. On pourrait alors penser qu'elle ne souhaite pas perdre cette figure paternelle puisqu'elle n'a pas pu connaître son père.

Pour conclure, on pourrait penser que l'inconnue, dont Léa ne saisit pas le sens dans les exercices de mathématiques, représente l'inconnu dans sa vie : son père. Ainsi, elle ne saurait pas comment « remplacer un  $x$  » qu'elle ne connaît pas, qu'elle ne voit pas. On pourrait alors penser que l'inconnue de l'équation de sa vie est son père.

## **X) Perspectives professionnelles**

L'objectif de cette partie est d'établir un lien entre les concepts théoriques, les résultats de l'analyse des entretiens et les compétences professionnelles attendues d'un enseignant dans le cadre de sa pratique professionnelle. Pour cela, je propose des pistes d'action concrètes et transférables au contexte de la classe. Je propose donc trois compétences professionnelles<sup>47</sup> qui permettent de prendre en compte les hypothèses interprétatives pour construire un enseignement face à un élève en blocage en mathématiques. Les compétences choisies se rapportent au bien être des élèves en classe et à la discipline des mathématiques.

### **1) Compétence 1**

Afin de répondre à la première hypothèse qui parle de la dyscalculie d'un élève, j'ai choisi la compétence P3 : « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Cette compétence fait partie de la subdivision « Les professeurs, praticiens experts des apprentissages ».

Plus particulièrement, j'ai relevé les points suivants :

- « Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers. »
- « Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées. »

La différenciation pédagogique « consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'aptitudes et de besoins différents d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs » (Ministère de l'Éducation nationale, 2016). Autrement dit, la différenciation est un acte pédagogique qui consiste à varier différents paramètres : les supports, les situations d'apprentissage et l'organisation de classe, afin de répondre aux besoins (préalablement repérés) des élèves tout en atteignant les objectifs fixés. Ces paramètres sont appelés « variables didactiques ».

---

<sup>47</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2013). *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Journal officiel de la République française.

Dans ma pratique, si je rencontrais un élève dyscalculique, je commencerais par échanger avec lui. Il peut peut-être avoir un PAP et saurait probablement m'expliquer ce qu'il sait faire ou ne pas faire. L'élève aura peut-être même développé ses propres « astuces » pour pallier certaines de ses difficultés. Pour accompagner et aider cet élève dyscalculique, je pourrais lui proposer de réexpliquer (avec ses mots) la consigne d'un exercice afin de vérifier s'il a saisi les attendus de la tâche. Je pourrais aussi lui permettre de résoudre un exercice ou de l'évaluer à l'oral (cela demande une certaine organisation : un moyen d'enregistrer sa voix, un endroit calme où il pourrait parler librement et une personne pour superviser). L'élève pourrait aussi rendre un devoir en temps libre en format audio. Dans le cas où l'élève a des difficultés similaires à celles de Léa (avec les nombre composés de beaucoup de chiffres), je pourrais proposer des exercices avec des nombres entiers, « pas trop grands » pour commencer, puis augmenter la difficulté petit à petit. Je devrais veiller à ce que l'exercice ait un contexte concret, en donnant par exemple un exercice traitant une situation du quotidien.

## 2) Compétence 2

Afin de répondre à la deuxième hypothèse qui parle de la comparaison entre élèves et de la peur du jugement des autres, j'ai choisi la compétence 6 : « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». Cette compétence fait partie de la subdivision « Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation ».

Plus particulièrement, j'ai relevé les points suivants :

- « Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative. »
- « Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. »
- « Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance. »

Cette compétence se concentre sur le bien-être<sup>48</sup> des élèves dans le milieu scolaire, le respect des autres et de soi-même.

Dans ma pratique, afin de soutenir la motivation des élèves et leur confiance en soi, je valoriserais leur travail. Dans le cas où l'élève a une mauvaise estime de lui-même, je pourrais

---

<sup>48</sup> Bien-être : état agréable, sentiment de confort ressenti lorsqu'une personne voit ses besoins physiques satisfaits et son esprit apaisé.

valoriser ses efforts et souligner ses progrès. Je pense qu'il est important que l'élève constate que son enseignant le connaît suffisamment pour relever ses progrès et les lui faire remarquer. Je pourrais aussi communiquer avec les parents de cet élève afin qu'ils puissent suivre les progrès de leur enfant. De plus, je pourrais témoigner de ses progrès auprès de son professeur principal et du reste de la communauté éducative ainsi que lors des conseils de classe.

Afin de mobiliser les élèves contre les discriminations de genre, notamment dans les mathématiques, je pourrais leur proposer d'étudier la vie et les recherches d'une femme mathématicienne (ou d'une femme scientifique). Cette activité pourrait se présenter sous forme d'exposé individuel ou en groupe, de travail écrit ou oral, évalué ou non, ... Cela pourrait d'ailleurs leur permettre de travailler sur l'histoire des mathématiques.

Afin d'assurer le bien-être des élèves et de prévenir les violences scolaires, je pourrais travailler en collaboration avec des membres de la communauté éducative (référents harcèlement, personnel soignant, ...) sur les notions de respect, de harcèlement et de confiance en soi. Je pourrais aussi leur permettre de travailler dans une classe « flexible ». Une classe « flexible » est une classe dans laquelle les élèves sont libres de travailler debout, assis sur un siège (fixe ou à roulette), avec un casque réducteur de bruit, à plusieurs ou seuls, ... L'objectif de cette organisation est de permettre aux élèves d'évoluer à leur rythme et dans les conditions qu'ils préfèrent. La classe « flexible » demande une réflexion au préalable et un échange avec les élèves pour connaître leurs besoins. Il est nécessaire de se renseigner auprès de l'administration pour l'organisation technique, la mise en place et l'achat de matériel.

### **3) Compétence 3**

Afin de répondre à la troisième hypothèse qui parle des troubles face à l'inconnue en mathématiques, j'ai choisi la compétence 9 : « Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier ». Cette compétence fait partie de la subdivision « Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation ».

Plus particulièrement, j'ai relevé les points suivants :

- « Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs. »
- « Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative. »

Dans ma pratique, afin d'aider un élève ayant des difficultés avec les lettres en mathématiques, je commencerais par (ré)expliquer les différents statuts de la lettre<sup>49</sup> en donnant des exemples concrets et en faisant le lien avec les notions étudiées. Je leur permettrais d'utiliser des logiciels et applications numériques afin qu'ils s'entraînent à manipuler les variables (avec un tableur, Scratch, et Python pour les lycéens). L'objectif est de travailler la compétence « Représenter »<sup>50</sup> et de leur permettre de donner du sens à la lettre. Reconnaître et savoir manipuler les lettres en mathématiques en connaissant leur statut leur permettront d'être plus efficaces et d'avoir une meilleure compréhension du contexte d'un exercice.

---

<sup>49</sup> Les différents statuts de la lettre sont développés et illustrés dans le document *Utiliser le calcul littéral* (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, s. d.).

<sup>50</sup> Développer la compétence « Représenter » permet de « progresser dans la vision du réel et dans l'appréhension des objets mathématiques abstraits », et de « trouver un registre de représentation adéquat » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). Autrement dit, on permet à l'élève d'utiliser différentes formes pour illustrer une notion abstraite (dans le cas de l'étude de fonction : tableau de nombres, graphique, expression littérale).

## **XI) Implication d'après coup**

En psychanalyse, l'après-coup est un processus par lequel certains événements traumatiques ne prennent sens qu'à posteriori, lorsqu'un contexte vient lui donner un caractère nouveau. Ici, l'implication d'après-coup concerne ce travail de recherche et la rédaction de ce mémoire. Cette partie a pour objectif d'exposer mes impressions tout au long du processus de rédaction de ce mémoire et jusqu'à son aboutissement.

### **1) Rencontre avec la psychanalyse**

Pour commencer, j'ai aimé découvrir cette nouvelle discipline à travers mes nombreuses lectures et recherches effectuées. J'ai apprécié travailler sur cette question de recherche du point de vue de la psychanalyse même si j'ai eu des difficultés à trouver des ressources qui me satisfaisaient. Plus j'avais dans la rédaction de ce mémoire, moins j'étais certaine et sereine quand à la justesse de ce que j'écrivais. N'étant ni chercheuse clinicienne, ni professionnelle, ni même étudiante en psychanalyse, je doutais de l'exactitude de mes définitions et de mes interprétations. J'ai essayé de retranscrire le plus fidèlement possible les nombreuses définitions de ce mémoire. Au-delà de sa rédaction, la rencontre avec la psychanalyse me permet de réfléchir autrement, de manière plus « poussée » ou du moins avec d'autres perspectives, dans ma vie professionnelle comme personnelle.

### **2) Rencontre avec les mathématiques**

Je n'ai pas vraiment le sentiment d'avoir rencontré les mathématiques grâce à ce mémoire. Toutefois, il m'a permis de découvrir la didactique (des mathématiques). Avoir eu l'occasion de réfléchir sur les mathématiques et leur enseignement, de faire des recherches et de lire les différents articles ont permis de me rassurer sur mon choix de métier. Je suis contente d'avoir pu mener ces recherches qui me donnent l'impression d'avoir quelques pistes, quelques clés supplémentaires pour les années à venir en tant que jeune enseignante. J'ai apprécié recueillir les présupposés auprès de mes professeurs, de mes proches, de mes amis et futurs collègues, ainsi que les échanges que nous avons pu avoir autour des mathématiques.

### **3) Ma rencontre avec Léa**

J'ai beaucoup aimé mener les entretiens avec Léa et essayer de comprendre ce qu'elle ne comprenait pas en mathématiques. Je me réjouis de la confiance qu'elle m'a témoignée en partageant ses ressentis. Léa a su répondre à mes questions en développant spontanément ses réponses et en comprenant la direction que je souhaitais prendre.

La retranscription a été l'aspect le moins agréable des entretiens : chaque entretien m'a demandé entre dix et douze heures de travail à l'ordinateur. Cela m'a cependant permis de me familiariser avec le contenu des entretiens et d'anticiper le moment où je formulerais les hypothèses interprétatives.

En ce qui concerne le transfert et le contre-transfert, je n'en ai ressenti les effets qu'au moment de la rédaction des hypothèses interprétatives. J'ai parfois eu tendance à surinterpréter certaines de ses paroles à partir de mes propres suppositions (en particulier pour la troisième hypothèse, compte tenu du peu d'informations sur sa relation avec son père). Il m'a donc fallu, à plusieurs reprises, me recentrer sur son point de vue, et non sur le mien, que ce soit en tant que chercheuse ou sur un plan plus personnel.

### **4) Mon propre rapport à ma question de recherche**

Concernant ma question de recherche, j'ai le sentiment qu'elle pourrait être encore approfondie. Je regrette de ne pas pouvoir y consacrer plus de temps et de ne pas pouvoir l'étoffer. Toutefois, ce mémoire m'a apporté des éléments de réponses face aux difficultés en mathématiques et une compréhension de celles-ci. J'ai le sentiment de pouvoir mieux comprendre ces élèves en difficulté et d'avoir renforcé ma bienveillance à leur égard. J'espère pouvoir leur montrer que je m'efforce sincèrement de les comprendre et de chercher des solutions pour les accompagner au mieux dans leur apprentissage des mathématiques. Je resterai attentive à leur bien-être en classe, tout en veillant également au comportement des autres élèves à leur rencontre, sans perdre de vue ces derniers et en préservant un équilibre au sein de la classe.

## **XII) Conclusion**

Ce mémoire s'est appliqué à analyser les causes inconscientes des difficultés scolaires d'un élève en mathématiques. Pour ce faire, j'ai commencé par introduire le sujet, j'ai développé mon implication puis j'ai présenté quelques présupposés. J'ai ensuite présenté le cadre théorique : la psychanalyse, l'inconscient, le Sujet, la conception freudienne du psychisme et la conception lacanienne du psychisme. J'ai ensuite présenté les mathématiques puis les concepts de la psychanalyse mobilisés par cette recherche. Après avoir développé l'échec scolaire et le rapport au savoir, j'ai présenté la partie méthodologique. J'ai ensuite développé la construction du cas Léa, puis j'ai expliqué mes trois hypothèses interprétatives. Un élève pourrait avoir des difficultés en mathématiques à cause d'un trouble neurodéveloppemental tel que la dyscalculie. Un élève pourrait avoir des difficultés en mathématiques à cause d'une comparaison à ses pairs et d'une identification à une personne de son entourage ayant des difficultés similaires. Finalement, un élève pourrait avoir des difficultés en mathématiques à cause d'un trouble face à l'inconnu(e) et/ou un traumatisme passé. Ces hypothèses ont ensuite mené à une réflexion professionnelle. Pour finir, j'ai développé mon implication d'après coup.

Pour prolonger cette recherche, il serait intéressant de réaliser des entretiens avec d'autres élèves en difficulté afin d'étoffer les hypothèses et d'enrichir sa pratique professionnelle.

## Annexe : les entretiens

### 1) Premier entretien

- 1 Moi : Je vais te rappeler les modalités de ces entretiens. Donc c'est des entretiens enregistrés -celui là est enregistré- au sujet  
2 des difficultés d'un élève à réussir en maths. Ton nom, ton prénom, ta ville, ton lycée, n'apparaîtra pas dans la  
3 retranscription. C'est-à-dire que je vais les changer et du coup, c'est confidentiel. Je vais te poser des questions, donc, tu peux  
4 y répondre. Si tu veux pas y répondre, t'es pas obligée, tu me le dis. Après, je te demanderai peut-être pourquoi tu veux pas  
5 répondre mais, enfin, voilà, tu dis ce que tu veux dire en fait. Et voilà, est-ce que t'es toujours d'accord, du coup ?
- 6 *Elève : Oui.*
- 7 Moi : Ok, super. Donc, ma première question : je vais te demander de choisir un prénom avec lequel je vais remplacer le tien,  
8 donc tu choisis ce que tu veux.
- 9 *Elève : Euh, n'importe, mais « Léa », je sais pas.*
- 10 Moi : Léa ? Ok. Et, euh, eh bah on peut commencer. Donc, je vais d'abord commencer par des questions sur toi.
- 11 *Léa : Oui.*
- 12 Moi : Qui es-tu, comment est-ce que tu te présenterais ?
- 13 *Léa : Euh ?*
- 14 Moi : Du coup, tu peux dire ton prénom !
- 15 *Léa : Mon vrai prénom ?*
- 16 Moi : Oui !
- 17 *Léa : Ok, bah, je m'appelle [vrai prénom], je suis au lycée, je suis en première, euh j'ai des spé plutôt littéraires, j'aime pas  
18 trop le scientifique. J'aime beaucoup le sport, j'adore lire. J'ai un frère et euh, voilà. Je suis gentille, assez drôle.*
- 19 Moi : T'as dit que t'étais « gentille, assez drôle », comment tu décrirais ta personnalité ?
- 20 *Léa : Je suis organisée, attentionnée envers les gens, je suis assez à l'écoute.*
- 21 Moi : Donc, ouais, t'as commencé à citer des qualités. T'en vois d'autres des qualités ?
- 22 *Léa : Euh...*
- 23 Moi : Pas forcément ?
- 24 *Léa : Nan.*
- 25 Moi : Et est-ce que t'as des défauts ? Est-ce que tu pourrais me citer quelques défauts que t'as ?
- 26 *Léa : Oui, je suis très timide, euh comment, j'ai assez un caractère fort, j'suis franche avec les gens. Si j'ai un truc à dire, je  
27 vais le dire, euh après, voilà.*
- 28 Moi : Du coup, tu dis que t'es timide mais t'as quand même accepté de faire ces entretiens, là.
- 29 *Léa : Oui, parce qu'on est que deux, 'fin voilà, euh mais devant par exemple toute une classe quand il faut faire un exposé, tout  
30 ça là, c'est plus compliqué.*
- 31 Moi : Parce que c'est quoi qui te freine en fait ?
- 32 *Léa : Le regard des autres, de me tromper ou après, les autres ils jugent, je sais pas, 'fin.*
- 33 Moi : Parce que ça t'es déjà arrivé, ça ?
- 34 *Léa : Euh, je me suis déjà... ouais, totalement, 'fin j'ai totalement oublié mon exposé et genre j'étais devant la classe et je  
35 savais plus quoi dire du tout, avec le stress, tout ça. Du coup, ça me panique.*
- 36 Moi : Et comment t'as réagi ? Comment t'as rebondi en fait ?
- 37 *Léa : Euh bah après je me pose, je respire et après bah, je recommence quoi. Mais faut un temps tranquille.*
- 38 Moi : Et donc ça, ça t'es arrivé qu'une seule fois ?
- 39 *Léa : Oui.*
- 40 Moi : Et t'as eu des échos des autres ? De ce qu'ils en ont pensé ?
- 41 *Léa : Non, non.*
- 42 Moi : Ok. Tu m'as dit que t'aimais lire.
- 43 *Léa : Oui.*
- 44 Moi : Est-ce qu'il y a autre chose... t'as d'autres passions ?
- 45 *Léa : Euh... le sport.*
- 46 Moi : Tu fais quel sport ?
- 47 *Léa : Avant je faisais de la natation pendant neuf ans et maintenant, j'ai arrêté parce que c'était trop compliqué avec l'école,  
48 'fin c'était plus possible quoi, les entraînements tous les soirs, c'est plus possible. Du coup j'en fais le mercredi et le samedi  
49 en loisir, comme ça.*
- 50 Moi : Ok. Et... par exemple, tu fais de la musique ? Tu fais...
- 51 *Léa : Non, pas du tout.*
- 52 Moi : Ok. Est-ce qu'il y a des choses, du coup, que tu n'aimes pas faire ?
- 53 *Léa : Euh... que j'aime pas faire... ça c'est une... non.*
- 54 Moi : Pas forcément ?
- 55 *Léa : Non, pas forcément.*
- 56 Moi : Par exemple, des sports ou euh...
- 57 *Léa : Non, les sports j'en fais, 'fin je fais de tout. J'aime tous les sports 'fin, y a pas un truc que... Les sports à ballon, à la  
58 rigueur, un peu moins.*
- 59 Moi : Hum.

60 Léa : *Mais sinon, nan, ça va.*

61 Moi : Pour toi, pourquoi t'aimes pas les sports à ballon ?

62 Léa : *J'ai peur des ballons. Quand ça arrive euh...*

63 Moi : Ok

64 Léa : *J'ai peur du ballon !*

65 Moi : D'accord. C'est pas forcément le côté collectif ou... ?

66 Léa : *Nan, j'ai fait du handball et j'ai peur du ballon quand il arrive. J'ai... ouais.*

67 Moi : Ok, hum, bah du coup, si t'es toujours d'accord, on va parler de ton entourage, ta famille et tout ?

68 Léa : *Hum.*

69 Moi : Donc, pareil, leurs noms seront modifiés...

70 Léa : *Oui, oui.*

71 Moi : Qui sont tes parents ?

72 Léa : *Alors, euh j'ai une maman, qui s'appelle E. qui est infirmière du coup, au lycée ici et au lycée [nom du deuxième lycée].*

73 *Euh, mon papa, euh il s'appelle J., il a euh... il est chauffeur poids lourds, voilà. J'ai un frère. Il est en quatrième. Il est au*

74 *lycée, euh, collègue [nom du collègue] et voilà.*

75 Moi : Du coup, tu m'as dit que tes parents étaient du coup, infirmière scolaire et chauffeur poids lourds.

76 Léa : *Oui.*

77 Moi : Hum et ton frère il est en quelle classe ?

78 Léa : *En quatrième.*

79 Moi : En quatrième, ok.

80 Léa : *Oui.*

81 Moi : Hum, quelle relation tu as avec tes parents ?

82 Léa : *Alors, avec ma maman j'ai une très bonne relation, on s'entend super bien, on fait pleins de trucs ensemble depuis que je*

83 *suis toute petite et tout, et euh, mon père j'le vois plus.*

84 Moi : Ok. Est-ce que tu veux dire pourquoi tu le vois plus, ou pas ?

85 Léa : *Euh, non.*

86 Moi : Ok, pas de souci. Donc, t'as un frère...

87 Léa : *Oui.*

88 Moi : Tu t'entends bien avec ton frère ?

89 Léa : *Oui, on a une super complicité, on fait pleins de trucs ensembles, 'fin voilà.*

90 Moi : Ok. Et ton frère, tu m'as dit qu'il était au collège, qu'est-ce que c'est ses centres d'intérêt à lui ?

91 Léa : *Euh, lui, il fait du handball depuis qu'il a quatre ans, depuis qu'il est tout petit. Du coup euh on, enfin je vais le voir à ses*

92 *matches, on passe beaucoup de week-ends au handball, bah il fait que ça pratiquement. Et sinon, bah comme tous les garçons*

93 *de son âge à peu près, il joue aux jeux vidéo ! Et puis voilà !*

94 Moi : Et scolairement, par exemple ?

95 Léa : *Euh, il est beaucoup plus scientifique, contrairement à moi, qui suis beaucoup plus littéraire. Lui son truc c'est la*

96 *physique, les maths, la SVT. Il veut devenir vétérinaire plus tard, depuis maintenant deux, trois ans, il parle de ça.*

97 Moi : Ouais.

98 Léa : *Il adore les animaux, on va avoir un chien. Parce que depuis qu'il est tout petit, bah il veut un chien donc voilà, et on a*

99 *un lapin.*

100 Moi : Ok. Et toi, t'aimes les animaux aussi ?

101 Léa : *Alors, au début j'avais peur des chiens et du coup, là on va l'avoir tout petit. Ça va de mieux en mieux, on est allé les*

102 *voir, tout ça, donc ça va mieux.*

103 Moi : Ok. Qui sont tes grands-parents ?

104 Léa : *Euh... mes grands-parents ? Euh, ça c'est compliqué parce qu'y en a j'sais pas combien [rires]. Euh, alors, bah y a le*

105 *papa de ma maman, avec qui j'ai une très bonne complicité donc papi, « papi Fifi », on l'appelle comme ça, c'est P. Il est...*

106 *'fin il a toujours été là depuis qu'on est tout petits, il fait pleins de trucs avec nous. Il nous emmène partout, on est déjà parti*

107 *en vacances avec lui, 'fin voilà. Après y a, donc, ma belle-mamie, entre guillemets, donc qui s'est remariée avec mon papi.*

108 *Donc elle, j'la considère comme ma mamie, 'fin voilà. Après, du côté de mon père y a ma mamie, et mon papi il est décédé*

109 *l'année dernière. Et ma mamie bah elle s'est moins occupée de moi vu que mon père euh... 'fin voilà, donc du coup, j'la vois*

110 *beaucoup moins. Mais je m'entends bien avec elle. Et euh, la maman de ma maman, vu qu'elle la voit plus bah je la vois pas.*

111 Moi : Ok. Donc tu m'as dit que t'avais des bonnes relations du coup, avec ton « papi Fifi » et avec sa femme, du coup.

112 Léa : *Oui.*

113 Moi : Hum... qu'est-ce que c'est ton meilleur souvenir avec ta famille ? Alors, que ce soit tes grands-parents, ta maman...

114 Léa : *Euh, le meilleur souvenir que j'ai, ça doit être bah, c't'été on est parti, en Corse avec mon frère, moi, mon beau-père, ma*

115 *mère et donc mon papi et ma mamie, et du coup c'était super ; on a fait pleins de trucs, ils sont restés avec nous, on avait*

116 *loué une maison et tout, 'fin voilà.*

117 Moi : Ok, donc tu viens de parler de ton beau-père ?

118 Léa : *Oui !*

119 Moi : Donc est-ce que tu peux me parler un peu de lui ?

120 Léa : *Euh bah il est professeur de logistique au lycée [nom du lycée]. Euh, bah c'est comme mon papa, je m'entends super bien*

121 *avec lui, il est là depuis cinq ans, 'fin voilà, donc je m'entends super bien avec lui.*

122 Moi : Ok, et du coup tu m'as parlé de ton meilleur souvenir. Et ton pire souvenir ?

123 Léa : *Bô, y en n'a pas.*

124 Moi : Y en n'a pas ?

125 Léa : *Non.*

126 Moi : D'accord. Euh alors là, je vais te poser une question par rapport à tes amis en dehors du lycée. Est-ce que t'as des amis  
127 qui sont pas... qui sont plus au lycée, 'fin qui sont plus en cours avec toi ? Pas en cours avec toi ?

128 Léa : Bah y en a qui habitent à [nom du village], donc un peu plus loin, qui ont un an de moins que moi, que je connais bah  
129 parce que nos parents se connaissent du coup voilà. Mais sinon, nan.

130 Moi : Ok hum, tu les vois souvent ou c'est euh...

131 Léa : De temps en temps, là, elles sont venues à mon anniversaire, 'fin voilà, mais c'est pas... on se voit quand on peut quoi.

132 Moi : Ok. Du coup, je reviendrai sur tes amis du lycée tout à l'heure, et je vais te poser une question par rapport à... comment  
133 tu fais tes devoirs en fait ?

134 Léa : Oui ?

135 Moi : Et euh, comment tu les fais, 'fin c'est quoi ta routine, entre guillemets ? Est-ce qu'il y a quelqu'un qui t'aide ?  
136 Comment ?

137 Léa : Euh bah alors, jusqu'en quatrième, maman elle m'aidait beaucoup. En troisième, elle m'a un peu lâchée, et depuis la  
138 seconde je fais tout toute seule. J'essaie de faire les devoirs qu'on donne le week-end un max, je le fais jusqu'au mercredi  
139 minimum, et le mercredi bah je fais jeudi, vendredi. Et si j'peux le week-end faire plus, avancer dans la semaine, 'fin je fais  
140 un max de tout quoi.

141 Moi : Ok, est-ce que du coup tu fais tes devoirs aussi... 'fin chaque jour, chaque soir j'imagine ?

142 Léa : Oui.

143 Moi : Et ça te prend combien de temps à peu près ? Si tu devais estimer par jour ?

144 Léa : Le week-end c'est très long, 'fin franchement euh, j'sais pas. J'étale ça sur deux jours parce que sinon c'est trop long. Et  
145 après le soir ça dépend, euh...si ils rajoutent des devoirs du jour pour le lendemain et tout mais 'fin jusqu'à 22h, 22h30 j'y  
146 suis, au minimum quoi... 'fin...

147 Moi : Et tu commences à quelle heure à peu près ?

148 Léa : Bah, ça dépend à quelle heure je finis, mais si je finis à 17h ; le temps de rentrer chez moi, il est 18h. Bah après, je  
149 discute un peu avec ma maman, 'fin voilà, et puis bah je commence il est 18h30 'fin, voilà, puis après il faut prendre la  
150 douche, tout ça, donc euh... [rires]

151 Moi : Ok. Est-ce que tes amis t'aident, est-ce que tu demandes de l'aide à tes amis ?

152 Léa : Euh, pour certaines matières, oui, bah en fait on essaie de s'entre-aider dans les matières où on a le plus de mal. Bah par  
153 exemple, dans les maths, dans la physique, moi je demande de l'aide parce que bah... vu que j'comprends pas grand-chose,  
154 [rires] voilà, mais sinon, nan. Dans les autres matières, on se débrouille.

155 Moi : Ok. Qu'est-ce qui te fait dire que tu « comprends pas grand-chose », 'fin, qu'est-ce que c'est qui te...  
156 Léa : Bah je sais pas. En physique, depuis la troisième, j'comprends plus rien. 'fin franchement, c'est du flou total, c'est  
157 abstrait pour moi, euh... 'fin on me parle de protons, de neutrons, je comprends plus rien. Et euh... en maths, là en seconde,  
158 le premier trimestre ça allait et après... à partir du moment où on a commencé à mélanger les chiffres et les lettres euh...  
159 c'est plus bon, quoi [rires].

160 Moi : Oui, du coup c'est le mélange des chiffres et des lettres qui t'a perturbé ?

161 Léa : Oui.

162 Moi : Est-ce que tu te souviens la première fois que ça t'est arrivé ça ? Que tu t'es sentie bloquée par rapport aux maths, ou à la  
163 physique 'fin...

164 Léa : Bah la physique, du coup, on commence en cinquième, donc au début, ça va, c'est simple. Mais plus ça avance, plus c'est  
165 compliqué, parce que bah, la chimie et tout, 'fin c'est super abstrait quoi, 'fin... Euh... la physique encore ça va, parce que  
166 la lumière, tout ça, machin... La chimie c'est plus compliqué [rires] et euh...

167 Moi : Parce que c'est très petit ?

168 Léa : Oui voilà !

169 Moi : Très grand ?

170 Léa : Oui voilà, donc euh, en fait j'arrive pas à m'imaginer les grands nombres et tout, depuis que je suis toute petite. Même en  
171 primaire quand on apprend les grands nombres à lire, moi j'arrivais pas à les lire. Ça dépasse les millions euh, moi je sais  
172 pas faire ! [rires] Je sais plus lire les nombres et tout, donc quand c'est des trop grands nombres, 'fin voilà. Zéro virgule  
173 zéro, zéro, zéro, moi je sais pas c'est quoi !

174 Moi : T'arrives... en fait...

175 Léa : J'arrive pas à m'imaginer.

176 Moi : À voir ce que ça donne dans la réalité ?

177 Léa : Nan. Je vois pas dans l'espace, je vois pas, 'fin voilà. La géométrie, pareil, c'était super compliqué, 'fin.

178 Moi : Même la géométrie au collège, où c'était de la géométrie plane ?

179 Léa : Ouais, j'ai toujours, 'fin, y en a, eux, ils avaient le triangle dans un sens, bah moi j'l'avais dans l'autre, quoi. 'fin, ça a  
180 toujours, euh...

181 Moi : Est-ce que tu te souviens avoir euh... tourné ta feuille ? 'fin, pour remettre le triangle dans le « bon sens » ? Si c'est ça  
182 que t'entends par « sens » du triangle ?

183 Léa : Ouais.

184 Moi : T'entends « sens », 'fin, recto-verso, entre guillemets ? ou plutôt une rotation de ta feuille ?

185 Léa : Ouais, dans la rotation.

186 Moi : Oui.

187 Léa : Bah, par exemple, ils disaient « tracer le triangle d'un côté », bah moi le triangle, il se retrouvait de l'autre côté, quoi,  
188 'fin, je sais pas comment je faisais mon compte mais...

189 Moi : D'accord. Du coup, maintenant on va parler de l'école et de ton lycée.

190 Léa : Oui.

191 Moi : Donc, depuis quand est-ce que t'es au lycée [nom du lycée].

192 Léa : Depuis l'année dernière, j'ai commencé ici, en seconde.

193 Moi : Et t'arrives de quel établissement ?  
194 Léa : *Au collège [nom du collège], juste au-dessus.*  
195 Moi : Ouais, juste à côté.  
196 Léa : *Oui.*  
197 Moi : Ok. Donc euh, pour toi... ça a été comment le passage entre la troisième et la seconde ?  
198 Léa : *Y a un graaand écart entre la troisième et la seconde euh... déjà dans la difficulté des choses, dans les nouvelles matières*  
199 *qu'on avait Par exemple, la SES, tout ça, y avait des nouvelles choses, et dans la quantité de travail.*  
200 Moi : Ok.  
201 Léa : *Y avait pas du tout la même...*  
202 Moi : Et euh, le déplacement physique, entre guillemets, du collège au lycée, c'est allé ?  
203 Léa : *Nan, ça, ça va. Au début, bon... les deux premières semaines tu cherches un peu la salle tout ça, mais, ça va. Après euh...*  
204 Moi : Puis, du coup, ils sont sur le même site.  
205 Léa : *Oui.*  
206 Moi : Ok. Et comment tu t'y sens dans ce lycée ?  
207 Léa : *Bien.*  
208 Moi : T'as, tu t'es toujours sentie bien ?  
209 Léa : *Oui.*  
210 Moi : Ok. Euh, qu'est-ce que, qu'est-ce que t'aimes ?  
211 Léa : *Au lycée ?*  
212 Moi : Ouais ?  
213 Léa : *Euh...*  
214 Moi : Que ce soit le bâtiment, les cours...  
215 Léa : *Donc déjà, j'aime bien l' bâtiment. Quand on y rentre, j'trouve, c'est beau.*  
216 Moi : Hum ?  
217 Léa : *Euh, y a des lycées, ils sont pas beaux. Franchement, ça fait des blocs et tout. Ça, ça fait un peu château et tout, 'fin*  
218 *voilà. C'est juste que c'est trop haut pour moi. [incompréhensible] c'est très chiant, faut monter jusqu'au-dessus là, ouuuuh.*  
219 Moi : Parce que ?  
220 Léa : *C'est haut.*  
221 Moi : T'as le vertige ?  
222 Léa : *Nan. Mais c'est haut. Faut monter les escaliers, dès le matin [rire]...*  
223 Moi : C'est fatiguant ?  
224 Léa : *Oui ! Mais euh, nan, ça va. Après, vu que j'ai été en béquilles là, avant les vacances... là, tu les sens tous les escaliers*  
225 *qu'y a, y a beaucoup, beaucoup, beaucoup d'escaliers ! Mais nan, sinon il est bien le lycée, moi je... ouais. On a un beau*  
226 *CDI en plus, donc pour travailler c'est bien, y a pleins d'espaces de travail, donc euh... tu peux être au silence quand tu*  
227 *veux, 'fin, franchement, nan, c'est bien.*  
228 Moi : Tu travailles souvent au CDI ?  
229 Léa : *Oui. Souvent. J'y vais quasiment tout le temps. À chaque fois que j'ai une heure de perm', je viens.*  
230 Moi : Donc euh... et t'y vas toute seule ou tu vas avec des amis ?  
231 Léa : *Euh, alors si j'ai des heures de perm en même temps que mes amis bah je vais y aller avec eux, sinon j'y vais toute seule.*  
232 Moi : Et, comment tu travailles au CDI ?  
233 Léa : *Euh bah, quand je sais qu'j'ai des heures de trou la veille, je vais prendre des cahiers en plus dans mon sac, euh pour*  
234 *m'avancer dans des choses que j'ai à faire, ou si ils ont donné des devoirs aujourd'hui pour le lendemain, bah je vais les*  
235 *faire au CDI quoi, comme ça j'ai ça à faire en moins chez moi.*  
236 Moi : Et tu travailles avec de la musique ? Sans musique ?  
237 Léa : *Alors, ici je mets rien, 'fin genre y a le bruit des gens autour donc voilà, mais chez moi, ouais, j'aime bien mettre de la*  
238 *musique.*  
239 Moi : Ça t'aide, à te concentrer ?  
240 Léa : *Ouais.*  
241 Moi : Et t'écoutes plutôt quoi comme musique ?  
242 Léa : *Ah, de la musique toute calme, genre instrumentale ou 'fin, genre juste un son de fond.*  
243 Moi : Ok. Est-ce que... y a des choses que tu n'aimes pas au lycée ? Et quelles sont ces choses ?  
244 Léa : *Des choses que j'aime pas... Euh, la cantine c'est pas bon. [rires] La cantine. C'est pas bon. Euh, y a beaucoup mieux. Y*  
245 *a des jours c'est pas mal mais franchement... 'font pas d'efforts [rires].*  
246 Moi : C'est tout ce que t'aimes pas ?  
247 Léa : *Ouais, sinon ça va.*  
248 Moi : Sinon, ça va. Donc en fait, tu te sens euh, 'fin... pour toi c'est un plaisir de venir au lycée ?  
249 Léa : *Oui ! C'est pas une corvée. Le matin j'me dis pas « oh, je vais au lycée... catastrophe », non, ça va.*  
250 Moi : Ok.  
251 Léa : *J' préfère venir au lycée qu'au collège. Au collège, j'avais pas envie d' venir.*  
252 Moi : Qu'est-ce qu'était différent ?  
253 Léa : *J'sais pas mais j'avais... j'ai pas la même sensation quoi. Au collège, les deux premières années ça allait mais à partir*  
254 *de la quatrième/troisième, j'avais vraiment p'us envie de venir au collège quoi, 'fin ça me soulait.*  
255 Moi : Et t'arrives à dire pourquoi ?  
256 Léa : *Non. Je sais pas... Je...*  
257 Moi : Tu ?  
258 Léa : *Nan, j'avais peut-être envie d'changer d'environnement... ou je sais pas. Mais...*  
259 Moi : Ok. Donc, t'as des amis ici ?

260 Léa : *Oui.*

261 Moi : Et, est-ce que tu peux me parler un peu d'eux ?

262 Léa : *Euh, alors j'ai ma meilleure amie, que j'connais depuis que j'suis en sixième, qui s'appelle A. Euh... bah on est super*

263 *proches, bah c't'année on n'est pas dans la même classe. On a été dans la même classe de la sixième à la troisième, donc*

264 *c'est un peu bizarre quand on arrive au lycée, on n'était plus dans la même classe. Euh, voilà. Ch'uis très proche avec euh...*

265 *bah elle a un p'tit copain qui s'appelle R., donc ch'uis très proche avec lui aussi. Et j'ai un p'tit copain, qui s'appelle M.*

266 *Et... bah voilà. Puis nan, après, j'préfère ne pas avoir énormément d'amis et pouvoir compter sur ceux-là quoi, qu'en avoir*

267 *cinquante. Après, j'ai des connaissances à qui j'dis bonjour et tout, mais c'est tout.*

268 Moi : Comment ça se fait que vous êtes plus dans la même classe avec A. ?

269 Léa : *Bah on n'a pas pris les mêmes spécialités du tout. Elle, elle est beaucoup plus scientifique, bah comme son copain et le*

270 *mien. Que moi bah, ch'uis littéraire, donc pas du tout la même chose qu'eux ! Du coup bah, ils ont vraiment éclaté toutes les*

271 *classes donc, on n'est pas dans la même classe...*

272 Moi : Donc c'est eux qui t'aident ?

273 Léa : *Euh... ouais ! Ouais, ouais. Ils m'aident... par exemple, R. il m'a aidé pour la physique, la dernière fois on avait un*

274 *exercice à faire et tout, il m'a expliqué. 'fin sur le tableau derrière, là y a un grand tableau au CDI, bah voilà.*

275 Moi : Ok... vous vous retrouvez tous...

276 Léa : *Oui.*

277 Moi : Toujours pour travailler ensemble ?

278 Léa : *Oui, oui.*

279 Moi : Ok, et du coup, A. et M., ils t'expliquent de la même manière ?

280 Léa : *Oui ! Bah, R. au début, c'est lui qui expliquait à A., l'année dernière. Et vu qu'elle comprend maintenant, beaucoup*

281 *mieux, bah elle peut m'expliquer et puis du coup, ils expliquent à peu près la même chose. Mais c'est bien parce que du coup*

282 *ils expliquent pas comme les profs.*

283 Moi : Ouais ?

284 Léa : *Du coup bah, j'peux comprendre différemment et... bah ça m'permets p't-être de comprendre avec leurs mots à eux aussi*

285 *et tout, donc c'est pas... mal.*

286 Moi : Qu'est-ce que c'est qu'est différent dans leur explication par rapport à celle du prof ?

287 Léa : *Bah, j'sais pas, vu qu'ils me connaissent aussi, un peu mieux que les profs, ils savent aussi euh... je sais pas, quels mots*

288 *employer, ou comment m'expliquer d'une façon différente. Que les profs, ils vont employer, bah par exemple dans le*

289 *scientifique, ils vont employer des mots scientifiques et tout que moi j'comprends pas forcément. Du coup, bah c'est plus*

290 *simple pour moi.*

291 Moi : Et, tu penses que ces « mots scientifiques », tu les comprends pas pourquoi ?

292 Léa : *Euh bah, très bonne question. [rises] Très bonne question.*

293 Moi : Par exemple, est-ce que les définitions en mathématiques, est-ce que... t'as un peu toujours eu du mal ?

294 Léa : *J'ai appris mais j'comprends pas c'que j'apprends. En fait j'apprends bêtement, pour au moins avoir les points sur les*

295 *définitions quand y a contrôle quoi. Mais j'comprends pas c'que ça veut dire concrètement quoi. Là en physique on fait la*

296 *fission et la fusion. Euh [pétarade] ch'sais pas c'est quoi [rises].*

297 Moi : Et du coup, est-ce que ça veut dire que t'apprends différemment en sciences et, par exemple, dans les matières

298 littéraires ?

299 Léa : *Bah j'sais pas. C'est... j'sais pas.*

300 Moi : Parce que, tu m'dis que t'apprends par cœur dans le scientifique, dans les matières scientifiques.

301 Léa : *Oui, bah comme dans le littéraire : j'apprends par cœur sauf que j'comprends ce que j'apprends. Que dans l'scientifique*

302 *euh [pétarade] j'comprends pas [rises].*

303 Moi : Ok... faudra que j'revienne là-dessus du coup... j'vais m'le noter... Ok. Donc on a parlé de tes amis, on a parlé de tes

304 profs, donc maintenant on va euh... encore parler de tes profs ! Donc tout ce que tu dis sur tes profs, j'irai pas leur répéter

305 hein...

306 Léa : *Ouais [rises]*

307 Moi : T'inquiètes pas, tu peux me dire... même si c'est des profs avec qui je travaille, 'fin, y a pas de soucis j'irai pas leur dire.

308 Euh, donc tes profs de cette année, comment ils sont ?

309 Léa : *Euh alors, ça va. Franchement, y a eu pire.*

310 Moi : Hum ?

311 Léa : *Nan, ma prof de français elle est super gentille, c'est mamie gâteaux [rises]. Elle est toute gentille, franchement... Puis*

312 *c'est important parce que vu qu'on a quand même le bac de français à la fin d'année, bah c'est quand même important*

313 *d'avoir une bonne prof de français.*

314 Moi : Hum ?

315 Léa : *Donc nan, mes profs ils sont assez gentils. Ma prof d'anglais j'peux pas m'la voir mais ça c'est... une parenthèse !*

316 *[rises] Euh, sinon ça va. Franchement...*

317 Moi : Ils sont gentils, du coup ?

318 Léa : *Oui, ils sont gentils.*

319 Moi : Et ta prof d'anglais tu peux « pas t'la voir »...

320 Léa : *Nan, j'peux pas m'la voir- bah en fait, elle m'aime pas ! Donc euh, je sais pas pourquoi mais... voilà.*

321 Moi : Comment tu expliques le fait qu'elle t'aime pas ?

322 Léa : *Bah, la participation c'est compliqué pour moi parce que, bah du coup j'aime pas, et surtout dans une langue étrangère.*

323 *Déjà en français, 'fin, parler et tout c'est pas trop mon truc, alors en plus dans une langue étrangère où je sais pas aligner*

324 *trois mots -parce que je sais pas aligner trois mots en anglais-, euh bah c'est super compliqué. Et elle, quand elle cite tous*

325 *les noms de ceux qui participent jamais alors qu'à chaque cours tu fais l'effort de participer et tout, au moins une fois ! Et*

326 *qu'l'autre elle te dit « nan, nan, nan, en fait tu participes pas » puis elle te dit carrément qu'elle connaît pas ton prénom à*

327 *cause de ça... euh, ouais, bon, pas ouf quoi ! Puis après, elle nous fait des exercices en cours, elle dit « bon bah quand vous*  
328 *avez fini, vous levez la main », toit tu lèves la main puis pendant dix minutes elle fait tout le tour de la classe, elle te regarde*  
329 *droit dans les yeux p'is elle vient jamais vers toi. P'is à la fin elle t'fait « bon bah, on fait la correction ? » p'is toi t'es là*  
330 *« bon bah, ma phrase elle va rester telle quelle » [rires], donc non, j'l'aime pas.*

331 *Moi : D'accord. Hum... du coup t'as plus de prof de maths là ? Si, t'as de l'enseignement scientifique !*

332 *Léa : Oui.*

333 *Moi : Euh... comment ça se passe avec elle[la prof de maths - enseignement scientifique] ?*

334 *Léa : Euh bah, ça va, après je comprends pas grand-chose à ce qu'elle me raconte mais... parce que, on est en enseignement*  
335 *scientifique donc c'est quand même que y en a qui comprennent pas beaucoup les maths, 'fin voilà, ou qu'ont pas pris spé*  
336 *maths donc voilà. Il faudrait qu'elle aille plus doucement. Parce que par exemple, elle nous donne un exercice et en fait,*  
337 *deux minutes après, elle dit « on corrige », mais moi j'ai à peine tracé le tableau qu'elle veut nous l'faire corriger, y a rien*  
338 *qu'est écrit dedans quoi. Ch'uis encore en train de tracer des traits du tableau quand elle dit « on corrige » [rires]. Le temps*  
339 *qu'j'lise la consigne, que j'comprenne l'exercice et ensuite que j'm'y mette, bah... on corrige.*

340 *Moi : Donc c'est un souci de vitesse ?*

341 *Léa : Ouais, voilà.*

342 *Moi : Et euh... est-ce que... est-ce qu'en gros c'est la vitesse qui te pose soucis dans les matières scientifiques ? Dans les cours*  
343 *de maths ?*

344 *Léa : Alors, pas que, mais ça arrange pas les choses. Genre, il faut y aller plus doucement quoi. Parce que déjà, j'comprends*  
345 *déjà pas beaucoup de choses mais alors si en plus euh [sifflement] ça trace... L'année dernière, au début bah j'comprendais*  
346 *parce que, il [le professeur de mathématiques] allait super doucement, mais du coup il est allé trop doucement et du coup*  
347 *bah, à la fin d'l'année on a fini super rapidement du coup bah j'comprendais p'us rien quoi, 'fin... Là ça va, on fait des*  
348 *tableaux en maths, des tableaux à double entrée j'crois, c'est comme ça ? Ça, ça va. Mais par exemple, avant on a fait des*  
349 *fonctions linéaires, depuis la troisième j'fais ça euh, [pétarade] j'ai jamais rien compris quoi. Tracer un graphique et tout*  
350 *[pétarade].*

351 *Moi : Et euh, tes profs au collège ? Ils allaient vite, ils allaient lentement en cours ?*

352 *Léa : Ils allaient plus lentement qu'ici, donc euh voilà, mais bon.*

353 *Moi : Donc euh, au collège c'était moins un problème la vitesse ?*

354 *Léa : Oui.*

355 *Moi : Ok. Pour toi, c'est quoi un bon prof ?*

356 *Léa : Euh, un bon prof il est à l'écoute de ses élèves. Il répond aux questions, genre il les envoie pas bouler quoi, quand ils ont*  
357 *des questions...*

358 *Moi : Ça t'est arrivé, ça ?*

359 *Léa : Euh... ouais, ou alors, tu lèves la main et il répond pas, il passe à autre chose quoi. Et puis t'es là, tu lèves la main*  
360 *pendant cinq minutes p'is [pétarade] rien. Euh... si t'as une question à poser à la fin de l'heure, bah il t'y répond quoi, 'fin,*  
361 *il dit pas « nan, bah, j'dois sortir, on en parlera une autre fois » 'fin, c'est un peu son job quoi. P'is, il essaie d'aller aux*  
362 *besoins de ses élèves quoi.*

363 *Moi : Euh, t'as dit « m'envoie bouler »...*

364 *Léa : [rires]*

365 *Moi : Tu t'es déjà fait envoyer bouler par un prof ?*

366 *Léa : Oui.*

367 *Moi : Un prof de maths, par exemple ?*

368 *Léa : Euh nan, pas forcément.*

369 *Moi : Et comment tu l'as ressenti, toi ?*

370 *Léa : Bah ch'ais pas. C'est bizarre, en gros toi, tu poses une question, donc tu t'intéresses à sa matière, même si t'as pas*  
371 *forcément envie d'être là ou...voilà, et lui, en gros, bah il s'en fiche un peu quoi, 'fin...*

372 *Moi : Tu pourrais m'expliquer comment ça s'est passé qu'il t'ait envoyé bouler, 'fin... concrètement, qu'est-ce que le prof*  
373 *fait ?*

374 *Léa : Euh, alors là... très bonne question...*

375 *Moi : Tu sais plus ?*

376 *Léa : Non.*

377 *Moi : Ok. Et maintenant quand t'y repenses, euh... comment tu te sens ? Par rapport à ça ?*

378 *Léa : Bah... Bah j'l'aime pas. 'fin j'préfère les profs qui répondent à tes questions et tout, 'fin, moi j'trouve que... 'fin c'est un*  
379 *peu leur job quoi. 'fin, ils font un cours, si tu comprends pas, bah tu poses des questions. Parce qu'après c'est les premiers à*  
380 *dire « ah bah, il comprend pas mais il pose jamais d'questions en cours » au conseil de classe donc euh bon. Voilà quoi.*

381 *Moi : Parce que t'es au conseil de classe ?*

382 *Léa : Nan.*

383 *Moi : On te l'a rapporté ou... ?*

384 *Léa : Oui, voilà ou des fois, c'est écrit ou... 'fin voilà.*

385 *Moi : D'accord. Donc euh, t'as dit que t'aimais pas les profs qui t'envoient bouler.*

386 *Léa : Nan [rires]. Non.*

387 *Moi : Est-ce que ça t'est déjà arrivé, en gros de t'faire « envoyer bouler », je reprends ton expression, par un prof ou une prof...*  
388 *'fin visiblement, t'aimes pas trop l'prof après que ça arrive. On est d'accord ?*

389 *Léa : Oui.*

390 *Moi : Et... par exemple, comment la relation avec ce prof s'est poursuivie ?*

391 *Léa : Bah... Soit c'est pas bien grave voilà, après il a répondu à la question en parlant après donc ça va. Par exemple la prof*  
392 *d'anglais là, qui vient même pas t'voir quand elle dit « levez la main quand vous avez fait une phrase » bah voilà, après euh,*

393 *t'as p'us envie d'venir dans sa matière et tout, parce que bah en fait elle s'en fiche de toi. Et euh, la seule chose qu'elle va*  
394 *trouver à dire c'est « tu participes jamais, tu comprends rien, tu fais pas d'effort » et... c'est pas très motivant quoi.*

395 Moi : Ça t'est déjà arrivé que la relation elle s'améliore avec le prof après un truc comme ça ?

396 Léa : *Euh non, pas jusqu'à la fin de l'année. Après [pétarade] [rires] il m'aime pas, j'l'aime pas... [souffle].*

397 Moi : Parce que du coup, est-ce que toi, t'essaies de faire des efforts... ?

398 Léa : *Ah bah moi, j'essaie de faire des efforts parce que j'arrête pas de participer et tout, même si il m'aime pas, quoi. Mais*  
399 *bon... lui il... même si j'essaie de participer une fois dans son cours, pour elle, ça va peut-être être rien mais pour moi,*  
400 *genre, c'est un effort de faire ça, parce que bah... 'fin, ça veut dire que j'ai réussi à faire une phrase en anglais et tout, donc*  
401 *'fin voilà. Mais elle, elle le voit pas quoi, donc...*

402 Moi : Donc là, en fait, t'as « surligné » une de tes qualités, que tu m'as pas citée tout à l'heure. Tu saurais la trouver, dans ce  
403 que tu m'as dit ?

404 Léa : *Nan ?*

405 Moi : En gros, même si t'es face à un obstacle, tu continues quand même à faire des efforts, donc en fait, tu baisses pas les bras,  
406 finalement ?

407 Léa : *Ouais.*

408 Moi : Et tu l'avais remarqué ça ?

409 Léa : *Non... 'fin*

410 Moi : Pas vraiment ?

411 Léa : *Non... Après, c'est vrai que, par exemple, dans les maths et tout, bah, même si j'arrive pas à faire l'exercice, j'vais*  
412 *essayer quoi. J'vais pas faire « oh bah l'exercice, j'y arrive pas [sifflement] je ferme le cahier, j'passe à autre chose puis on*  
413 *fera la correction demain en cours quoi ». nan, j'essaie quand même, je fais des recherches, je regarde des vidéos et tout,*  
414 *même si je comprends pas beaucoup... 'fin j'essaie quoi.*

415 Moi : Ok. Cette année, qu'est-ce que tu penses de ta prof de maths, de comment elle fait cours ? À part sa vitesse quoi ?

416 Léa : *Oui, bah ça va, 'fin... vu que son cours y a une page de cours donc au moins c'est pas grand parce qu'y a des profs qui*  
417 *font cinquante pages de cours –en plus que déjà, je comprends pas beaucoup- elle au moins, elle met tout d'un coup, 'fin, elle*  
418 *fait un global, du coup bah après tu t'aides de ça pour faire le reste. Euh, elle donne pas beaucoup d'exercices, donc c'est*  
419 *bien, parce que, vu qu'j'passe déjà beaucoup de temps à faire un exercice et essayer de comprendre bah, c'est pas plus mal*  
420 *qu'elle en donne pas cinquante quoi. Et, bah c'est bien qu'elle donne des DM, parce que du coup ça remonte ma moyenne.*

421 Moi : Donc, par exemple, quand t'as un exercice de maths... admettons, t'as un exercice de maths à faire. Comment tu le fais ?  
422 Avec quoi autour de toi ? A quoi tu penses ?

423 Léa : *La calculatrice [rire] ? Déjà ! Euh... obligé. Et p'is, bah j'sais pas, j'essaie de m'aider des outils numériques et tout.*  
424 *Sinon j'demande à mon beau-père parce que, bah, il m'aide en maths... euh et p'is après, je regarde des vidéos sur internet,*  
425 *tout ça, ça peut m'expliquer des choses en plus, 'fin... qu'y a pas forcément dans la leçon, qu'j'ai pas compris.*

426 Moi : Parce que, du coup, tu prends ta leçon avec toi ?

427 Léa : *Oui, oui.*

428 Moi : Et comment il fait pour t'aider, ton beau-père ?

429 Léa : *Euh... bah j'sais pas trop mais il reprend avec moi, il essaie de revoir l'exercice, il essaie de revoir la leçon qu'on a*  
430 *revue en cours 'fin... Il me refait un peu un deuxième cours, pour que j'essaie de comprendre, puis après, il essaie de faire*  
431 *l'exercice avec moi pour me dire « ah bah, t'aurais mis quoi là ? », tout ça, p'is voilà.*

432 Moi : Et ça se passe comment ces sessions de devoirs avec ton beau-père ?

433 Léa : *Ah, c'est moi qui descend dans le salon p'is j'l'appelle, j'lui dis « écoute, j'ai un exercice à faire, faut qu'tu m'aides »,*  
434 *puis du coup il m'aide, voilà.*

435 Moi : Et ça se passe... plutôt bien ?

436 Léa : *Oui, ça se passe bien.*

437 Moi : Et du coup, il t'aide depuis longtemps ?

438 Léa : *Euh depuis... ouais, depuis quand même un moment, parce que les maths c'est depuis un moment quand même que c'est*  
439 *la galère, alors ouais ! Quand même, depuis la quatrième. Depuis où est mon frère, là, ouais.*

440 Moi : Et est-ce que t'as vu une amélioration ?

441 Léa : *Euh... nan mais au moins il m'aide quoi, j'suis pas languée... quand j'viens en cours pour corriger l'exercice, tout ça,*  
442 *bah ça m'permets de comprendre un peu ce qu'on raconte quoi. Alors, même si après j'arrive pas à re-refaire un autre*  
443 *exercice, et qu'il faut me réexpliquer à chaque fois mais au moins j'suis pas languée quand j'arrive en cours.*

444 Moi : Par rapport à tes notes, dans quelles matières est-ce que t'es à l'aise ?

445 Léa : *En HGGSP [Histoire-Géographie, Géopolitique et Sciences Politique], bizarrement, alors que c'est une spé hyper*  
446 *difficile apparemment mais parce que il faut tout apprendre et j'ai une super mémorisation, donc j'arrive bien à retenir tout*  
447 *ce qui faut. Donc du coup, vu que c'est de l'apprentissage « par cœur », on va dire, bah c'est pas très compliqué.*

448 Moi : Qu'est-ce qui te fait dire que t'as une bonne mémorisation ?

449 Léa : *Euh, bah parce que j'arrive à apprendre. 'fin j'ai toujours eu cette facilité là quand il fallait apprendre des définitions,*  
450 *tout ça. En SVT j'avais une prof, elle voulait qu'on apprenne [incompréhensible] par cœur, mais mot pour mot !*  
451 *Franchement, il fallait tout remettre dans l'évaluation mot pour mot et bah en fait, j'y arrivais. J'le relis une fois, deux fois,*  
452 *trois fois, je le réécris à côté et puis bah pouf, j'le sais quoi.*

453 Moi : Donc en fait, pour apprendre par cœur, tu l'écris plusieurs fois... ?

454 Léa : *Oui. Je fais des fiches ! Pleins... cartonnées là, sur des fiches Bristol et j'écris. Et en fait une fois que j'ai écrit, je relis*  
455 *ma fiche et je sais.*

456 Moi : Dans toutes les matières ça te fait ça ?

457 Léa : *Euh bah, beaucoup ouais.*

458 Moi : Et est-ce que tu fais aussi des fiches dans les matières scientifiques ?

459 Léa : Euh nan. En physique... Bah pour les définitions oui mais après, pour tout ce qui est autre, bah en fait j'sais pas quoi  
460 mettre dessus quoi, 'fin...

461 Moi : Oui, parce que ce que t'aimerais mettre dessus-

462 Léa : Bah j'comprends p-

463 Moi : ... c'est quoi ?

464 Léa : Bah, si ! En géométrie, j'refaisais, ou par exemple, les p'tits graphiques qu'on a quand on fait les fonctions linéaires bah  
465 j'les refais et tout mais là j'apprends pas pareil quoi, 'fin c'est plus compliqué.

466 Moi : En gros, tu mets pas les exercices quoi.

467 Léa : Nan.

468 Moi : Ok. Donc, HGGSP... y a d'autres matières où t'es à l'aise ?

469 Léa : Euh... alors, en français c'est pas trop le cas cette année mais bon, c'est un p'tit peu compliqué euh... voilà. Mais après,  
470 ça va, j'm'en sors, j'suis pas larguée non plus, voilà mais c'est plus dur. En histoire-géo, j'm'en sors bien aussi, en italien  
471 j'm'en sors bien, en anglais pas du tout [rires], euh... et puis après, les matières scientifiques bon... En SVT ça va, 'fin  
472 j'tiens la route à peu près, après physique/maths euh... voilà. Non, c'est tout.

473 Moi : Qu'est-ce qui est compliqué en français ?

474 Léa : Euh, en français bah... c'est-à-dire que les profs en fait, là surtout cette années, ils se rendent compte que les années  
475 auparavant en fait on a rien fait. On a aucune base de grammaire, on a... rien. Euh, là elle nous a fait revoir les phrases  
476 complexes et les phrases simples, quoi, 'fin c'est ce que mon frère il est en train d'voir en quatrième. Il a eu une évaluation  
477 dessus, 'fin, il y a avoir une meilleure note que moi. 'fin limite c'est ça. Et en fait, ils se disent qu'on a vraiment rien fait avant  
478 et que du coup, là, on a quand même besoin de ça pour le bac de français, tout ça. Même faire des rédactions tout ça bah...  
479 rédiger c'est compliqué. On n'a pas les bases, 'fin voilà. Et du coup c'est ça qui complexifie les choses, parce que du coup ils  
480 attendent quelque chose alors qu'on n'a pas le niveau en-dessous, donc...

481 Moi : Du coup, rédiger, en français, c'est difficile.

482 Léa : Hum.

483 Moi : Est-ce que ça te fait la même impression dans d'autres matières ?

484 Léa : Euh bah en fait, vu que j'ai pleins de matières où faut rédiger -genre j'ai HGGSP, HLP donc en philo, en littérature, il  
485 faut rédiger- euh et c'est pleins de manières différentes ! Genre les dissertations, bah à chaque fois c'est des méthodes  
486 différentes, les commentaires, c'est des méthodes différentes, du coup il faut qu'apprenne pleins de méthodes différentes  
487 et... ça dépend des matières. En HGGSP bah... là on a fait un devoir type bac, j'ai eu une bonne note donc bah... j'm'en  
488 sors. Mais en français on n'a pas fait de devoirs rédigé/rédigé encore, donc euh... J'peux pas... Je sais pas trop.

489 Moi : Et dans les matières scientifiques, la rédaction ?

490 Léa : En fait, j'trouve qu'il y a rien à rédiger, à chaque fois y a pas grand chose écrit sur ma copie. Alors euh...

491 Moi : Donc c'est quoi ? T'arrives pas à voir ce qu'il faut que tu rédiges ?

492 Léa : Des fois je comprends même pas la question quoi. 'fin quand ça me met « trouver la fonction  $f(x)$ , j'sais pas quoi » bah  
493 là... [Pétarade] euh [rires] je sais pas donc la question, pouf, on saute, on passe à la prochaine. C'est un peu... Après, dès  
494 qu'il y a des définitions, et tout, j'vais les mettre hein. Parce que, bah du coup, j'gratte des points là-dessus. J'essaie un max.

495 Moi : Donc est-ce que tu peux me citer les matières dans lesquelles t'es pas à l'aise ?

496 Léa : Euh... les maths. La physique. Euh... la SVT c'est entre les deux, ça dépend ce qu'on va faire. Si ça va être du calcul de  
497 pourcentages, tout ça, ça va être plus compliqué, calculer le grossissement au microscope, tout ça, ça va être plus  
498 compliqué. Mais près tout ce qui est... par exemple là on a fait l'histoire du microscope bah c'est plus simple, parce qu'il  
499 faut juste apprendre l'histoire du microscope quoi. Donc, ça va. Après sinon, bah l'anglais euh, [souffle] 'fin... en fait on a  
500 rien fait au collège quoi, à part Noël et Halloween 'fin... On sait pas faire une phrase en anglais, donc c'est trop compliqué  
501 et euh, sinon ça va. La philo bah, c'est la première année que j'en fais -j'ai pris la spé- c'est dur, faut être un peu perché  
502 mais sinon, na ça va, le reste ça va.

503 Moi : Est-ce qu'il y a d'autres matières dans lesquelles faut être « perché » pour toi ?

504 Léa : Alors en philo, beaucoup mais sinon, nan ça va !

505 Moi : Pour avoir un ordre d'idée, c'est quoi tes notes ou tes moyennes dans les matières où t'es bonne et dans les matières où  
506 t'es moins bonne ? Où t'es à l'aise et où t'es moins à l'aise ?

507 Léa : En HGGSP, en histoire, j'ai 14/15 de moyenne. Euh... en anglais bah j'ai 10. Euh... en italien bah j'ai 15 j'crois mais  
508 après on n'a pas beaucoup de notes encore... 'fin les profs ils font quoi, je sais pas, mais... En maths, bah ma première note  
509 j'ai eu 7, sur 20 hein, mais avec le DM j'ai eu 20 du coup. Parce que bah : devoir maison, c'est plus simple quoi, parce que  
510 du coup, j'me fais aider quand même. 'fin faut rattraper les notes que je fais en cours, parce que vu que c'est du contrôle  
511 continu, ma moyenne faut qu'elle reste un petit peu stable quand même... du coup, je mise tout sur les DM. Du coup j'ai 9,76  
512 de moyenne en maths, bah en fait, j'veux juste être proche du 10. J'veux pas trop descendre. En physique j'ai pas de notes  
513 encore et en SVT non plus.

514 Moi : Et en physique et en SVT l'année dernière, c'était... tu te rappelles un peu ?

515 Léa : En physique, au début ça allait, j'ai fini ma seconde avec 7 de moyenne en physique. Et en SVT... nan, en SVT l'année  
516 dernière j'avais 12 ou 13, donc ça va.

517 Moi : Tu m'as fait penser à quelque chose... pour toi, c'est quoi une bonne note ?

518 Léa : À partir de 15.

519 Moi : Donc c'est en fonction de... ok, à partir de 15.

520 Léa : 15, ouais j'estime que j'ai une bonne note quoi, je suis contente.

521 Moi : Donc c'est en fonction de ta note à toi ?

522 Léa : Oui.

523 Moi : Est-ce que tu te situes dans la classe avec les notes des autres, tu vois ? Ou la moyenne ?

524 Léa : Alors, oui, ça dépend des matières. En HGGSP par exemple, dans les spé surtout, je regarde à peu près les moyennes de  
525 la classe pour savoir si je suis complètement larguée par rapport aux autres ou pas et euh... bah voilà. Après dans les

526 *matières... en histoire je m'y fie pas parce que y en a qui ont des grandes capacités en français, par exemple, qui savent*  
527 *beaucoup de choses, qui participent beaucoup et moi y a des trucs qu'ils ont dit que je savais pas du tout, donc je m'y fie pas.*  
528 *Euh, j'ai ma note, j'ai ma note quoi. Donc voilà. Et en anglais, je m'y fie pas non plus parce que y en a ils sont limite*  
529 *bilingues quoi, ils te parlent 'fin... comme si ils avaient été en Angleterre pendant j'sais pas combien de temps, mais sinon*  
530 *nan. Je m'y fie pas beaucoup.*  
531 *Moi : À qui tu dis tes notes, à la maison ?*  
532 *Léa : Maman. Bah après, elle suit, 'fin elle regarde sur Pronote, du coup parce que y a les trucs « parents » là, du coup ils*  
533 *peuvent tout voir. Ils peuvent voir les devoirs que j'ai, les notes et tout, du coup voilà mais quand j'ai une mauvaise note,*  
534 *j'attends pas qu'elle regarde elle-même, 'fin, je rentre, je lui dis, p'is voilà.*  
535 *Moi : Donc c'est quoi pour elle une bonne note ? 'fin si tu devais me « traduire » ce qu'elle considère comme une bonne*  
536 *note...*  
537 *Léa : Bah après, elle, ça dépend des matières. Par exemple, j'avais avoir 10 en maths, elle va être contente quoi, 'fin « ah ! Elle*  
538 *a eu la moyenne en maths » 'fin, c'est super ! En physique, pareil, 'fin voilà. Après, dans les matières où elle sait que je suis*  
539 *meilleure, par exemple en histoire, tout ça, bah quand j'ai 14/15 elle est contente quoi, 'fin...*  
540 *Moi : Et comment ça se passe quand t'as des bonnes notes ?*  
541 *Léa : Bah, elle me dit que c'est bien, qu'il faut que j'continue comme ça et que ça va m'aider parce que du coup, si j'ai des*  
542 *faiblesses dans d'autres matières, bah j'peux compenser avec ça. Et puis voilà.*  
543 *Moi : Et quand t'as des mauvaises notes ?*  
544 *Léa : Euh... bah ça dépend. Par exemple, en anglais j'ai eu 3,5 quoi, parce que... bah, c'est de l'anglais et puis... Et bah j'lui*  
545 *ai dit et puis bah elle a rien dit quoi, elle me crie pas dessus.*  
546 *Moi : Comment ça se passe... une fois que tu récupères ta copie, admettons, on part du principe que t'as eu une mauvaise note,*  
547 *qu'est-ce que tu fais à partir de là ?*  
548 *Léa Euh bah, ça dépend. Y a des profs qui demandent de faire la correction, par exemple, en philo j'ai eu 12 –ma première*  
549 *note de philo- bon bah j'étais contente parce que 12, ma première note de philo, ça va. Et du coup, elle a demandé à*  
550 *corriger, à relire la copie, à réécrire des phrases qui avaient pas beaucoup de sens et tout. Donc là du coup, ça te permet de*  
551 *relire ta copie, de voir les erreurs que t'as faites et tout. Euh... en anglais, bah j'ai pas relu ma copie quoi. 3,5, elle est partie*  
552 *dans mon cahier et puis, hop suivant [rires].*  
553 *Moi : Et en maths, par exemple ?*  
554 *Léa : En maths, je relis ma copie et je reprends, par exemple avec des personnes qui peuvent m'aider, tout ça. Et bah, ils vont*  
555 *m'aider, ils vont me dire « ah bah tiens, t'aurais pu faire ça », ils vont me réexpliquer un exercice que, par exemple, j'ai pas*  
556 *fait, dont j'ai pas compris la question, tout ça ou... Donc voilà.*  
557 *Moi : Et du coup, tu revois ça avec qui comme personnes ?*  
558 *Léa : Euh, soit avec mon beau-père, soit avec mes amis au CDI, euh... puis voilà.*  
559 *Moi : Et si t'as une bonne note, ta copie, tu fais quoi avec ?*  
560 *Léa : Euh bah rien. J'l'a met dans le cahier, puis voilà.*  
561 *Moi : Tu la ranges ?*  
562 *Léa : Voilà, c'est ça. Bah après, j'lis quand même les commentaires du prof, toujours, p'is parce que du coup, y en a ils te*  
563 *disent « fais plus ci » ou « fais moins ça », du coup c'est quand même important et puis voilà.*  
564 *Moi : Et qu'est-ce que t'en penses de ces commentaires ?*  
565 *Léa : Euh bah en fait, c'est bien. À part quand les profs, genre, ils mettent « devoir insuffisant » quoi. Non. Euh...*  
566 *Moi : Devoir ? Le DS ?*  
567 *Léa : Ouais, « DS insuffisant ». Bah... non quoi, c'est pas insuffisant, c'est juste que j'sais pas... réfléchis, elle a peut-être eu*  
568 *des difficultés ou des trucs comme ça. Ou alors, c'est comme les profs qui mettent sur ta copie « n'a pas appris ». Qu'est-ce*  
569 *qu'il peut en savoir que t'as pas appris ? Alors que tu mets des choses. Si tu mets rien, ok t'as pas appris, mais si tu mets des*  
570 *choses et qu'y a pas tout, c'est pas qu't'as pas appris mais c'est qu't'as pas tout mis... mais... « N'a pas appris » ou « cours*  
571 *pas maîtrisé » ! Ça, ça m'énerve ! « Cours pas maîtrisé » bah, j'ai appris mon cours, j'apprends toujours mon cours, donc*  
572 *euh... Voilà, c'est juste que bah par exemple, t'as pas pensé qu'il fallait mettre ça dans la question, des trucs comme ça.*  
573 *Mais sinon après, les commentaires du genre « fais des phrases plus courtes, ça peut te permettre de ne pas te perdre dans*  
574 *ton devoir », tout ça, bah ça c'est constructif quoi. Mais « devoir pas maîtrisé », j'vois pas ce qu'est constructif ou pas quoi.*  
575 *Moi : Et ces commentaires, là, que tu n'aimes pas trop, que tu trouves... qui n'ont pas de sens, finalement, c'est des*  
576 *commentaires que t'as dans quelles matières ?*  
577 *Léa : Bah, j'sais pas ça dépend, en fait, les devoirs. Euh, ouais, ça dépend comment ils sont [incompréhensible] les profs...*  
578 *j'sais pas, ils mettent ça sur ta copie, « ok, bah merci ».*  
579 *Moi : Donc autant dans les matières littéraires que scientifiques ?*  
580 *Léa : Oui. Là il peut tout avoir quoi.*  
581 *Moi : Ok. Comment t'appréhendes un DS ?*  
582 *Léa : Ça dépend quelle matière.*  
583 *Moi : En maths.*  
584 *Léa : En maths j'ai peur. À chaque fois parce que, en fait j'me dis...*  
585 *Moi : T'as peur quand ?*  
586 *Léa : Ah, au début, quand elle me donne ma copie. En fait j'ai peur de ce qui va y avoir sur la copie parce qu'en fait, j'ai*  
587 *toujours peur de rendre copie blanche ou... 'fin ça m'est déjà arrivé en maths ! J'ai eu 0, 'fin, l'année dernière j'ai rendu*  
588 *copie blanche, je savais rien faire quoi, 'fin, franchement c'était une catastrophe. Et du coup, j'essaie toujours de réfléchir,*  
589 *parce que je sais que j'ai appris beaucoup en amont, et qu'j'ai beaucoup travaillé, même si... voilà. Mais j'veux me*  
590 *rapprocher de la moyenne, j'veux essayer de faire des choses quand même sur ma copie.*  
591 *Moi : Et après, à la fin du DS, comment tu te sens ? Une fois que t'as rendu ta copie.*

592 Léa : À la fin du DS, je rends ma copie p'is, bah, on attend quoi, le résultat. Puis après, j'essaie de voir dans mon cours, ce  
593 qu'il y avait, ce que j'ai mis, si c'est à peu près juste ou si je suis totalement à côté de la plaque quoi.

594 Moi : Et cette attente là, comment ça se passe ?

595 Léa : Ah, ça va. Bah j'attends, après quand je sais à peu près combien de temps ils corrigent et tout bah... et puis quand elle  
596 rend ta copie, elle rend ta copie ! [rires]

597 Moi : Et au moment où elle rend ta copie, tu te sens comment ?

598 Léa : Ah, j'suis p'us, j'suis pas stressée. Parce que bon, je sais que j'vais pas avoir 18, hein, donc euh [rires]... Bon, mais  
599 après c'est sûr que si elle me rend 3, j'vais pas réagir pareil que si elle me rend 8. Si elle me rend 8, ça va, parce que j'me  
600 dis « bon, j'suis à deux points d'avoir 10, donc c'est pas si mal », ça veut dire que j'ai quand même fait des choses sur ma  
601 copie et qu'j'ai pas tout faux, tout faux. Mais si elle me rend 3, ça veut dire que j'ai rien compris au truc quoi, donc là c'est  
602 un petit peu moins...

603 Moi : Ok. Et du coup, t'as des notes comme ça depuis quand ?

604 Léa : Des notes aléatoires, un peu euh [rires]...

605 Moi : Où tu sais pas trop ce que tu vas recevoir, en fait.

606 Léa : Déjà en troisième, c'était déjà pas fou. Mais alors, encore l'année dernière, c'était encore pire et p'is bah... là  
607 c't'année... [rires]

608 Moi : Ok. Alors, j'vais te poser une question un peu vague, pour toi, je pense... pour toi c'est quoi les maths ?

609 Léa : Ouh... [rires]. Très bonne question. Bah, c'est des chiffres. Des lettres, maintenant et euh... ouais.

610 Moi : C'est quoi « faire des maths » ?

611 Léa : C'est ennuyant [rires], c'est long !

612 Moi : C'est ce que tu ressens quand tu fais des maths ?

613 Léa : Ouais. Bah en fait, j'ai l'impression que ça me sert à rien, surtout le théorème de Pythagore, le théorème de Thalès quoi.  
614 On m'a appris à mettre un triangle dans un triangle, à calculer les lignes, 'fin j'me dis ça va m'servir à quoi dans ma vie ?  
615 Du coup, c'est plus ça. Qu'y a des trucs qu'on fait en cours... alors y a pleins de trucs qu'on fait en cours qui servent à rien  
616 hein. 'fin j'me dis, 'fin, j'vais jamais réutiliser- 'fin là en français on fait la vie de Rimbaud, j'vais pas croiser quelqu'un  
617 dans la rue p'is raconter la vie d'Arthur Rimbaud à quelqu'un 'fin... franchement j'trouve ça complètement débile mais bon  
618 'fin, voilà. Après y a des trucs, sûrement, que j'comprends pas en maths, qui vont servir dans la vie de tous les jours, 'fin,  
619 comme savoir calculer les chiffres et tout. Quand t'es adulte, quand tu veux acheter une maison, des trucs comme ça, faut  
620 bien savoir quand même... 'fin voilà. Mais...

621 Moi : Tu te souviens d'une situation où t'as utilisé un truc de maths dans ta vie de tous les jours ?

622 Léa : Bah par exemple, quand les personnes à la caisse, tu paies, bah ils te rendent de la monnaie. Bah, on m'a toujours dit  
623 « faut compter la monnaie qu'il te rend par rapport à ce que t'as donné », eh mais moi j'suis incapable en fait, j'fais  
624 confiance au caissier, clairement parce que... 'fin franchement, le temps qu'je fasse le calcul de lui ce que j'lui ai donné, ce  
625 qu'il m'a rendu, quels centimes, les euros et tout, moi j'suis perdue, 'fin ! Le caissier il peut me rendre ce qu'il veut,  
626 franchement euh... !

627 Moi : Et quand tu fais de la cuisine ?

628 Léa : Ah, là, j'appelle les parents ! Parce que... ou alors je prends une recette où c'est bien. Mais même quand il faut mettre  
629 dans le bocal là [le verre doseur], je cherche où c'est millilitres, centilitres, parce que [souffle], c'est...

630 Moi : Et par exemple, d'autres situations : quand c'est les soldes au magasin ?

631 Léa : Ah bah, j'prends la calculatrice sur le téléphone p'is j'fais « moins ça, moins ça » p'is c'est la calculette qui fait les -  
632 50%, les trucs comme ça parce que...

633 Moi : T'écris directement « le prix -50% » ?

634 Léa : Ouais.

635 Moi : Ok. Oui, parce qu'il y a les pourcentages sur la calculatrice.

636 Léa : Oui ! Voilà.

637 Moi : Ok. Donc pour toi, à quoi ça sert les maths ?

638 Léa : Euh bah... peut-être dans la vie ça doit servir et tout mais pour moi là, 'fin... ça sert à rien quoi 'fin...

639 Moi : Ouais, alors du coup, pour les autres, ceux qui sont à l'aise, admettons, à quoi ça leur sert ?

640 Léa : Ah bah ça peut leur servir pour les études suivant ce qu'ils veulent faire, tout ça. Ça peut servir dans pleins de choses.  
641 Par exemple, au début, je voulais être architecte d'intérieur, sauf que c'est impossible ! 'fin faut des maths quand même, faut  
642 les mesures, les plans, tout ça c'est pas du tout pour moi quoi. 'fin c'est...

643 Moi : Depuis quand tu voulais être architecte ?

644 Léa : Ah ! Avant, en quatrième, par là. Euh bah, c'était architecte ou droit. Bah c'est droit, maintenant.

645 Moi : Et qu'est-ce que c'est qui t'a fait choisir droit plutôt qu'architecte ?

646 Léa : Déjà c'est les maths, j'suis nulle en dessin, donc même si maintenant beaucoup de choses se font sur le PC, euh bah, il  
647 faut quand même des maths 'fin faut savoir calculer la superficie de telle pièce, machin, tout ça quand même 'fin voilà, je  
648 sais pas faire. Donc... [rires] Et p'is bah, j'suis beaucoup plus à l'aise en littéraire et vu que j'ai une très bonne  
649 mémorisation bah, le droit, bah faut quand même apprendre pleins de choses, donc voilà. Puis, j'ai fait mon stage de  
650 seconde, j'ai fait mon stage de troisième dans un cabinet d'avocat, donc du coup j'ai pu assister à des audiences au tribunal  
651 et tout, j'adore ça, donc...

652 Moi : Ok. Et euh... qu'est-ce que t'as ressenti quand t'as dû choisir, justement, architecte d'intérieur ou faire du droit ?

653 Léa : Bah en fait, j'me suis dit « bon, c'est la vie, t'y arrives pas, tu peux pas faire ça », ça sert à rien de te lancer dans  
654 quelque chose où tu sais très bien que, 'fin, tu vas galérer et tout et tu vas pas forcément y arriver parce que bah... les maths.  
655 Là au lycée, y aurait fallu que j'prenne art, je sais pas dessiner, quand je vois qu'il faut qu'ils ramènent des trucs de deux  
656 mètres au lycée euh, 'fin, au secours. Euh, physique et maths, j'aurais pas pu prendre ça quoi. 'fin c'est... 'fin la spé... déjà  
657 ceux qui sont bons en maths, qui prennent ça genre, ils galèrent, alors moi, 'fin... laissons tomber quoi. Du coup c'est  
658 logique que je prenne pas ça.

659 Moi : « Des trucs de deux mètres » c'est les pochettes ?  
660 Léa : *Oui ! Voilà.*  
661 Moi : Les grosses pochettes vertes.  
662 Léa : *Et là ils ont dû faire un grand dessin sur deux mètres carrés. Et ramener ça au lycée. Y en a ils ont ramené des portes...*  
663 *'fin n'importe quoi, quoi, 'fin...*  
664 Moi : Des portes ?  
665 Léa : *Des portes. Une porte...*  
666 Moi : Euh... qu'est-ce que tu penses des maths ?  
667 Léa : *Euh bah en fait, c'est pas nul, parce qu'y a des trucs quand même qui sont intéressants. Mais... c'est intéressant pour*  
668 *ceux qui comprennent quoi. Parce que, bah moi, 'fin quand j'veis en cours de maths, je sais que j'veis comprendre un mot*  
669 *sur deux, que y a des trucs j vais absolument rien comprendre. Et en fait, c'est même pénible, parce que du coup, t'as envie*  
670 *de comprendre, parce que tu vois que les autres, bah c'est de la logique pour eux, ils font ça en deux secondes, p'is toi bah tu*  
671 *galères. Et en fait c'est chiant. C'est franchement super énervant.*  
672 Moi : C'est frustrant ?  
673 Léa : *Bah oui ! De pas comprendre quelque chose, alors que bah, les autres autour... 'fin ils te disent « ah nan mais c'est*  
674 *simple et tout» mais c'est super frustrant quoi. 'fin... tu dis « ok, 'fin moi, j'comprends pas ».*  
675 Moi : Bah du coup, tu dis « moi, j'comprends pas », qu'est-ce que c'est « comprendre » ? Comment tu sais que t'as compris  
676 quelque chose en maths, par exemple ?  
677 Léa : *Bah, j'veis arriver à refaire l'exercice qu'elle va me demander, ou je vais arriver à répondre à une question qu'elle va*  
678 *me poser, ou des trucs comme ça.*  
679 Moi : Et si tu fais un exercice d'application, en gros t'as ton cours, qui te donne plus ou moins une espèce de méthode à  
680 appliquer dans l'exercice... si on te donne un exercice similaire...  
681 Léa : *Ouais ? À la leçon ?*  
682 Moi : Similaire à la leçon et à celui que t'as fait avant. Comment tu vas le faire ce nouvel exercice ?  
683 Léa : *Alors, j'veis reprendre la leçon d'avant et je vais essayer de le faire. Et même avec ça, même si c'est similaire, y a des*  
684 *fois, j'arrive pas. Des fois ils mettent le même exercice qu'on a fait dans le cahier, ou à peu de choses près 'fin ils changent*  
685 *les chiffres quoi, y a des fois j'arrive pas à le refaire. Parce que les chiffres changent, pourtant c'est la même chose 'fin...*  
686 *c'est voilà mais, ouais.*  
687 Moi : Ok... Et pour toi, c'est quoi apprendre les maths ?  
688 Léa : *Euh... apprendre les maths... j'sais pas... [rires]*  
689 Moi : Par exemple, t'as une leçon... tu fais quoi là, en première, en ce moment ?  
690 Léa : *Là on fait les tableaux à double entrée, avec les graphiques, j'sais pas quoi là...*  
691 Moi : Ok. Euh... comment tu l'as apprise ta leçon ?  
692 Léa : *Euh bah là, pour le chapitre, on n'a pas vraiment de leçon puisqu'on trace des graphiques, on fait plus des exercices*  
693 *qu'autre chose. Après, tracer les graphiques c'est compliqué, le papier millimétré j'y arrive pas, je confonds, je saute des*  
694 *cases. Ou alors, dès qu'il faut mettre, un centimètre pour deux carreaux et tout, bah ça m'a perdue, 'fin voilà. Euh, les*  
695 *tableaux à double entrée, ça va, 'fin j'm'en sors à peu près. Dès qu'il faut faire des moins bah j'prends la calculette par*  
696 *exemple, pour faire « ça moins ça », pour trouver celui du milieu, 'fin voilà, j'prends la calculette. Donc ça, ça va. Mais par*  
697 *contre, on a fait les fonctions affines avant, avec les  $f(x)$  et tout, bah là [pétarade] j'comprends rien. Faut remplacer  $x$  par*  
698 *des chiffres et tout, nan nan, j'comprends pas [rires]. Là c'est fini.*  
699 Moi : Là t'en es où dans le chapitre ? Est-ce que t'es au début du chapitre, à la fin du chapitre ?  
700 Léa : *Nan, la fin, on a une évaluation mardi.*  
701 Moi : Donc là, vous avez fini le cours ?  
702 Léa : *Ouais, 'fin du coup on n'a pas de cours, on a fait plus d'évaluations que de cours, là.*  
703 Moi : Du coup, admettons, t'es au milieu d'un chapitre de maths, le DS est pas encore fixé. Tu prépares quoi ? Est-ce que tu  
704 prépares des choses, déjà, pour le cours d'après ?  
705 Léa : *Euh non. Franchement, je fais juste mes exercices et c'est tout.*  
706 Moi : Et la leçon, tu l'apprends quand ?  
707 Léa : *Euh bah quand elle nous la donne. En fait, elle nous la donne, elle nous donne, en général, des exercices à faire, du coup*  
708 *par rapport à la leçon. Du coup bah j'apprends ma leçon quand j'fais mon exercice. Comme ça, après je sais ma leçon pour*  
709 *le chapitre.*  
710 Moi : Ok. Et tu dis « elle donne le cours », elle donne quoi, une feuille ?  
711 Léa : *Alors, soit c'est une feuille, soit on écrit.*  
712 Moi : Ok. Et elle donne tout le cours en même temps ?  
713 Léa : *Oui, bah pour le chapitre des fonctions affines du coup, elle a fait ça. Elle nous a donné tout le cours vu que ça faisait*  
714 *qu'une page, p'is voilà.*  
715 Moi : Ça dépend des chapitres en fait ? Des fois c'est des petits bouts...  
716 Léa : *Oui. Ou des fois c'est tout d'un coup, ça dépend la taille. Mais là, vu que les chapitres sont quand même relativement*  
717 *petits, vu qu'on est en enseignement scientifique, [ce n'est] plus comme maths maths, bah... la leçon elle fait pas beaucoup*  
718 *de pages quoi.*  
719 Moi : Et comment tu prends tes cours du coup là ? Là elle vous fait écrire, ou alors elle vous distribue une feuille. C'est des  
720 feuilles à trous, c'est des feuilles...des cours à trous ?  
721 Léa : *À coller. Nan, soit elle a déjà tout écrit, soit c'est nous qui écrivons [ce qu'il y a écrit] au tableau, on recopie quoi.*  
722 Moi : Quand tu lis ton cours, tu fais quoi sur ton cours ?  
723 Léa : *Je surligne. Pleins de choses, 'fin je mets des couleurs, ça m'aide beaucoup. Ça, je fais ça dans toutes les matières,*  
724 *franchement, quand ils me donnent un polycop' en noir et blanc, bah en fait, j'arrive pas à ressortir les idées principales. Du*  
725 *coup bah, en maths, j'prends les surligneurs puis 'fin... je surligne. Tout ce qui est définitions, propriétés à apprendre, quand*

726 y a une formule à apprendre, parce que ça tout le monde peut faire quoi, 'fin apprendre une formule... même si tu comprends  
727 pas après pour la remplacer et tout, certes ça peut être compliqué mais au moins il voit que t'as appris la formule quoi,  
728 donc... Tu sais où la placer dans l'exercice, et puis voilà.

729 Moi : T'as un code couleur ?

730 Léa : Euh non. 'fin, ça dépend. Bah, ce qui est important, en général, c'est en couleur plus flashy quoi. Tout ce qui est  
731 définitions c'est en rose fuchsia, en rouge ou 'fin voilà. Mais... les exemples c'est en vert, en général 'fin...

732 Moi : L'année dernière, comment est-ce que tu prenais ton cours ?

733 Léa : Ah, je l'ai toujours pris pareil. En fait je... ouais. L'année dernière, au début on... là ils nous demandent, 'fin ils font  
734 quasiment que de la prise de notes, tous les profs, 'fin c'est à nous d'écrire quoi. Et l'année dernière bah... du coup, nous au  
735 collège on faisait pas du tout ça, du coup c'était complètement... flou. L'année dernière ils en faisaient moins de la prise de  
736 notes, du coup, ils copiaient quand même beaucoup de choses au tableau et j'avais une prof d'histoire, et en fait elle écrivait  
737 rien du tout et du coup bah... t'avais pas le choix quoi, et du coup bah on a dû s'adapter et du coup ça m'a aidé pour cette  
738 année parce du coup bah maintenant je sais prendre des notes. Je sais écrire quand les profs ils parlent et qu'ils écrivent  
739 rien, donc voilà.

740 Moi : Et du coup, l'année dernière t'avais qui comme prof de maths ?

741 Léa : Euh... j'avais Monsieur M.

742 Moi : Et comment est-ce qu'il vous donnait le cours ?

743 Léa : Alors, au début de l'année, il nous donnait des cours avec des trous à remplir et après, il en avait marre de faire des  
744 photocopies du coup il nous faisait écrire le cours.

745 Moi : Et qu'est-ce que tu préfères toi ?

746 Léa : Bah, écrire le cours. Franchement, ça m'aide plus, parce que du coup bah, je peux l'apprendre en même temps. Vu que  
747 quand j'apprends, j'écris. Donc c'est plus simple quoi.

748 Moi : Comme quand tu fais tes fiches quoi.

749 Léa : Oui, voilà ! C'est ça, c'est plus simple.

750 Moi : Ok. Bon bah ça sonne, donc je vais juste te poser les dernières questions : comment tu te sens après cet entretien ?

751 Léa : Bah ça va, bien.

752 Moi : T'es prête à faire celui d'après ?

753 Léa : Oui, oui ! Oui, oui.

754 Moi : Qu'est-ce qui t'a marqué ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui t'a marqué ? Qu'est-ce que t'as envie de dire en fait ?

755 Léa : Euh alors là, très bonne question ! [rires] Je sais pas !

756 Moi : Et de quoi tu veux parler la fois d'après ?

757 Léa : Alors là...

758 Moi : Qu'est-ce que tu penses que je vais te demander la prochaine fois ? Sur quoi est-ce que tu penses que je vais te poser des  
759 questions ?

760 Léa : Euh... j'ai pas d'idée.

761 Moi : Je t'ai un petit peu assommée de questions là, j'avoue. Euh... voilà... Juste, pourquoi t'as accepté de participer à ces  
762 entretiens, en fait ?

763 Léa : Bah, parce que c'est bien. Tu fais des études donc euh... C'est bien, il faut qu'il y ait des gens qui aident, 'fin... c'est un  
764 peu le but quoi. On te demande de faire des interviews, faut bien que des gens acceptent. Puis, bon, c'est pas non plus euh  
765 [rires]...

766 Moi : Et t'as mis du temps à accepter ou tu t'es dit directement... ?

767 Léa : Nan, franchement, j'ai dit oui.

768 Moi : Ok.

769 Léa : Direct.

## 2) Deuxième entretien

- 1 Moi : Est-ce que t'as des choses à dire par rapport à la dernière fois ? Dis-moi ce qui te passe par la tête en fait...
- 2 Léa : Bah on a dit beaucoup de choses la dernière fois alors... [rires] Nan, je sais plus...
- 3 Moi : Des trucs qui t'ont marquée, qui t'ont pas marquée... Rien de particulier ?
- 4 Léa : Nan.
- 5 Moi : Ok. On a relevé plusieurs infos -tu vois, y a pleins de notes-
- 6 Léa : Oui, oui.
- 7 Moi : Alors, je vais commencer... je vais mettre les deux pieds dans le plat, comme ça hein. T'as dit que tu faisais « plein de
- 8 trucs » avec ta maman.
- 9 Léa : Ouais.
- 10 Moi : Mais t'as littéralement dit « pleins de trucs », « de trucs », « pleins de trucs ».
- 11 Léa : [rires] J'ai pas dit quoi ?!
- 12 Moi : Qu'est-ce que tu fais avec ta maman ?
- 13 Léa : J'adore... bah quand elle a des temps libres et qu'elle travaille pas, et par exemple le mercredi après-midi ou le week-end, qu'on est toutes les deux -vu que mon frère fait du hand et mon beau-père aussi, et bah ils sont le week-end au
- 14 handball- du coup nous en général on essaie de se faire des sorties shopping toutes les deux, ou, là les périodes de Noël, on va au marché de Noël, on sort, y a les illuminations, donc on aime bien. Là, on a fait le sapin, donc voilà. On fait plein de
- 15 choses comme ça.
- 16 choses comme ça.
- 17 Moi : Et quand il fait beau, que c'est pas la période de Noël, par exemple ?
- 18 Léa : On va se balader, on va marcher, 'fin voilà, après elle peut pas marcher des kilomètres. Derrière chez moi y a des
- 19 champs, du coup bah on peut se balader, y a la forêt, tout ça donc euh...
- 20 Moi : Est-ce que des activités comme ça t'en fais avec d'autres membres de ta famille ?
- 21 Léa : Euh, avec mon beau-père et mon frère on va faire du vélo, quand il fait beau, tout ça et sinon, on aime bien faire des jeux
- 22 de société en famille. On en fait beaucoup.
- 23 de société en famille. On en fait beaucoup.
- 24 Moi : Ok. T'as dit « on s'entend super bien »...
- 25 Léa : Avec ma maman ?
- 26 Moi : Ouais !
- 27 Léa : Toujours ! [rires]
- 28 Moi : Et puis, j'avais vu aussi... t'avais dit aussi « on s'entend super bien », avec ton frère.
- 29 Léa : Oui, j'ai dit ça !
- 30 Moi : Et du coup, le verbe « entendre », ça rapporte à l'écoute.
- 31 Léa : Ouais, bah je peux lui parler de tout. Après, elle s'est occupée de moi depuis que j'suis toute petite, donc c'est vrai qu'on
- 32 a un lien très fort. Et avec mon frère, on a jamais été séparés, on partage énormément de choses ensemble, on fait pleins
- 33 d'activités ensemble, 'fin, avant je faisais de la natation, bah il venait me voir à toutes mes compétitions, moi je vais le voir à
- 34 ses entraînements, à ses matchs, dès qu'on peut, tout ça. C'est vrai qu'on est très très souvent ensemble.
- 35 Moi : Et du coup, ta maman elle a fait quoi comme études ?
- 36 Léa : Alors, ma maman elle a fait des études pour être infirmière, euh, elle a fini, je sais plus, deux ou troisième de sa promo
- 37 je crois, un truc comme ça... 'fin, un bon top. Ensuite, elle a travaillé dix-sept ans, je crois, si je dis pas de bêtise, en néonatal,
- 38 avec les tout petits. Et après, elle s'est fait opérer du genou donc du coup, elle a eu des problèmes de santé, 'fin genre, ça
- 39 s'est mal passé, du coup elle pouvait plus exercer. Du coup, elle a fait assistante maternelle, où elle a gardé trois p'tits
- 40 boutchous à la maison et bah maintenant, elle est infirmière ici au [nom du lycée], à mi-temps ici et à mi-temps au [nom du
- 41 second lycée].
- 42 Moi : Et elle a un bac du coup ?
- 43 Léa : Oui.
- 44 Moi : Elle a quoi comme bac ? 'fin, c'est quoi les matières qu'elle avait, en gros ?
- 45 Léa : J'en sais rien du tout [rires]. J'en sais rien.
- 46 Moi : Ce que j'essaie de te faire dire en fait, c'est dans quelles matières ta maman elle est « bonne » ou pas. Des matières
- 47 scolaires.
- 48 Léa : Ah ! Bah pas les maths ! 'fin comme moi, quoi, les maths et 'fin... C'est pas scientifique quoi. C'est pas... nan ! Après,
- 49 elle était peut-être un peu meilleure que moi vu qu'elle a réussi à faire infirmière quand même, donc la SVT, tout ça, ça
- 50 devrait aller. Mais par contre, les maths, 'fin c'est pas elle qui fait les devoirs de maths avec nous, quoi [rires].
- 51 Moi : Ok. Et du coup, ton beau-père, il a fait quoi comme études, tu sais ?
- 52 Léa : Nan, je sais juste que là il est... avant il travaillait de nuit dans tout ce qui est magasins, tout ça. Et... mais j'en sais pas
- 53 plus. Et là, je sais qu'il est prof de logistique au lycée [nom du lycée].
- 54 Moi : Ok.
- 55 Léa : C'est tout, après, je sais pas [rires].
- 56 Moi : Mais tu m'avais dit qu'il était bon en maths ?
- 57 Léa : Oui ! Bah oui, il m'aide. Il m'aide.
- 58 Moi : Ah oui, donc il est pas prof de maths, il est prof de logistique.
- 59 Léa : Oui, prof de logistique.
- 60 Moi : Ok. Donc tu sais pas s'il a fait des maths ou pas dans sa scolarité ?
- 61 Léa : Nan, j'en sais rien du tout.
- 62 Moi : D'acc, ça marche. Peut-être, demande-lui ça, pour la prochaine fois ?
- 63 Léa : Ouais, je vais lui demander ! J'vais lui demander s'il a fait... ce qu'il a fait.

64 Moi : Après, tu disais que tu étais timide.  
65 Léa : *Oui !*  
66 Moi : T'as dit « *je suis très timide* » et du coup je t'avais demandé si ça t'avait pas dérangé de faire les entretiens avec moi, tu  
67 m'avais dit que non, parce qu'on était juste les deux.  
68 Léa : *Oui.*  
69 Moi : Est-ce que tu saurais me dire, 'fin... dans quelles conditions t'es timide ?  
70 Léa : *Euh, quand y a beaucoup de public. Genre par exemple, quand je suis devant la classe, passer un oral, quand on est*  
71 *deux, ou trois, ou quatre, à passer devant toute la classe, ça va. Mais par contre, dès que j'me retrouve toute seule face à*  
72 *toute la classe, là c'est un peu la panique. C'est surtout le temps de commencer ou, 'fin voilà. Mais après, quand je suis avec*  
73 *juste une personne, qu'on discute tranquille, normal comme une discussion... ça va.*  
74 Moi : Et quand tu faisais de la natation, t'étais toute seule ?  
75 Léa : *Oui !*  
76 Moi : Tu nageais toute seule.  
77 Léa : *Oui. Bah avant chaque compétition, je vomissais.*  
78 Moi : Ok, donc ça te le faisait aussi dans ces conditions là !  
79 Léa : *Ouais, hmm hmm.*  
80 Moi : Et aujourd'hui, je sais plus si tu m'as dit que tu faisais du sport, encore ?  
81 Léa : *Bah j'fais de la natation mais en loisir, 'fin genre, j'fais p'us de compétition, j'y vais moi-même toute seule.*  
82 Moi : Et du coup, t'as plus de compétitions, est-ce que t'es encore stressée ?  
83 Léa : *Non. Je vais nager pour le plaisir, comme ça.*  
84 Moi : Ok.  
85 [silence]  
86 Moi : Je regarde ce que j'ai... J'ai de la matière mais je cherche une transition quand même... [rires]. Ah oui, tu m'as dit que  
87 t'aimais pas les escaliers et tu m'as dit que t'as été en béquilles.  
88 Léa : *Bah oui !*  
89 Moi : Mais, est-ce que t'as envie de me dire pourquoi tu t'étais blessée, qu'est-ce qui t'est arrivé ?  
90 Léa : *Ah oui, bah justement, je suis tombée dans les escaliers.*  
91 Moi : Ah !  
92 Léa : *Enfin nan, j'suis pas tombée. C'est-à-dire que je montais les escaliers et je n'sais pas pourquoi, en montant les escaliers,*  
93 *mon genou il a fait « clac ». Et du coup, j'avais un oral d'anglais, que je ne voulais pas trainer après les vacances. Donc*  
94 *moi, je finis de monter les escaliers, je vais à mon oral d'anglais, je fais mon oral d'anglais –je passe en première, ce qui ne*  
95 *m'arrive jamais, d'habitude je me cache au fond de la classe et tout, 'fin, j'veux pas passer- et là vraiment, j'ai levé la main,*  
96 *j'ai fait « Madame, faut qu'je passe, c'est plus possible, j'ai trop mal au genou ». Du coup je suis passée, j'ai fait mon oral*  
97 *et après j'ai demandé d'aller à l'infirmerie. Et je suis redescendue par tous les escaliers à cloche-pied jusqu'à l'infirmerie,*  
98 *et je suis remontée ensuite pour aller rechercher mes affaires.*  
99 Moi : D'accord.  
100 Léa : *Et après, j'ai été aux urgences.*  
101 Moi : Ok. Du coup, c'est le genou qu'a pris ?  
102 Léa : *Oui ! J'avais une entorse. Du genou.*  
103 Moi : Ok.  
104 Léa : *À cause des escaliers. [rises]*  
105 Moi : Et ta maman, c'est quoi qu'elle avait eu à son genou du coup ?  
106 Léa : *Elle s'est fait opérer du ménisque mais... ça s'est pas très bien passé et je crois qu'ils lui ont ôté un bout de ménisque qui*  
107 *fallait pas ôter quoi. Du coup bah maintenant, il faudrait qu'ils lui refassent une greffe de ménisque, sauf que c'est*  
108 *compliqué, ça se fait que à deux endroits en France, ou je crois c'est un truc qui se fait très peu, quoi, donc euh voilà.*  
109 Moi : Donc toi, c'est réparé là, y a plus...  
110 Léa : *Ah moi y a plus d'entorse, nan, nan. Y a juste lui [l'autre genou] qui bug mais lui, nan, y a plus d'entorse.*  
111 Moi : Donc celui qui était blessé, c'est bon.  
112 Léa : *Oui.*  
113 Moi : Mais l'autre ???  
114 Léa : *L'autre... lui il bug, oui, oui.*  
115 [silence, je tourne les pages du premier entretien]  
116 Moi : Ah. La prof d'anglais...  
117 Léa : *Ah bah ça s'est pas amélioré [rises].*  
118 Moi : Ah ouais ?  
119 Léa : *Nan nan.*  
120 Moi : Parce que du coup, il s'est passé quoi ?  
121 Léa : *Ah bah là j'ai re-eu trois notes avec elle, c'était hum... des bonnes notes en tout cas ! [ironique]*  
122 Moi : Pas bon ?  
123 Léa : *Nan, pas du tout ! En même temps elle nous met... on finit le chapitre, elle nous met trois évaluations comme ça, trois*  
124 *heures de cours dans la semaine, trois évaluations. Ok, bah écoute, super quoi.*  
125 Moi : C'était quoi comme...  
126 Léa : *C'était grammaire, sauf qu'en fait grammaire, y a pas d'exercices, y a rien, y a juste un tableau, avec ce que tu dois*  
127 *savoir, y a pas d'application dans des phrases, y a rien. Du coup bah, le tableau tu peux essayer de le savoir par cœur mais*  
128 *si t'arrives pas à le réappliquer dans des phrases bah ça sert rien. Donc voilà. Après euh, on a des traces écrites qui font*  
129 *trois, quatre pages de cahier, mais sans sauter de lignes ni rien, avec des mots surlignés en vert. Tous les mots surlignés en*

130 *vert faut les apprendre par cœur, y en avait quatre-vingt-dix dans le chapitre là [rires]. Quatre-vingt-dix mots de*  
131 *vocabulaire, donc c'était un enfer, 'fin, donc euh nan, j'ai pas eu des bonnes notes.*

132 Moi : Et comment t'as appréhendé les révisions de ces DS ? Là, ce DS ?

133 Léa : *Alors, j'ai trouvé une nouvelle petite technique c'est : j'ai acheté un tableau Velleda et du coup en fait, déjà qu'on n'a*  
134 *pas les traductions dans le cahier, du coup bah, tous les mots que je connaissais pas ce que ça voulait dire bah, j'ai tout noté*  
135 *sur mon truc d'ardoise, là. Après j'ai tout pris en photo, comme ça après je peux effacer, vu qu'il y en avait quatre-vingt-dix,*  
136 *j'avais pas mal de... voilà. Et comme ça après, je les avais et j'peux les réviser dans le bus et tout. Dès que j'ai un moment,*  
137 *je prends sur mon téléphone et hop, je regarde. Et j'ai réussi à en apprendre pas mal quand même j'crois.*

138 Moi : Et t'étais dans quel état d'esprit avant cette interro ?

139 Léa : *Ça, ça m'a bien soulée. Ça m'a bien énervée quand même, j'me suis dit « mais en fait, elle a que ça à faire de nous*  
140 *donner des mots de vocabulaire à apprendre, c'est pas intéressant quoi ! » 'fin...*

141 Moi : Parce que c'est quoi qui te soulait ? C'était le contenu, c'était... ?

142 Léa : *Bah en fait, on fait rien en anglais d'intéressant, quoi. Elle nous balance des images et faut les décrire, on décrit l'image,*  
143 *on écrit la trace écrite de à quoi ça correspond l'image et p'is... voilà. Puis on fait ça tout le temps quoi. Y a pas trop grand-*  
144 *chose d'intéressant quoi.*

145 Moi : Ok. Et du coup la relation avec tes autres profs ça va ?

146 Léa : *Oui, ça va.*

147 Moi : Ça a évolué par rapport à la dernière fois ?

148 Léa : *Non.*

149 [silence]

150 Moi : Moi, j'ai remarqué que... tu vois, tu dis souvent –je reviens sur « l'endroit prof d'anglais », c'est là [en montrant les  
151 lignes à propos de sa professeure d'anglais sur le premier entretien]- alors t'as dit « *ma prof de français elle est super*  
152 *gentille* »...

153 Léa : *Oui ! Ça c'est vrai.*

154 Moi : « *C'est mamie gâteaux* »...

155 Léa : *Oui, c'est mamie gâteaux, tout le monde l'appelle comme ça ! Pas que moi, y en a plein à l'appeler comme ça !*

156 Moi : Et tu dis « *ma prof d'anglais, j'peux pas m'la voir* », euh tu dis « *elle m'aime pas* », y a peut-être un autre endroit où...  
157 oui ! T'as parlé d'un autre prof, je sais plus quel prof c'est, mais en tout cas t'as dit « *il m'aime pas, j'l'aime pas* ». Donc en  
158 fait, quel lien tu fais entre euh... un prof et sa matière en fait ?

159 Léa : *Bah déjà, si j'aime pas la matière, et qu'en plus j'aime pas le prof, bah ça va pas arranger les choses. Parce que bah...*  
160 *déjà j'ai pas envie de venir dans la matière parce que c'est pas mon kiff mais alors si en plus le prof il est ennuyant, il*  
161 *t'écoute pas, ou 'fin voilà, là c'est mort quoi... 'fin... c'est nul. Mais alors après, si j'aime bien la matière, et qu'le prof...*  
162 *voilà, je vais quand même m'investir dans la matière parce que le prof il fait pas tout, même si c'est un peu à lui de faire le*  
163 *cours quoi, mais bon. Mais par contre, si j'aime pas les deux, là c'est compliqué.*

164 Moi : Et dans le cas où t'aimes les deux ?

165 Léa : *Ah bah là ça va, là ça va bien !*

166 Moi : Ok. Y a des cas comme ça où t'aimes les deux ?

167 Léa : *Euh bah... je réfléchis là [rires], très bonne question. Où j'aime les deux ? Bah euh, en français. J'aime bien le français,*  
168 *c'est pas le soucis parce que j'en fais plein donc, voilà, mais juste, cette année c'est dur mais sinon, 'fin j'aime bien le*  
169 *français, ça me dérange pas. Par exemple là, j'avais deux heures de français bah j'm'en suis plainte quoi.*

170 Moi : Y a des cas où t'aimes pas et la matière et le prof ?

171 Léa : *Euh... bah en fait, l'anglais j'aime bien, c'est juste la prof, elle m'énerve, parce qu'on fait rien donc ça m'énerve.*

172 Moi : Donc elle, c'est plutôt le troisième cas, on va dire.

173 Léa : *Oui, voilà.*

174 Moi : Le cas « j'aime la matière mais j'aime pas le prof ».

175 Léa : *Ouais voilà. J'aimerais bien apprendre l'anglais parce que c'est utile dans la vie, tout ça, 'fin... voilà. Mais 'fin... non,*  
176 *c'est pas possible d'apprendre l'anglais avec elle, quoi 'fin...*

177 Moi : Est-ce qu'il y a une matière que tu n'aimes pas et où tu n'aimes pas le prof ? T'arriverais à... Y en a une ou pas ?

178 Léa : *Non.*

179 Moi : Et du coup, est-ce qu'il y a une matière que t'aimes pas mais un prof que t'aimes ?

180 Léa : *Bah physique, maths, c'est pas que j'aime pas les matières, c'est que je comprends pas grand-chose alors... Mais les*  
181 *profs je les aime bien quoi.*

182 Moi : Ok.

183 Léa : *Donc ça va, le temps il passe vite quoi.*

184 Moi : Ok. Qu'est-ce qu'on a après...  
185 [silence, je tourne les pages du premier entretien]

186 Moi : T'as dit : « *en maths j'ai peur* ».

187 Léa : *Oui.*

188 Moi : T'as peur de quoi ?

189 Léa : *Ah ! D'arriver, de rien comprendre. C'est souvent le cas. Et c'est très pénible. En fait quand tout le monde comprend et*  
190 *que t'es la seule à pas comprendre, tu te sens un peu isolée quoi. Tu te dis un peu « j'suis bête ou je le fais exprès ou... ? »*  
191 *'fin, ils comprennent tous et toi t'es là et tu comprends pas.*

192 Moi : Ok. Et donc c'est cette peur de ne pas comprendre en fait ?

193 Léa : *Hum.*

194 Moi : Et t'as peur avant le cours ?

195 Léa : *Nan, quand elle me parle d'un truc puis je comprends pas. Je commence à avoir peur, j'me dis « haaan, comment je vais*  
196 *faire pour l'évaluation, si déjà là j'comprends rien, on est au début du chapitre, ça va mal finir » donc voilà.*

197 Moi : Est-ce qu'il y a d'autres moments où t'as de l'appréhension ? Par rapport aux maths ?

198 Léa : Bah pendant les évaluations. J'essaie de limiter la casse pour pas avoir zéro quoi. On essaie de faire ce qu'on peut même

199 si on écrit une phrase dans un exercice ou une autre par là. On essaie de faire un peu tout quoi.

200 Moi : Ok. Tu m'avais dit « au début, quand elle me donne ma copie » donc ça c'était pour les DS.

201 Léa : Oui.

202 Moi : Puis tu m'avais dit que t'étais pas stressée quand elle rendait les copies.

203 Léa : Nan. Parce que je m'attends pas à 15 ou 18, quoi. Donc en fait, je sais un peu quand je sors du devoir ce qu'il va se

204 passer quoi, quelle note je vais avoir.

205 Moi : Tu m'avais dit aussi « Bah en fait, j'ai l'impression que ça me sert à rien, surtout le théorème de Pythagore [...] » bref.

206 Est-ce que t'as toujours l'impression que ça te sert à rien ?

207 Léa : Bah oui, ça me sert à rien ! [rires] Théorème de Thalès, théorème de Pythagore... c'est le seul truc que j'arrive en

208 maths, pour ma défense, j'y arrive très bien ! C'est juste de l'application, du coup j'ai appris le truc, après quand je... voilà.

209 C'est vraiment le truc que j'arrivais bien à faire et ça me sert à rien. Franchement, depuis qu'j'suis sortie du collège, j'l'ai

210 jamais réutilisé pour quoi que ce soit de ma vie donc euh...

211 Moi : Donc t'en vois pas l'utilité en fait...

212 Léa : Pas du tout.

213 Moi : Et t'arrives pas à imaginer dans quelles situations tu pourrais en avoir besoin ?

214 Léa : Euh... si jamais je construis une maison, p't'être ? Qu'il y a un triangle dans le toit ou je sais pas... j'en sais rien !

215 [rires] Sinon je sais pas...

216 [silence, je tourne les pages du premier entretien]

217 Moi : J'avais relevé un autre truc... Tu m'avais dit « je confonds, je saute des cases » dans les tableaux à double entrée, un truc

218 comme ça. T'avais dit que t'avais des difficultés à « imaginer les grands nombres » et à les lire.

219 Léa : Oui.

220 Moi : Et à voir dans l'espace, 'fin la géométrie et tout. Comment tu pourrais l'expliquer ça ?

221 Léa : J'sais pas, c'est bizarre. Bah là par exemple, en physique, alors je saurais pas dire ce qu'on fait mais... des trucs avec

222 des mailles, ça fait une forme de carré en fait, puis elle en rajoute, après elle nous les met en 3D et tout. Moi je suis perdue,

223 j'ai l'impression y en a trois mille là-dedans alors que y en a pas tant que ça 'fin...

224 Moi : Des schémas avec des ions et des atomes ?

225 Léa : Ouais, tout ça là.

226 Moi : Et des boules et puis des traits ?

227 Léa : Oui ! Ça.

228 Moi : Ouais, ok.

229 Léa : Du coup on fait ça. Et elle nous les met sur une application là en 3D et puis en fait, elle en rajoute. Et p'is, il faut pas

230 perdre de vue le petit rond qu'est au centre, là. Puis elle en rajoute, elle en rajoute et bah moi, il se perd le rond hein. Je sais

231 plus où il est ! Franchement euh... [pétarade]

232 Moi : « Il se perd le rond » ?

233 Léa : Oui, il se perd, il [rires]... Je sais pas où il va. J'le vois plus.

234 Moi : Depuis quand t'as cette impression que t'es perdue dans les tableaux, dans l'espace, dans les trucs comme ça ?

235 Léa : Bah en fait, depuis qu'j'suis toute petite, depuis que j'ai commencé... bah qu'on a commencé en primaire à faire les

236 grands nombres, tout ça, ou on joue avec des Legos ou des trucs comme ça pour apprendre à compter, là, quand on est

237 petits. Eh bah, déjà là, les profs ils voyaient que ça fonctionnait pas dans mon cerveau comme tout le monde. 'fin genre,

238 j'arrivais pas bien... Mais on a jamais détecté vraiment ça et ça a duré, parce qu'en fait j'avais toujours une moyenne à peu

239 près stable en maths, donc c'était pas... voilà. Et arrivée en troisième, c'est ma prof de maths, du coup et une prof de maths

240 donc qui est la maman de ma meilleure amie, qui m'ont dit « bah il faudrait peut-être aller passer des tests, tout ça, parce

241 que bah... t'es peut-être dyscalculique ». Du coup bah... j'ai rien à perdre ! 'fin voilà, du coup on est allé les passer, on est

242 allé chez une neuro-j'sais-plus-quoi là, comment ça s'appelle,

243 Moi : Neuro... psy ?

244 Léa : Oui, voilà, je crois que c'est un truc comme ça. Et du coup on a fait plusieurs séances –parce que ça se base sur

245 plusieurs séance- du coup elle nous fait faire plein d'exercices en fait, et après donc t'as le verdict et oui, en effet j'ai été

246 dyscalculique. Et au début, pour entrer au lycée, après on doit faire des aménagements tout ça, pour que j'aie le droit à la

247 calculette, j'aie le droit à des tiers-temps parce que du coup j'suis plus lente que les autres personnes et tout, et le médecin

248 du coup qui atteste de ce papier là et bah il voulait pas me faire, 'fin me signer ce papier parce que il disait que ces choses

249 là, c'était diagnostiqué à partir de la sixième et qu'après bah en fait il les prenait plus tout ça. Et au final du coup c'est

250 monté chez la directrice ou je sais plus quoi et ils m'ont signé ce papier quoi. Parce que bah, c'était pas n'importe quoi.

251 Mais du coup, c'est depuis la troisième que j'le sais. Vraiment.

252 Moi : Et est-ce que le diagnostique a changé quelque chose ? Qu'est-ce qu'il a changé en fait ?

253 Léa : Bah, rien dans mon état d'esprit parce que c'est pas pour autant que j'y arrive quoi mais après, dans les évaluations du

254 coup, j'ai un PAP, donc bah j'suis pas notée comme tous les autres, j'ai des questions en moins dans mes évaluations, ou j'ai

255 plus de temps dans certaines matières et du coup ça va au-delà des matières scientifiques parce qu'on s'est rendu compte

256 que j'étais plus lente, que mon cerveau, 'fin pas au-delà de la vitesse d'écrire hein mais de comprendre les consignes, tout

257 ça, il me fallait plus de temps que les autres. Du coup bah là, par exemple on m'a mis en place, pour le bac de français un

258 tiers-temps, tout ça, pour que j'aie plus de temps que les autres quoi. Donc c'est bénéfique aussi pour moi.

259 Moi : Ouais ? Et comment tu le vis ça ?

260 Léa : Oh, pas mal. 'fin, j'le vis bien. Le prof –par exemple ce matin on avait une évaluation de SES, c'était sur une heure, on

261 avait deux heures avec lui, et bah, j'ai commencé à 8h30 et les autres ils ont commencé à 9h pile quoi. 'fin, il m'a fait

262 commencer vingt minutes avant du coup.

263 Moi : Donc du coup, c'est dyscalculique et détectée ?

264 Léa : Hum.

265 Moi : Ok. Et donc t'as un tiers-temps, comment... tes profs, est-ce qu'ils l'adaptent autrement ?

266 Léa : Eh bah y en a... la prof de maths elle fait en fonction de mon PAP, donc par exemple, j'suis pas notée sur vingt. 'fin,

267 j'sais pas comment elle se débrouille après mais j'suis pas notée sur vingt, mais ça ramène ma note à vingt. La prof de

268 physique, elle, elle m'a enlevé des questions. Par exemple, y en a sur l'exercice 2, ils avaient six questions, moi j'en avais

269 que quatre, du coup voilà. Et bah sinon, y en a sur les portions de deux heures, ils me font commencer avant quand c'est une

270 évaluation d'une heure et sinon après ouais, ça joue sur la note, je suis pas notée avec le même barème. C'est tout.

271 Moi : Ok. Et c'est dans quelles matières ?

272 Léa : Bah en fait, maintenant ça s'est répandu un peu dans toutes, parce que au début, les profs –donc scientifiques-, ils

273 s'étaient adaptés mais les profs plus littéraires tout ça, en fait ils comprenaient pas ce que c'était. Parce qu'ils sont habitués

274 à la dyslexie, dysorthographe, tout ça mais dyscalculie en fait pour eux c'est que dans les matières scientifiques. Alors qu'en

275 fait ça peut amener à plusieurs choses, 'fin ça peut amener au temps, tout ça et le cerveau il a pas besoin de comprendre

276 comme tout le monde quoi. Et du coup, le fait de demander plus de temps, c'était pas n'importe quoi et du coup ça marche

277 maintenant en français, en histoire, euh... dans les spé donc en HGGSP, en SES, 'fin voilà.

278 Moi : En anglais ?

279 Léa : Non. Elle a pas mis de PAP, elle. Et... voilà.

280 Moi : Ok.

281 Léa : Ni en italien.

282 Moi : Et est-ce que t'en aurais besoin dans ces matières là ?

283 Léa : Non. Parce que... [pétarade] quand je suis devant ma copie, la dernière fois en anglais, ce que je sais pas faire, je sais

284 pas faire, en vingt minutes j'avais fini son contrôle quoi. Donc...

285 Moi : Parce que du coup, ce temps, est-ce qu'il t'est nécessaire à chaque fois ?

286 Léa : Dans les grosses matières, bah, vu qu'j'fais des spé littéraires, on écrit beaucoup, beaucoup, beaucoup, du coup c'est

287 vrai que quand t'arrives à la copie-double complète, en deux heures, bah moi c'est court donc du coup c'est bien quand

288 même qu'ils s'adaptent parce que ça m'aide. 'fin... j'suis pas pénalisée quoi.

289 Moi : Ok. Et du coup, je reviens aux tableaux, mais y a des tableaux en maths, y a des tableaux en physique, y a des tableaux en

290 SVT...

291 Léa : En SES.

292 Moi : Du coup, en SES aussi c'était un problème les tableaux ?

293 Léa : Eh bah là, en SES, là y a pas trop de maths, 'fin à part des statistiques mais bon ça je prends la calculatrice donc ça va, je

294 sais faire la méthode. Mais par exemple, ce matin on a fait le chapitre sur les marchés concurrentiels ou un truc comme ça,

295 et en fait, c'est le chapitre le plus dur de l'année, il nous a dit. Et du coup y a des maths et des graphiques et je sais pas

296 tracer un graphique. C'est-à-dire que j'm'y perds en fait avec les nombres, je sais jamais si ça doit aller en vertical,

297 horizontal et tout et après pour tracer les courbes, mes points ils sont pas au bon endroit. Donc du coup, ce matin en SES,

298 c'est vrai que dans l'évaluation bah... j'étais un peu perdue. Il est revenu me voir dix fois pour dire « c'est pas dans l'bon

299 sens » [rires].

300 Moi : Ok.

301 Léa : Mais sinon, nan, ça va en SES.

302 Moi : C'est plus en maths du coup.

303 Léa : Oui.

304 Moi : Ensuite, du coup, c'est bien que tu parles d'SES parce que j'ai relevé que t'apprenais différemment en SES et en maths.

305 Léa : Ouais.

306 Moi : En SES, je crois que t'écrivais, une fois si ça te suffisait, plusieurs fois si ça te suffisait pas.

307 Léa : Oui.

308 Moi : Et en maths, tu refais plutôt des exercices ?

309 Léa : Oui.

310 Moi : Est-ce que t'as essayé de faire les méthodes...

311 Léa : Inversement ?

312 Moi : Ouais ?

313 Léa : Bah en fait, y a moins de cours on va dire, en maths, on fait beaucoup plus d'exercices. En fait, on fait que ça,

314 clairement. Donc que des exercices d'application et puis là, vu que j'ai plus de spé maths, j'suis en maths complémentaires,

315 et bah les leçons elles font une page, donc du coup, y a pas grand-chose à réécrire, ni rien. Du coup en fait, je refais plus les

316 exercices et ça m'aide... plus de refaire des exercices, ou même d'autres exercices qui sont sur le même chapitre mais voilà,

317 où y a la correction quelque part, 'fin voilà, que je peux regarder si j'ai juste ou pas. Alors que en SES, certes on fait des

318 exercices et tout mais on écrit quand même beaucoup de choses avec beaucoup de définitions, tout ça, qu'il faut connaître,

319 du coup, c'est pour ça que je fais comme ça.

320 Moi : Et quand tu révises en maths, t'as dit que tu faisais les exercices que t'avais déjà fait. Comment tu choisis les exercices,

321 les autres ?

322 Léa : Ah bah... suivant combien y en a mais des fois j'les refais tous.

323 Moi : Et du coup, tu fais pas des exercices que t'as jamais fait ?

324 Léa : Bah, déjà j'fais ceux qu'elle nous a donné la prof. Et ensuite je pioche dans des bouquins que j'ai euh... et les petits

325 bouquins genre première enseignement scientifique et tout, y a plein d'exercices dedans.

326 Moi : C'est des bouquins que t'as où ? Que t'as eu où ?

327 Léa : À la Fnac, j'ai acheté.

328 Moi : Ok.

329 Léa : Ouais.

330 Moi : Genre des annales de... pas de bac mais des matières ?

331 Léa : *Oui, des trucs comme ça.*

332 Moi : Et tu les choisis comment ?

333 Léa : *Euh, par matière, dans les matières que j'ai besoin, où je sais qu'ça va m'aider. Euh... donc en maths, en physiques,*

334 *euh... et j'ai pris dans les spé. Vu que c'était nouveau pour moi. Bah voilà.*

335 Moi : Et du coup les exercices de maths, si tu dois réviser pour un DS, 'fin... lesquels tu prends d'exercices ?

336 Léa : *Euh bah, j'commence au niveau simple parce qu'en général y a... les premiers sont plus simples que les derniers et si*

337 *j'arrive, je continue, si j'arrive plus à faire les premiers, après stop quoi 'fin... On essaie de les refaire jusqu'à tant que j'y*

338 *arrive.*

339 Moi : Ok. Et tu les fais toute seule ou tu les fais avec des autres gens...

340 Léa : *Oui, je les fais toute seule. Quand j'ai le corrigé, je les fais toute seule, par contre si j'ai pas le corrigé, je le fais et après*

341 *je montre à quelqu'un. Parce que du coup faut vérifier.*

342 [silence, je tourne les pages du premier entretien]

343 Moi : Y a quand même un truc qui m'a sauté aux yeux quand j'ai relu l'entretien, c'est que tu m'as dit, tu parles de la

344 quatrième. En fait du collège. De la quatrième, de la troisième –faut que je retrouve où c'est- [je tourne les pages du premier

345 entretien] Ah ! T'as dit « *les maths c'est depuis un moment quand même que c'est la galère* », « *Quand même, depuis la*

346 *quatrième* ».

347 Léa : *Oui.*

348 Moi : Comment t'as vécu tes années de collège, en fait ?

349 Léa : *Euh, alors, c'était déjà plus compliqué parce que on apprenait de nouvelles choses, et déjà juste les chiffres, c'est déjà*

350 *compliqué mais alors quand ils ont commencé à mélanger les chiffres, les lettres, ils m'ont perdue. Et maintenant on fait*

351 *quasiment plus qu'avec des lettres, alors là j'comprends plus rien ! [rires] Là, c'est fini quoi. Pour moi des maths c'était que*

352 *des chiffres. Après ils ont commencé à mettre des x, des y, ils m'ont dit que les x ça valait la même chose que les a, donc moi*

353 *j'me suis dit en fait « tu peux mettre la même lettre, la lettre que tu veux partout », du coup j'comprendais plus rien du tout.*

354 *[rires] Nan, c'était la galère. À partir de la quatrième, quand on a fait les trucs avec les flèches et tout, voilà bah là ça a été*

355 *la galère.*

356 Moi : Ok. Et sinon, en dehors des maths, ta scolarité au collège, 'fin ton année de quatrième par exemple ?

357 Léa : *Ah ça a été. Bien.*

358 Moi : Et ton année de troisième ?

359 Léa : *Oui, bien. À part les maths, 'fin... et la physique, c'était très compliqué aussi. En troisième.*

360 Moi : Pourquoi ?

361 Léa : *Bah j'sais pas, j'comprendais plus rien. La quatrième ça allait. Un peu parce que c'était le « début », 'fin après la*

362 *continuité de la cinquième, donc ça allait. Par contre, on est passé en troisième, on a fait les atomes et tout, là... avec les*

363 *ions, tout ça. Ah bah là c'était fini ! Là j'comprendais plus rien quoi.*

364 Moi : Et euh... sixième, cinquième, ça s'est bien...

365 Léa : *Oui !*

366 Moi : Ok. Et tu m'as dit aussi, juste après, « *Depuis où est mon frère* », donc il est en quatrième ton frère.

367 Léa : *Oui.*

368 Moi : C'est-à-dire, qu'est-ce que tu... En fait moi ce qui m'a –pas choquée, hein- surprise c'est le lien qu't'as fait en fait. Tu

369 m'as dit « depuis la quatrième », bah « depuis où est mon frère ».

370 Léa : *Ouais, bah parce que quand j'le vois faire ce que je faisais avant, j'me dis qu'« ah ouais, c'est là où j'ai buggé en fait »,*

371 *parce que quand il me demande des trucs et tout... Alors j'suis un peu capable de lui expliquer des trucs. Ça dépend c'est*

372 *quoi hein, faut pas ... [rires] Mais y a des trucs qui me sont restés en mémoire, tout ça. Par exemple, bah Pythagore et*

373 *Thalès, ça je sais faire, je sais pas comment mais je sais faire. Du coup ça j'peux lui expliquer et tout. Et des fois quand il me*

374 *donne ses contrôles, j'aime bien regarder, pour savoir si je suis restée au niveau quatrième ou si euh... Et du coup, des fois*

375 *j'regarde, y a des trucs que je sais faire donc ça va, mais ouais. Je fais toujours le rapprochement mais lui il est meilleur en*

376 *matières scientifiques, donc euh...*

377 Moi : Donc en fait, c'est depuis quand que tu regardes comme ça ses contrôles ? En fait, tu l'aides dans ses devoirs du coup ?

378 Léa : *Certains, ouais. En italien j'l'aide, parce que j'ai un bon niveau d'italien, puis du coup lui aussi il fait de l'italien donc je*

379 *l'aide. Euh... en français un peu, donc... ouais j'l'aide un peu.*

380 Moi : Et depuis quand tu l'aides comme ça ?

381 Léa : *Ah depuis... bah en primaire j'l'aidais pour certaines choses mais bon. Par exemple, faire lire et tout. J'aimais bien*

382 *quand il était petit et après, bah sixième, cinquième 'fin... Après j'lui ai passé mes cahiers aussi comme ça ça l'aide. Parce*

383 *que moi j'ai tout gardé. Depuis le CP, j'crois, j'ai mais cahiers. Donc du coup il a tous mes cahiers donc il peut regarder*

384 *tout ce qu'il veut dedans, quoi.*

385 Moi : Et c'est lui qui te sollicite ou c'est toi qui...

386 Léa : *Nan, des fois quand il fait ses devoirs j'viens guetter [rires] après j'm'incrute comme ça [rires]. J'm'incrute, ouais.*

387 Moi : Et lui, est-ce qu'il demande de l'aide ?

388 Léa : *À Maman ouais, il fait tous ses devoirs avec Maman, parce que c'est un peu un flemmard, du coup il a des très très*

389 *bonnes notes –on sait pas comment il fait d'ailleurs- mais il fait pas grand-chose de son côté quoi, donc si Maman elle lui dit*

390 *pas « fais tes devoirs, maintenant », bah il fait pas les devoirs ! Donc euh, ouais ouais. Il fait les devoirs avec Maman.*

391 Moi : Du coup, lui t'avais dit qu'il était bon dans les matières scientifiques.

392 Léa : *Oui*

393 Moi : Dans quelles matières il est un peu moins bon ?

394 Léa : *En français c't'année. Mais bon, 'fin, il a 15 de moyenne quoi donc euh... ça va. Mais comparé aux matières*

395 *scientifiques, 'fin, 20 en SVT, 20 en physique, il doit avoir 18 en maths 'fin, voilà ! Donc c'est vrai que... mais il a pas une*

396 *mauvaise moyenne en français non plus mais c'est là où il doit « plus travailler ».*

397 Moi : Hum. [silence, je tourne les pages du premier entretien] Alors j'ai une question à te poser... En fait je sais pas trop si  
398 j'avais envie de te la poser parce que je sais pas trop si t'as envie d'en parler euh... On a parlé de ta Maman.

399 Léa : *Oui ?*

400 Moi : Je t'ai demandé si elle était bonne en maths en gros.

401 Léa : *Oui.*

402 Moi : Et est-ce que tu sais par rapport à ton papa ou pas ?

403 Léa : *Non, j'en sais rien du tout. Je sais juste qu'il est chauffeur poids lourds, c'est tout. Mais je sais pas quelles études il a fait*  
404 *ni rien.*

405 Moi : Ok.

406 Léa : *J'en sais rien du tout.*

407 Moi : D'acc', ça marche. Et tes grands-parents ? Ceux que... ton papi Fifi que tu vois souvent ?

408 Léa : *Oui ?*

409 Moi : Qu'est-ce qu'il a fait lui comme études ? Tu sais ?

410 Léa : *Lui il était très haut placé dans la police, mais après j'en sais pas plus quoi... Je sais qu'il est bon dans à peu près toutes*  
411 *les matières 'fin... Quand j'ai un problème –par exemple, la dernière fois en français, on avait un entretien oral à faire et à*  
412 *lui envoyer ensuite à la prof bah, y a une question que j'arrivais pas : j'ai appelé Papi, parce que du coup euh... voilà ! Mais*  
413 *nan, il est un peu bon partout.*

414 Moi : Parce que –et du coup qu'est-ce qu'il a fait pour t'aider ?

415 Léa : *Ah bah j'sais pas, il a répondu à ma question. Je sais pas, il y arrive toujours alors, j'sais pas comment il fait, il arrive*  
416 *toujours à répondre à ma question, alors euh !*

417 Moi : Et sa femme du coup ? C'est pas ta grand-mère, on est d'accord ?

418 Léa : *Nan. Elle, elle était infirmière en hôpital psychiatrique, j'crois, mais après je sais pas. [rires] c'est tout.*

419 Moi : Elle t'aide des fois ?

420 Léa : *Non. 'fin, des fois ils aiment bien, quand j'ai des choses à faire, par exemple l'année dernière on avait une maquette à*  
421 *faire pour les JO, euh bah ils ont adoré faire ça avec moi et tout parce qu'ils sont super manuels et tout, donc du coup ils ont*  
422 *fait ça avec moi. P'is sinon dans les devoirs... après en français ils aiment bien se creuser la tête les deux, ils m'aident, ils*  
423 *cherchent mais ouais.*

424 Moi : Et ton frère il t'aide ? Bah sur la maquette, il t'a aidé par exemple ?

425 Léa : *Nan. Ça l'énerve. Il déteste l'art plastique.*

426 Moi : Ok.

427 Léa : *Il déteste dessiner, il aime pas du tout ça. C'est... là il a arts plastiques encore pendant deux ans, jusqu'en troisième... ça*  
428 *l'énerve.*

429 Moi : Et toi l'art plastique ?

430 Léa : *C'est pas mon kiff. Après, j'aime bien dessiner, ça me détend, faire des mandalas, ou des trucs comme ça. Juste, colorier*  
431 *en fait.*

432 Moi : Tu fais quoi du coup comme... des mandalas, tu fais d'autres formes, d'autres dessins ?

433 Léa : *Des fois j'imprime tout bêtement un dessin qui me plaît sur internet p'is j'le fais, 'fin j'le dessine.*

434 Moi : C'est quoi par exemple ? Tu recopies, tu...  
435 Léa : *Bah des fois j'décalque –c'est tout bête hein- mais du coup ça détend. 'fin voilà, après j'le colorie et p'is j'le garde, 'fin*  
436 *genre j'ai une pochette avec mille dessins ! ou alors ça peut être des mosaïques genre, j'ai trouvé ça chez Action, genre c'est*  
437 *très grand et ils avaient fait ça pour Noël, en fait faut coller un par un trente mille diamants. Du coup j'ai acheté ça, je colle*  
438 *un par un et y en a trente mille, de diamants à coller !*

439 Moi : Et ça, ça te détend ?

440 Léa : *Ouais.*

441 Moi : Et les dessins que tu fais –alors, c'est parce que j'ai pas eu ma réponse... [rires]- c'est quel style de dessin, par exemple  
442 le dernier que t'as fait, si tu te souviens ?

443 Léa : *Ah euh, c'est des fleurs ou des maisons ou...*

444 Moi : Des paysages ?

445 Léa : *Oui, voilà !*

446 Moi : Des trucs plutôt réalistes ?

447 Léa : *Ah nan, y a des trucs totalement abstraits qui veulent rien dire hein. Franchement, y a juste des formes géométriques 'fin,*  
448 *un peu dans tous les sens quoi. Et je colorie parce que des fois c'est plus simple à colorier, juste à l'intérieur, 'fin voilà. Ou*  
449 *alors je prends une feuille des fois, par exemple en permanence quand j'ai rien à faire, je prends une feuille p'is je dessine,*  
450 *'fin je colorie à l'intérieur des tout petit carrés.*

451 Moi : Sur des feuilles à carreaux ?

452 Léa : *Voilà.*

453 Moi : Ok. Du coup tu m'as dit aussi que t'aimais lire.

454 Léa : *Oui.*

455 Moi : Qu'est-ce que tu lis ?

456 Léa : *Je lis des romans, euh... plus ce qui est romantique et tout, j'aime bien. Après, là je lis les livres de français, même si*  
457 *c'est pas très passionnant.*

458 Moi : C'est quoi que t'as à lire ?

459 Léa : *Euh là on lit –on fait du théâtre- On ne badine pas avec l'amour de Alfred De Musset, c'est pas hyper passionnant, 'fin...  
460 c'est mieux que Rimbaud déjà hein. Parce que Rimbaud, Les Cahiers de Douai... ce fut un grand moment, hein, j'les ai tous  
461 lus je crois, j'crois que je les connais par cœur ces trucs 'fin... mais je préfère quand même lire mes livres mais du coup je  
462 peux plus là. Parce que j'suis obligée de lire ses livres à elle.*

463 Moi : Et c'est quoi ton livre préféré ?

464 Léa : Euh, mon livre préféré... J'en ai lu tellement que...

465 Moi : Si tu devais dire « je sais pas quoi lire... ah bah je vais relire celui-là ! »

466 Léa : J'en ai relu une paire en plus ! J'aime bien la série... parce que j'ai vu du coup le film- À contre sens. Y a le 2 qui va

467 sortir là, du coup j'ai lu toute la saga, du coup j'ai bien aimé. J'l'ai relue, deux fois j'crois, y en a une paire... Après euh,

468 j'ai piqué des livres à mes grands parents aussi, mais y a des titres que j'ai oublié. Parce que je lis tellement que...

469 Moi : C'est quel genre ?

470 Léa : Des trucs romantiques. Aventure aussi.

471 Moi : Et qu'est-ce que c'est, pour toi, un bon livre ? Comment tu les choisis tes livres ?

472 Léa : En regardant la couverture, d'abord. Si la couverture elle m'inspire pas spécialement, j'vais pas forcément regarder.

473 Après je regarde derrière, 'fin le résumé et si ça m'inspire, je prends.

474 Moi : Et tu dirais qu'il faut quoi pour que ça soit un bon roman ?

475 Léa : Alors là... J'sais pas. C'est l'histoire 'fin... Ce que j'ai envie de lire en ce moment ça va varier, tout ça, donc... Ouais.

476 Moi : Et dans ta famille y a d'autres gens qui lisent ?

477 Léa : Ma maman. Elle aime bien lire. Et mon papi aime bien lire aussi.

478 Moi : Quels genres de livres ils lisent ?

479 Léa : Euh, alors mon papi j'sais pas, il lit des livres anciens, je sais pas ce qu'il lit [rires], je sais pas ce qu'il lit ! Et ma

480 maman, des fois on lit un peu les mêmes choses, 'fin les mêmes aitrices, euh... trucs romantiques ou [incompréhensible].

481 Voilà.

482 Moi : Ton frère ?

483 Léa : Ah nan, pas du tout ! Il déteste ça, il aime pas, j'sais pas, ça l'ennuie je pense, je sais pas ! Il aime pas.

484 Moi : Tu m'avais aussi dit que tu faisais tes devoirs en musique, de temps en temps.

485 Léa : Oui.

486 Moi : Quel genre de musique t'écoutes quand tu fais tes devoirs ?

487 Léa : Alors, ça dépend ce que je fais comme devoirs. C'est-à-dire, là, vu que j'ai été absente, quand j'ai recopié mes cours,

488 bah j'mets de la musique genre, normale quoi, 'fin d'la musique que tu peux écouter dans le bus ou voilà. Et par contre,

489 quand j'apprends ou que je fais des exercices, je mets plutôt une musique tranquille, 'fin pas forcément avec des paroles ou

490 'fin voilà. Juste instrumentale, juste pour avoir un truc de fond. Parce que j'ai été habituée, y a toujours du bruit à la maison.

491 Vu que ma maman a été assistante maternelle, avec trois p'tits lous à la maison, qui étaient tout petits, y a toujours eu du

492 bruit autour et tout, du coup bah j'me retrouve toute seule dans ma chambre, y a plus de bruit, bah j'sais pas, j'aime pas. Du

493 coup, je mets un bruit de fond.

494 Moi : Et du coup, les instrumentales que t'écoutes, c'est quoi ?

495 Léa : J'sais pas, c'est sur YouTube, je tape « musique instrumentales » et ça m'en sort. Ça peut être de la musique de l'eau, le

496 chant des oiseaux ou j'sais pas...

497 Moi : Et la musique que t'écoutes dans le bus, par exemple, c'est quoi comme genre de musique ?

498 Léa : Ah j'sais pas, je mets la playlist et p'is ça lance tout seul donc ça peut passer des musiques du moment, j'aime bien les

499 musiques des années 80/90 moi. J'écoute ça avec Maman donc... J'aime bien, ouais, ces musiques là.

500 Moi : De la chanson française ou plutôt années 80 internationale ?

501 Léa : Alors, un peu années 80/90, et sinon... En fait, j'écoute de tout. Je peux passer de tout à... du rap, à 'fin... des années 80,

502 de la pop, 'fin...

503 Moi : Toujours dans les années 80 ou...

504 Léa : Nan, de tout. Jusqu'à aujourd'hui.

505 Moi : Ok.

506 Léa : 'fin ya des trucs aujourd'hui, j'aime pas mais...

507 Moi : Qu'est-ce que t'aimes pas ?

508 Léa ; J'sais pas, y a des raps que j'aime pas, que y en a plein qui écoutent, moi c'est pas mon kif. Euh... puis sinon après, ça

509 va.

510 Moi : C'est quoi le rap que t'aime ? Ou qui ?

511 Léa : Euh... alors là... J'sais pas. Des fois j'écoute de la musique, c'est du rap, j'aime bien, je sais pas du tout comment ça

512 s'appelle ni qui chante hein ! Voilà, juste j'aime bien la chanson.

513 Moi : Ok, sur le moment.

514 Léa : Voilà, c'est tout.

515 Moi : Et dans les années 80/90 c'est qui que t'aimes ?

516 Léa : Ah bah en fait, toutes les chansons que tu passes à Nouvel An, que tu passes en soirée, quand tu vas à des anniversaires

517 et tout. Moi c'est tout- je connais de là, le nombre de soirées que j'ai fait et tout bah... du coup.

518 Moi : Ok.

519 [je tourne les pages du premier entretien]

520 Moi : Tu fais de l'italien.

521 Léa : Oui.

522 Moi : T'écoutes des musiques uniquement en français ?

523 Léa : Euh nan, en italien des fois, avec ma maman. Parce que du coup, on a un peu des origines italiennes dans la famille, du

524 coup bah, on écoute certaines. Mais j'écoute plus en anglais qu'en italien, des chansons.

525 Moi : Et est-ce que tu fais autre chose que tes devoirs quand y a de la musique ? Est-ce que tu... tu danses ?

526 Léa : Ah des fois je me mets à chanter toute seule, ça arrive [rires].

527 Moi : Dans toutes les langues ?

528 Léa : Ouais. Mais en fait, les chansons que je connais bien en fait, je sais les rechanter. Par contre y en a, c'est du yaourt hein.

529 [rires] c'est du yaourt, toute seule dans ma chambre euh...

530 Moi : Et quand vous faites vos sorties avec ta maman, vous écoutez de la musique ?

531 *Léa : Dans la voiture, ouais ! On met de la musique, on chante, on rigole...*  
532 *Moi : Ok ! [silence] Bah pour moi... j'ai posé mes questions, j'ai pleins d'informations... Est-ce qu'il y a des trucs auxquels*  
533 *t'as pensé, que tu voudrais rajouter, que tu voudrais me demander ?*  
534 *Léa : Euh, non, ça fait pas mal, là ?*  
535 *Moi : Ça fait pas mal, oui, effectivement. Pour moi, c'est bon. Je coupe ?*  
536 *Léa : Oui, oui.*

### 3) Troisième entretien

- 1 Moi : Question du début : comment tu te sens aujourd'hui ? Troisième entretien, dernier entretien !
- 2 Léa : Bah ça va.
- 3 Moi : Est-ce que t'as des choses à dire ? Des choses dont tu te souviens ?
- 4 Léa : Euh non ? Non.
- 5 Moi : Ok. Donc je peux commencer avec mes questions euh...
- 6 Léa : D'emblée, comme ça !
- 7 Moi : Allons-y, c'est parti ! Alors, tu m'as dit « j'ai été dyscalculique ».
- 8 Léa : Oui !
- 9 Moi : Ça veut dire que tu n'es plus dyscalculique ?
- 10 Léa : Si. J'y suis toujours. Puis j'y serai toute ma vie.
- 11 Moi : Ok. Il me semblait aussi. [Je tourne les pages du deuxième entretien]. T'as dit « pour moi des maths c'était que des chiffres » et ensuite t'as dit « déjà juste les chiffres, c'est déjà compliqué mais alors quand ils ont commencé à mélanger les chiffres, les lettres, ils m'ont perdue. Et maintenant on fait quasiment plus qu'avec des lettres ».
- 14 Léa : Ouais.
- 15 Moi : En fait, t'as dit en gros « les chiffres, c'est ok en maths » mais dès que tu rajoutes les lettres, t'es « perdue ».
- 16 Léa : Bah ouais, en plus des chiffres et des lettres c'est trop galère.
- 17 Moi : Les deux ensemble ?
- 18 Léa : Ouais !
- 19 Moi : On pourrait faire un parallèle avec le fait que t'es plutôt bonne dans les matières littéraires ?
- 20 Léa : Oui.
- 21 Moi : C'est des lettres aussi.
- 22 Léa : Ouais. Mais... j'sais pas. C'est pas le même effet. Déjà, j'ai du mal à additionner deux chiffres ensemble. Alors quand on leur met une lettre, qu'il faut savoir que : nan, ça marche plus parce que c'est plus de la même famille, qu'on peut plus les additionner, c'est bon, je comprends plus rien.
- 25 Moi : Pourquoi tu dis que t'arrives pas à additionner deux chiffres ensemble ?
- 26 Léa : Bah, faut la calculette. Sinon, je compte sur mes doigts, parce que j'sais pas compter. Genre,  $13 + 8$ , comme ça, je sais pas faire.
- 28 Moi : Ok. Parce que tu sais pas par quel bout prendre le calcul ?
- 29 Léa : Ouais.
- 30 Moi : Et du coup, comment tu fais ?
- 31 Léa : J'compute sur mes doigts. [rires]
- 32 Moi : Montre comment tu fais ?
- 33 Léa : [montre ses doigts fermés puis les ouvre un par un] là 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21.
- 34 Moi : Et si c'est des grands nombres, tu prends la calculette ?
- 35 Léa : Oui...
- 36 Moi : Ok. Et ça, t'as jamais réussi à le faire autrement ? Tu vois,  $13 + 8$ , tu pourrais décomposer ?
- 37 Léa : Bah après, on m'a déjà expliqué genre... où  $11 +$  quelque chose, tu fais  $-1$  pour retourner à la dizaine et tout. J'm'y perds ! Ça fait des nombres aléatoires, c'est pas du tout le bon résultat ! [rires] Ça marche pas !
- 39 Moi : Ok. Ensuite, quand on a parlé des aménagements qu'il y avait grâce à ton PAP, t'as dit que du coup, le tiers-temps, le fait qu'ils te notent différemment, c'était bénéfique pour toi.
- 41 Léa : Bah oui.
- 42 Moi : En quoi ça t'est bénéfique ?
- 43 Léa : Bah c'est toujours comme les autres parce que t'as le même contrôle et tout mais en fait ça te permet de finir le contrôle, justement. Par exemple, ils te laissent cinq, dix minutes de plus, ça peut être utile quoi. Ça peut me laisser répondre à la dernière question ou dans une dissertation, faire la conclusion, ou des trucs tout bêtes quoi !
- 46 Moi : Donc c'est plus une question de temps, du coup.
- 47 Léa : Oui.
- 48 Moi : Dans les matières littéraires.
- 49 Léa : Oui.
- 50 Moi : Et dans les matières scientifiques, ce temps en plus, tu l'utilises comment ?
- 51 Léa : Euh bah, j'sais pas... J'réfléchis plus, j'essaie de faire plus de choses parce qu'en fait au bout de vingt minutes, en soi, le contrôle de maths j'l'ai fini quoi. Même s'il est censé durer une heure parce que bah... j'fais ce que je sais faire sur le moment. Après, j'essaie de réfléchir. Là on a fait un contrôle en maths, bah l'exercice, le dernier, c'était un truc trop bizarre, bah j'ai rien compris. J'ai essayé de faire des schémas ou des trucs comme ça, pour qu'elle [la professeure de maths] dise « Bon elle a essayé de chercher, quoi. Elle a pas rien fait, quoi. » donc...
- 56 Moi : [silence, je tourne les pages du deuxième entretien] Ensuite, je change de sujet... Par rapport à la quatrième, je suis désolée, je suis un peu fixée là-dessus... Tu parles beaucoup de la quatrième, c'est à ce moment-là que t'as découvert tes difficultés en maths ?
- 59 Léa : Bah plus. C'est là vraiment où, y a eu un –vraiment- un écart avec les autres.
- 60 Moi : Ok
- 61 Léa : 'fin, avant ça allait, ma moyenne en maths elle était bien, tu vois ? Mais là...
- 62 Moi : Et comment tu l'as repéré ce décalage avec les autres ?

63 Léa : Bah quand on fait un exercice et que la prof elle dit bah... « Vous avez dix minutes pour faire l'exercice », p'is toi au  
64 bout de cinq minutes bah t'as toujours rien fait parce que tu comprends rien. Puis que les autres ils ont fini, et puis que 'fin  
65 voilà.

66 Moi : Donc c'est plutôt au moment où tu fais des exercices, dans une séance ?

67 Léa : Ouais.

68 Moi : Ok. [silence, je tourne les pages du deuxième entretien] Ensuite, tu te compares beaucoup à ton frère.

69 Léa : Ouais !

70 Moi : On dirait que tu te compares toi quand t'étais en quatrième à lui aujourd'hui. Parce qu'il est en quatrième.

71 Léa : Ouais.

72 Moi : Quand toi t'étais en quatrième, il était en quelle classe, du coup ?

73

74 Léa : Euh... quatrième... [compte les années] en CM2 ?

75 Moi : C'était un bon élève à ce moment là ?

76 Léa : Oui oui ! Toujours.

77 Moi : Et toi, tu m'avais dit que tu aimais bien le faire lire quand il était en CP.

78 Léa : Ouais !

79 Moi : Est-ce que tu l'aidais dans ses devoirs aussi quand t'étais plus jeune ?

80 Léa : Oui.

81 Moi : En fait depuis quand tu l'aides dans ses devoirs ?

82 Léa : Bah en fait, depuis qu'il est petit. Depuis que je sais des choses que lui ne sait pas, bah des fois [rires] c'est drôle de  
83 l'aider. Même encore là, en italien, il avait un truc à faire, bah, il a eu 20 grâce à moi [rires]. J'ai eu 20 en italien ! [rires]  
84 Bah voilà !

85 Moi : Ok ! Et du coup, justement avec cette comparaison avec ton frère, tu m'as dit les choses que vous n'aviez pas en  
86 commun. Par exemple tu m'as dit que toi t'aimais lire mais lui n'aimait pas lire...

87 Léa : Ouais.

88 Moi : ... l'art plastique, le littéraire/le scientifique, et puis du coup le fait que toi t'es scolaire et qu'il est moins scolaire. Mais  
89 qu'est-ce que c'est... est-ce que vous avez des points communs ?

90 Léa : Euh, on est sportifs tout les deux, on aime bien le sport, euh bah on en fait tout les deux. Euh... bah on joue beaucoup  
91 ensemble, tout ça donc on est très complices... Points communs...

92 Moi : Par exemple qu'est-ce que c'est que vous aimez tout les deux, que vous aimez pas tout les deux ? Même des trucs  
93 aléatoires, style « j'aime pas les brocolis, il aime pas les brocolis », tu vois ?

94 Léa : Ah les légumes c'est pas notre truc.

95 Moi : Ok [rires]

96 Léa : Voilà... C'est... on se rejoint là-dessus. Quand Maman elle dit « On mange des légumes ce soir », bon bah on se regarde  
97 on fait « Bon, bah voilà... ». Ça c'est fait. Sinon j'sais pas...

98 Moi : Des traits de caractère peut-être ?

99 Léa : Bah, ouais, on est différents sur ça. On n'a pas les mêmes caractères. Du tout. Lui il va être plus renfermé ou ne pas dire,  
100 ou garder pour lui et à un moment ça va éclater. Que moi 'fin, j'vais l'dire quoi, 'fin... Y a pas l'filtre [rires].

101 Moi : D'accord, et par rapport à ta maman du coup, sa personnalité à ta maman elle est comment ?

102 Léa : Euh...

103 Moi : Si tu devais comparer avec ton frère et toi, par exemple ?

104 Léa : ...ah ouais ! Bah j'sais pas. C'est une bonne question ça ! Je sais pas. Je sais que mon frère est beaucoup plus proche de  
105 ma maman, dans le sens où il fait des câlins et tout, moi c'est pas trop mon truc, du tout. Mais sinon, ouais.

106 Moi : Mais dans le sens où... tu vois, toi t'es plutôt directe, ton frère il va plutôt le garder pour lui, t'as maman tu dirais qu'elle  
107 est...

108 Léa : Ah ma mère elle est franche. Elle est, elle est... ouais.

109 Moi : Et avec ta maman du coup, vous avez des points communs ? Quels points communs par exemple ?

110 Léa : Euh... Ce qu'on aime faire toutes les deux ou des trucs comme ça ?

111 Moi : Ouais, par exemple ! Ce que vous n'aimez pas, les traits de caractère, les activités... Les points sur lesquels vous vous  
112 ressemblez en fait.

113 Léa : Ah ouais, on adore aller faire du shopping, toutes les deux, ça y a pas de doute. Qu'est-ce qu'on n'aime pas les deux...  
114 C'est une bonne question ça [rires, silence]. J'en sais rien du tout...

115 Moi : Tu passes la question ?

116 Léa : Je... je sais pas. Non, je vois pas...

117 Moi : Et avec ton beau-père ?

118 Léa : Euh bah, il est plus, 'fin, il est plus proche, entre guillemets, de mon frère parce que -on a tous fait du hand dans la  
119 famille : ma mère elle en a fait, moi aussi et tout- mais mon frère continue d'en faire et lui il en fait et on est tous bénévoles  
120 au club. Mais ils passent plus de temps les deux, du coup, parce que tous les week-ends ils vont au handball, il va aux  
121 entraînements avec lui parce qu'il est coach adjoint donc du coup bah, il est coach adjoint de mon frère donc bah il va à tous  
122 ses entraînements, à tous ses matchs euh... bon. Mais avec moi ? Euh, je sais pas. Si, on aime bien jouer aux jeux vidéo !  
123 Voilà, je joue avec eux, c'est drôle. Ils se fichent de moi mais...

124 Moi : Pourquoi ?

125 Léa : Bah parce que je suis nulle comparée à eux ! Du coup c'est drôle ! [rires] C'est drôle !

126 Moi : C'est drôle pour toi ou c'est drôle pour eux ?

127 Léa : Ah, les deux ! Même moi je rigole.

128 Moi : Parce que ouais, tu le prends pas mal.

129 Léa : Ah nan, pas du tout. Nan nan, c'est drôle parce que franchement... donc non, on aime bien des fois.

130 Moi : C'est quoi comme style de jeux vidéo auxquels vous jouez ?

131 Léa : *Euh, alors, avec mon frère on adorait, à une période, jouer à Minecraft, construire des maisons et tout, on adorait ça. Et*

132 *en ce moment, bah mon frère est dans sa période Fortnite, il(s) joue(nt) qu'à ça. Du coup je joue avec eux. Du coup je meure*

133 *tout le temps, j'arrive pas à tirer sur les...*

134 Moi : C'est quoi Fortnite en résumé ?

135 Léa : *C'est en gros, t'as une map, 'fin genre un endroit avec pleins de lieux, c'est assez grand, vaste et sans personne au début.*

136 *Sur la map, tu peux jouer en groupe ou voilà, et en gros tu dois éliminer les ennemis. En gros.*

137 Moi : Ok.

138 Léa : *Y a pas de sang, y a rien, 'fin genre, tu le tues, le machin il disparaît quoi [rises]. Et du coup voilà.*

139 Moi : Ok. Et tu dois te déplacer sur la map ?

140 Léa : *Ouais, tu peux aller partout, tu peux prendre des voitures, des motos, tu peux faire ce que tu veux sur le*

141 *[incompréhensible].*

142 Moi : Et comment tu te déplaces sur la map ?

143 Léa : *Avec des manettes de jeu.*

144 Moi : Et tu la vois la map ou... je sais pas comment ça se présente, j'ai jamais joué à Fortnite. Est-ce que déjà t'as un seul écran

145 avec tout le monde ou c'est un écran partagé ?

146 Léa : *Bah, moi j'ai ma Switch, donc ma console à moi, mon frère qui joue sur PC, et mon père [lapsus] qui joue sur la télé, sur*

147 *sa console à lui. Et en fait, du coup après on se parle mais on a le même écran pour tous.*

148 Moi : Ok.

149 Léa : *Mais du coup on voit pas les autres personnages, des autres.*

150 Moi : Oui, c'est de ton point de vue.

151 Léa : *Oui.*

152 Moi : Et est-ce que t'as la carte quelque part pour savoir où t'es ?

153 Léa : *Oui ! Y a la carte au-dessus !*

154 Moi : Et t'arrives à te positionner dans la carte ?

155 Léa : *Euh, moi j'y vais au feeling. J'vais... [pétarade] j'sais pas. Ils me disent « On va là », « Ouais ouais », je suis le p'tit*

156 *bouton qu'ils ont mis pour aller là p'is c'est tout, je suis moi !*

157 Moi : Ils mettent un p'tit bouton sur la carte, ou dans ton espace 3D où tu marches ?

158 Léa : *Ouais en fait tu le vois à longueur de distance, où tu dois aller. Ça te guide en fait.*

159 Moi : Ok. En 3D quoi.

160 Léa : *Ouais voilà, un peu.*

161 Moi : Comme si t'étais vraiment dedans.

162 Léa : *Oui.*

163 Moi : D'accord, parce que tu vois : positionnement sur une carte, tu peux faire le lien avec un positionnement dans un

164 graphique, par exemple. [Silence] On va continuer avec les comparaisons mais cette fois on va revenir aux lettres. Quel lien,

165 quel rapport tu fais entre les lettres et le français ?

166 Léa : *Les lettres et le français ? Wow.*

167 Moi : En comparaison, entre guillemets, avec les lettres et les maths ? Qu'est-ce que c'est la différence, ou les différences, pour

168 toi entre les lettres en français et les lettres en maths ?

169 Léa : *J'sais pas, depuis qu'on est tout petit, on nous apprend que bah le français c'est les lettres, les maths c'est les chiffres.*

170 *'fin depuis qu'on est tout petit, bah... jusqu'en quatrième c'est comme ça !*

171 Moi : Ouais ? Jusqu'à l'introduction du calcul littéral.

172 Léa : *Voilà, c'est ça en fait donc. Donc, pour nous c'est normal que ça s'associe. Du coup quand on mélange les deux bah*

173 *c'est super bizarre. 'fin pour certaines personnes non mais [rises] du coup ça perturbe !*

174 Moi : C'est un choc de ce que tu savais.

175 Léa : *Bah oui, si t'apprends à marcher comme ça puis après on... dix ans après on va te dire « Ah nan nan, faut faire*

176 *autrement », bah non, c'est bizarre.*

177 Moi : Et tu penses qu'on devrait introduire les lettres avant en maths ?

178 Léa : *Ou les enlever hein ! C'est possible, parce que franchement un élève en primaire il comprend rien ! Donc euh... c'est pas*

179 *possible de les mettre avant.*

180 Moi : Mais du coup, si on les enlevait ?

181 Léa : *Ça changerait rien pour moi [rises]. Ça changerait rien du tout !*

182 Moi : Mais tu vois par exemple, dans les exercices où y a quelque chose que tu ne sais pas, et où t'as toutes les données pour le

183 connaître mais tu dois le symboliser en fait. En fait, si tu enlèves les lettres, tu perds un peu la notion d'inconnue finalement.

184 Léa : *Oui, mais c'est perturbant l'inconnu(e).*

185 Moi : Pourquoi c'est perturbant ?

186 Léa : *J'sais pas, c'est... tu sais pas. Dans un exercice, « a »... « a » ça correspond à quoi ? Ça correspond au pont, à*

187 *l'échelle ? On sait pas.*

188 Moi : On apprend, nous, à distinguer une variable, un paramètre, une inconnue. En fait, toutes les trois c'est des lettres, mais

189 elles n'ont pas le même « poids », si tu veux. Peut-être que ça on te l'a pas expliqué, en fait.

190 Léa : *Hum.*

191 Moi : Donc, le rapport entre les lettres et le français, les lettres et les maths c'est que pour toi, on a introduit les lettres en maths

192 alors que vous aviez jamais vu ça avant quoi. [Silence, je tourne les pages du deuxième entretien] Ensuite, moi j'ai remarqué

193 aussi que tu anticipes la mauvaise note en maths.

194 Léa : *Ah, oui !*

195 Moi : Tu vois à quoi je fais référence ? [cf deuxième entretien, ligne 195] Qu'est-ce que ça traduit pour toi ?

196 Léa : Bah en fait, là j'ai eu ma note en maths, j'ai été surprise hein. 11,40 franchement là... je rentre ce soir, on est contents à  
197 la maison, y a pas de soucis, j'ai eu le moyenne ! Alors là on est contents ! Ah nan mais franchement. En plus, franchement,  
198 j'ai rien compris.  
199 Moi : C'était quoi ?  
200 Léa : J'sais plus. Je sais plus. Les vacances sont passées ! Je sais plus ce que c'était, je... je sais plus. Mais c'était dans un  
201 chapitre –comparé aux tableaux qu'on avait fait avant- bah là c'était trop dur, donc euh... Bah franchement j'étais choquée  
202 parce que je pensais pas avoir cette note là quoi !  
203 Moi : C'est bien ! Si t'es contente !  
204 Léa : Ah oui, ça me va bien !  
205 Moi : Pourquoi, à ton avis, tu anticipes la note comme ça ? Moi j'ai l'impression que tu te prépares en fait.  
206 Léa : Ouais, un peu. Bah en fait, je le sais quand je sors d'une évaluation. Y a des fois je sais pas du tout. Par exemple, on a  
207 fait un contrôle en HGGSP, je sais pas du tout. C'est quitte ou double, 'fin franchement euh... voilà mais y a des matières  
208 ouais, je sais à peu près. Entre une fourchette hein, je sais si je vais avoir la moyenne ou pas la moyenne. Y a des fois y a des  
209 surprises ! Mais en général... bon, tu sais un peu ce que t'as mis sur ta copie p'is bah... après quand tu vas revoir dans ton  
210 cahier tu sais si t'as mis ça ou pas sur ta feuille, donc bon.  
211 Moi : Tu compares comme ça, après les évaluations ?  
212 Léa : Ouais. Certaines. Certaines où je suis pas sûre du tout, je regarde. Je fais « alors, ça j'ai mis, ça j'ai mis, ça j'ai mis,  
213 ouuh ça c'est faux ! », p'is après je vois.  
214 Moi : Et dans le cas où tu sais que t'as une mauvaise note ?  
215 Léa : Oh bah j'ai une mauvaise note.  
216 Moi : Tu te formalises pas, 'fin...  
217 Léa : Non.  
218 Moi : Je crois que tu m'avais dit ça aussi. Tu m'avais dit « bah voilà... » [cf premier entretien, ligne 597]  
219 Léa : Bah j'ai une mauvaise note, on va pas changer ma note.  
220 Moi : Et est-ce qu'il y a des fois où tu ne sais vraiment pas ? 'fin là, par exemple en HGGSP...  
221 Léa : Je sais pas, j'en sais rien du tout. Bah en fait, c'est un peu quitte ou double, vu que c'est un développement par rapport à  
222 un texte et tout bah en fait le hors sujet il est toujours présent en fait, donc euh...  
223 Moi : Ouais, ok. Parce que, comment ça se passe en HGGSP ? Par exemple, là pour les développements, tu sais pas comment le  
224 prof va te noter ?  
225 Léa : Nan. On a une fiche méthode, parce que du coup, c'est une épreuve type bac –que maintenant on fait du coup- et du coup  
226 après si tu suis la fiche méthode, déjà, t'es pas censée être hors méthode. Donc déjà c'est pas mal. Mais après tu sais pas  
227 comment le prof il va te noter. Suivant comment lui il a vu le truc, ou si t'as oublié des éléments, enfin ça dépend.  
228 Moi : Ouais, en gros vous avez une question ?  
229 Léa : Ouais. On a une question avec des documents –bah là c'était une épreuve de documents donc du coup t'as la question,  
230 avec deux, trois, quatre documents, ça dépend. Et puis du coup, tu dois répondre à l'aide du document, et si dans la question  
231 c'est marqué « à l'aide de vos connaissances », tu peux répondre à l'aide de tes connaissances. Mais c'est pas ça qu'il faut  
232 en premier.  
233 Moi : C'est d'abord les documents ?  
234 Léa : Oui. Et après, les connaissances.  
235 Moi : Ok.  
236 Léa : Et dans la dissertation, c'est l'inverse.  
237 Moi : Et toi, tu préfères les dissertations ou les...  
238 Léa : Les documents. 'fin... ça dépend les matières en fait. Bah, par exemple en HGGSP là, vu que c'est tout nouveau, bah la  
239 dissertation euh... on s'est tous plantés à la dissert', 'fin, j'ai eu 9 j'crois donc euh... Alors qu'aux études de documents j'ai  
240 eu 15, quoi. Donc j'sais pas, j'arrive mieux à rechercher dans les documents et tout, en fait t'as une trame. Du coup, dans  
241 ton cours, tu sais où aller piocher par rapport à ce qu'il demande dans la question, vu que bah dans les documents y a quand  
242 même les bonnes choses. Du coup, si tu veux ajouter du cours, tu sais par rapport à quelle partie de ton cours tu peux aller  
243 chercher.  
244 Moi : Ok.  
245 Léa : Que dans une dissertation, t'as rien. T'as une question p'is après, tu dois chercher dans ton cours. Du coup, le hors sujet  
246 il est plus [+] là quoi.  
247 Moi : Et donc ça, c'est en HGGSP ?  
248 Léa : Oui. Après, y a pleins de matières où je fais ça, moi.  
249 Moi : Avec les documents ?  
250 Léa : Ouais  
251 Moi : Des dissert' et tout ?  
252 Léa : Ah, oui oui.  
253 Moi : Et du coup, est-ce qu'il a une matière où tu préfères les dissert' ?  
254 Léa : Euh bah en fait, les dissert' pour l'instant, c'est tout nouveau. J'apprends à les faire en français, tout ça, donc du coup...  
255 Les commentaires de textes, ça va, en français. J'ai réussi à avoir la moyenne, j'ai eu 11, type bac. Bon, j'aurais eu la  
256 moyenne au bac. Voilà. Ça va. Mais ce qui est pénible c'est que tout est différent, enfin toutes les méthodes qu'ils nous  
257 donnent bah c'est différent dans chaque matière. Du coup, les dissertations, les... c'est pas pareil.  
258 Moi : Qu'est-ce que c'est qui est différent ?  
259 Léa : Bah la méthode, en fait y en a qui demandent des intros, des amorces, des axes, le nombre d'axes, et en fait, y en a qui  
260 demandent pas l'amorce. Y en a qui demandent l'intro mais y en a qui demandent une intro longue, une intro courte, là en  
261 HLP, vu qu'il y a une heure d'épreuve de littérature et une heure d'épreuve de philo et en fait faut faire les deux en deux  
262 heures. Et en terminale du coup, on a quatre heures. Mais là à la fin de l'année, l'épreuve qu'ils vont nous faire faire, en fait

263 *ils ont pas le choix, ils ont que deux heures pour nous la faire faire. Du coup, on va avoir ça, en deux heures, à faire. Donc il*  
264 *faut faire un essai de philo, et un paragraphe de réflexion en littérature, ça en deux heures quoi. Du coup... c'est chaud quoi*  
265 *[rires] ! Ouais, du coup ça dépend des matières.*  
266 Moi : J'imagine que c'est long, ouais.  
267 Léa : Bah c'est dur parce que là, pour l'instant, ils nous font travailler sur deux heures et à la fin de l'année faut qu'on arrive  
268 à condenser ça sur une heure, sachant qu'en deux heures on a déjà du mal de finir, quoi.  
269 Moi : Ouais.  
270 Léa : Alors euh... ouais ! C'est compliqué, quoi.  
271 Moi : Et puis c'est quelle spé que tu passes à la fin de l'année, là ?  
272 Léa : Là je passe le français, c'est tout, je passe rien d'autre.  
273 Moi : Ah oui, c'est en contrôle continu !  
274 Léa : Oui. Bah pour l'instant. Et j'en enlève une et celle que j'enlève, elle compte coef 8 dans mon contrôle continu en fait.  
275 Moi : T'as déjà une idée de laquelle tu vas...  
276 Léa : C'est soit SES, soit HLP. Je garde HGGSP.  
277 Moi : Ok. Et comment tu vas te décider ?  
278 Léa : Bah faut que je voie avec ma prof principale, les capacités et tout, puis c'est au conseil de classe aussi qu'ils disent. Mais  
279 je vais avoir un entretien avec ma prof principale parce qu'on en a tous, pour faire un bilan, tout ça. Moi c'est dans deux  
280 semaines, c'est vendredi dans deux semaines. Et... ouais, faut que je lui parle parce que je sais pas [rires]. Parce qu'en fait  
281 faut que je voie si y a beaucoup de maths, beaucoup d'économie en terminale ou pas -en SES- et du coup ça... J'ai pas trop  
282 envie de garder HLP franchement. Parce que... philo ça me dérange pas trop, 'fin, avoir quatre heures de philo par semaine  
283 [souffle] voilà, littérature c'est pas possible. C'est pas possible !  
284 Moi : C'est quoi que vous faites en littérature ?  
285 Léa : Euh alors, on a fait le latin, le grec, on étudie des textes... En fait j'ai l'impression de faire du français quoi. Là je viens  
286 de me taper quatre heures de français d'affilée.  
287 Moi : Ouais, du français « pur et dur » ?  
288 Léa : Ouais, franchement là, 'fin, tu rentres dans le gréco-romain, tout ça 'fin...  
289 Moi : Mais alors attends. T'as le bac de français, et tu prépares le bac de français dans quelle matière ?  
290 Léa : En français.  
291 Moi : Parce que t'as un « français » en plus ?  
292 Léa : Oui oui. En fait, j'ai de la littérature, de l'humanité -ça va ensemble- et de la philo. Et du français. En fait, je fais  
293 beaucoup de français [rires], je fais beaucoup de littéraire moi.  
294 Moi : Mais alors attends, t'as tes trois spé ?  
295 Léa : Oui ?  
296 Moi : Et t'as une matière en plus en français ? Ou elle est comprise dans une des spé ?  
297 Léa : Nan nan, c'est français, c'est à part. J'ai mes trois spé, j'ai mes quatre heures de français par semaine et après bah j'ai  
298 histoire machin, tout ça...  
299 Moi : T'as histoire en plus ?  
300 Léa : Ah, oui oui... Parce que du coup, je fais HGGSP, ça comporte histoire, géo, sciences politiques, géopolitique et j'ai  
301 histoire encore à côté -dans mon tronc commun avec tous les autres qui font pas HGGSP- et j'ai français mais moi j'ai  
302 littérature et humanité. Mais du coup, ceux qu'on pas littérature et humanité, faut bien qu'ils fassent du français, du coup,  
303 moi j'ai tout ça !  
304 Moi : Puis t'as les maths, quoi.  
305 Léa : Voilà ! Là au milieu j'ai ça. J'ai une heure de physique, une heure d'SVT, une heure de maths et puis sinon, tout le reste  
306 c'est histoire, français.  
307 Moi : Et t'arrives à distinguer les différents « français » que tu fais ? Les différentes « histoires » ?  
308 Léa : Des fois c'est dur, des fois j'me mélange. En HGGSP y a pleins de dates, en histoire y a pleins de dates, des fois je me  
309 mélange totalement les pinceaux. Euh 'fin... j'parle d'un truc alors que c'est pas dans le bon cours, des fois c'est dur.  
310 Moi : Et puis ça se rejoint pas des fois ?  
311 Léa : Ça pas trop.  
312 Moi : C'est pas les mêmes programmes.  
313 Léa : Nan bah là, on fait la Révolution Française et on fait les Etats-Unis en HGGSP, quoi donc...  
314 Moi : C'est un peu différent quand même.  
315 Léa : Voilà quoi, donc euh c'est pas trop la même chose.  
316 Moi : Effectivement, ok...  
317 Léa : Ouais, dit comme ça j'ai beaucoup de français en fait.  
318 Moi : Bah franchement, ça fait beaucoup de lettres !  
319 Léa : Alors là, c'est bon ! Des textes j'en lis hein, alors là, y a pas de soucis !  
320 [silence]  
321 Moi : Ok, du coup on va changer de sujet... C'est quoi « comprendre » pour toi ?  
322 Léa : Wow.  
323 Moi : Dans toutes les matières, dans tout. Qu'est-ce que c'est « comprendre » ?  
324 Léa : Comprendre en cours, déjà ?  
325 Moi : Déjà, ouais.  
326 Léa : Ouais bah, ça aide beaucoup... déjà si tu comprends quelque chose en cours pour après retravailler chez toi. Parce que,  
327 si tu comprends rien en cours et que t'arrives chez toi, bah en fait c'est du travail en plus parce qu'il faut que tu regardes des  
328 vidéos, il faut que tu demandes à Pierre, Paul, Jacques, qu'il te réexplique ou, 'fin, voilà. Donc c'est inutile, 'fin... Vaut

329 *mieux demander à la prof directement et 'fin, c'est important de comprendre quand même ce qu'on te raconte, 'fin... sinon*  
330 *t'es larguée quoi, tu comprends plus rien...*  
331 Moi : Parce que si tu comprends pas, qu'est-ce qu'il se passe ?  
332 Léa : Bah t'arrives pas.  
333 Moi : À faire quoi ?  
334 Léa : Bah après y a les évaluations et tout. Déjà les exercices, du coup on te donne une leçon, si tu la comprends pas, tu peux  
335 pas faire l'exercice derrière. Ensuite, bah les évaluations.  
336 Moi : Et est-ce que tu penses... qu'on est obligé de comprendre pour réussir une évaluation ?  
337 Léa : Un peu quand même, oui. Peut-être pas tout ! Ça dépend des évaluations, en fait ça dépend ce qu'il y a dedans ! Si y a  
338 des documents, tu peux t'en sortir. Des fois on y va au talent, des fois y a un truc que j'ai pas forcément révisé, je sais que  
339 c'est des documents, je suis pas inquiète. Parce que je sais que dans tous les cas même si je mets pas des connaissances en  
340 fait le prof il s'en fout. Parce que le but c'est d'utiliser des documents, c'est une étude de documents. Donc en fait, après y a  
341 des trucs qui vont me revenir ou voilà, mais si c'est par exemple du vocabulaire, t'as pas besoin de comprendre, t'as juste  
342 besoin d'apprendre, quoi. Et recracher ton truc.  
343 Moi : Apprendre par cœur du coup ?  
344 Léa : Oui, voilà.  
345 Moi : Sans comprendre ?  
346 Léa : Sans comprendre. 'fin voilà. Y a des mots en anglais, je comprends rien, bah j'les apprends et p'is voilà.  
347 Moi : Quelle satisfaction tu ressens quand tu apprends quelque chose par cœur et que tu fais ton évaluation, et quand tu  
348 comprends quelque chose et que tu fais l'évaluation ? Et qu'après t'as le résultat, admettons c'est une bonne note ?  
349 Léa : Bah c'est bien, ça veut dire que j'ai pas appris pour rien. J'ai pas essayé de comprendre pour rien donc euh...  
350 Moi : Et ça t'es déjà arrivé –'fin, en anglais visiblement- t'apprends les trucs par cœur et après tu vas à l'évaluation. Si tu vois  
351 que t'as une bonne note, t'es contente ?  
352 Léa : Oui.  
353 Moi : Et si tu essaies de comprendre et que tu vas à l'évaluation et que tu as une bonne note ?  
354 Léa : Ah bah là on est content ! Parce que du coup, je comprends jamais rien donc... Elle m'avait posé une question dans  
355 l'évaluation, j'comprends rien. Je comprends pas, du coup je fais pas, « ça on raie, ça on raie, ça on raie ». Au bout d'un  
356 moment y a plus grand-chose, donc c'est pour ça que le vocabulaire sauve beaucoup de choses.  
357 Moi : C'est pour ça que t'apprends par cœur, en fait.  
358 Léa : Ouais.  
359 Moi : Ok. Et euh... tu m'as dit comprendre en cours, parce que pour toi y avait comprendre ailleurs ? Ou à un autre moment ?  
360 Léa : Bah, à la maison. Mais bah après tu peux relire ton cours et tout mais si tu comprends pas à la maison euh... y a pas  
361 grand monde qui va t'aider quoi. 'fin, à part si t'as des parents qui sont bons dans toutes les matières mais bon... pas  
362 beaucoup de parents qui sont bons dans toutes les matières sachant que bah... Encore, dans les niveaux inférieurs, au  
363 collègue ou des trucs comme ça, ça peut aller encore, mais là t'arrives au lycée, y a des parents ils ont jamais fait les spé que  
364 t'as fait et tout donc c'est... 'fin.  
365 Moi : Oui, ils découvrent quoi.  
366 Léa : Voilà, donc ils vont pas t'aider à grand-chose quoi. Ils vont découvrir, ils vont essayer de comprendre comme toi, donc  
367 euh... Le mieux c'est de comprendre à l'école quoi.  
368 Moi : Et du coup, toi tu demandes systématiquement quand tu comprends pas ?  
369 Léa : Oui.  
370 Moi : Et est-ce que ça te satisfait ?  
371 Léa : Oui. Bah en fait je sais que je suis pas la seule à pas comprendre, 'fin, quand même. 'fin... j'suis pas la seule débile qui  
372 comprend rien à ce qu'on me raconte là sur le moment, donc bah ça va servir à d'autres qui ont pas posé forcément la  
373 question.  
374 Moi : Oui, tu restes pas dans le flou quoi.  
375 Léa : Non.  
376 Moi : Ça nous amène une autre question : aimes-tu apprendre ?  
377 Léa : Bah en fait, non. 'fin, qui aime apprendre quelque chose ? 'fin ça dépend si... si ça t'intéresse, bon, voilà. Mais en soi,  
378 t'apprends quelque chose, tu vas à l'évaluation puis après tu sais plus hein, 'fin franchement, 'fin... Mais après j'ai des  
379 facilités à apprendre : j'vais lire une fois, deux fois, trois fois, puis bon, voilà. Après je vais me coucher, je relis et c'est bon,  
380 je sais. Donc du coup euh, ça va.  
381 Moi : Ok. Et du coup... Si tu devais définir, pour toi, ce que c'est « apprendre » et ce que c'est « comprendre » ? Quand toi tu  
382 apprends, qu'est-ce que c'est ? Parce que du coup, là on a parlé de l'apprentissage par cœur, on a parlé de comprendre  
383 quelque chose, on a parlé de retenir et d'oublier, donc si tu devais donner des définitions...  
384 Léa : Comprendre et apprendre, bah quand t'apprends quelque chose, t'es pas obligé de comprendre.  
385 Moi : Ouais ?  
386 Léa : Et bah comprendre... 'fin si tu comprends pas un texte, bah tu vas pas l'inventer quoi, 'fin tu... J'sais pas.  
387 Moi : T'es bloquée ?  
388 Léa : Oui, voilà !  
389 Moi : Et donc, tu peux apprendre sans comprendre ?  
390 Léa : Oui.  
391 Moi : Mais est-ce que quand tu comprends, tu apprends forcément ?  
392 Léa : Bah... oui.  
393 Moi : Toi, quand tu comprends quelque chose, t'apprends forcément ? Tu le retiens en fait ?

394 Léa : Bah oui. Quand tu poses une question à la prof, c'est pas comme quand tu notes quelque chose sur ton cahier. Quand tu  
395 demandes quelque chose à la prof, ça va te marquer parce que tu vas revenir chez toi, tu vas revenir sur ce point, tu vas dire  
396 « Ah bah ça je lui ai demandé, je sais. ». Du coup ça... je sais pas, ça reste dans ton cerveau.

397 Moi : Qu'est-ce que tu retiens -justement quand tu poses ta question à la prof, la prof te répond-, qu'est-ce que c'est qui te fait  
398 dire « Ah bah ça, elle me l'a dit la prof, je m'en souviens, je le sais. » ?

399 Léa : Ah j'sais pas, ça reste dans mon cerveau.

400 Moi : Qu'est-ce que c'est que tu retiens ?

401 Léa : J'sais pas, ça reste dans mon cerveau.

402 Moi : Est-ce que t'as une vision de la prof, est-ce que tu l'entends te le dire, est-ce que...  
403 Léa : Oh quand j'lis la chose... J'dis « Ah, ça... Ça j'ai posé la question, je sais maintenant. ».

404 Moi : Tu te rappelles que t'as posé la question ?

405 Léa : Ouais.

406 Moi : Mais par exemple, t'entends pas les paroles de la prof où tu revois pas la prof...  
407 Léa : Nan.

408 Moi : Ok. Quand t'es en contrôle, comment tu fais pour te souvenir de ton cours ?

409 Léa : Ah j'sais pas. Y a des trucs des fois, ça me revient mais comme ça [claque des doigts] d'un coup. Après j'le note quelque  
410 part ! Purée, y a un truc, ça fuse dans mon cerveau : je note ! Même si ça a rien à voir, je le note là-haut [sur sa copie] et  
411 p'is voilà. Ou alors des fois, y a des trucs -par exemple une définition que tu sais pas avant le contrôle- j'la lis, j'la lis, j'la  
412 lis, j'la lis, il donne la feuille, je prends mon crayon, j'écris la définition derrière {rires}. Hop, comme ça, c'est bon ! Si elle y  
413 est, c'est bien.

414 Moi : Et est-ce que tu vois ton cours ?

415 Léa : Ah, nan pas forcément. Après, une fois qu'il est dans ma tête ça va.

416 Moi : Donc c'est une espèce de retranscription en fait ?

417 Léa : Ouais.

418 Moi : Bon, je vais revenir sur une autre question encore : c'était quand la première fois que tu t'es rendu compte que t'avais pas  
419 compris quelque chose en maths ?

420 Léa : Ah bah ça c'était tôt parce que bah, quand on a appris à lire les grands nombres en primaire, bah je savais pas faire.  
421 Alors du coup, déjà là, j'avais pas compris.

422 Moi : Donc en primaire ?

423 Léa : Oui.

424 Moi : T'as pas un exemple précis, tu te souviens pas d'un jour où... ?

425 Léa : Nan. C'est loin !

426 Moi : Hum... je sais plus si du coup tu lui as demandé ; il a fait quelles études ton beau-père ?

427 Léa : Ah euh oui, mais non en fait. Il a pas de bac, il a rien quoi et il s'est retrouvé prof, comme ça. Euh il est passé par pleins  
428 de trucs...

429 Moi : Des équivalences ?

430 Léa : Voilà ! Mais il a pas son bac.

431 Moi : Et qu'est-ce qu'il a fait du coup, entre son non-bac... ?

432 Léa : Euh non, je crois, après il travaillait dans un truc avec des magasins. Ça je sais. Après il a travaillé à l'AFTRAL -je  
433 sais pas c'est quoi- c'est un truc avec la logistique. Et du coup après, bah c'est là qu'il s'est retrouvé au lycée [nom du  
434 lycée].

435 Moi : Et qu'il s'est retrouvé dans la logistique ?

436 Léa : Oui.

437 Moi : Ok. Alors, je crois que j'ai posé toutes mes questions ! Et du coup, je vais clôturer l'entretien... On va faire un petit  
438 bilan : comment te sens-tu après ces trois entretiens ?

439 Léa : Ah, ça va.

440 Moi : Qu'est-ce que t'as appris sur toi ? Ou sur euh... est-ce que t'as découvert des trucs ?

441 Léa : Non. Pas spécialement ?

442 Moi : Ok. Est-ce qu'il y a des choses qu'on a dit, dont on a parlé, qui t'ont marquées ?

443 Léa : Non plus [rires] ! 'fin nan, dans la globali-... nan.

444 Moi : Qu'est-ce que tu penses de ces entretiens ? De venir discuter ? Qu'est-ce que tu penses de cette démarche, cette  
445 recherche ?

446 Léa : Ah c'est bien ça ! C'est intéressant.

447 Moi : Qu'est-ce que tu penses que je vais faire, qu'est-ce que tu penses que je vais dire la prochaine fois [quatrième et dernier  
448 court entretien pour exposer les hypothèses interprétatives] ?

449 Léa : Très bonne question, alors là...

450 Moi : Ce qu'il me reste à faire là, c'est reprendre les analyses des entretiens qu'on a fait, et je sais pas si t'as vu mais j'avais des  
451 colonnes là [je désigne les feuilles avec les hypothèses interprétatives provisoires et mes questions à poser].

452 Léa : Oui.

453 Moi : C'est des hypothèses, basées sur l'analyse qui a été faite des entretiens. Et je vais sortir, en gros, deux ou trois hypothèses  
454 qui pourraient expliquer, peut-être, pourquoi t'as des difficultés en maths.

455 Léa : Ouais ?

456 Moi : Est-ce que toi t'as des idées ? Qu'est-ce que ce serait tes hypothèses ? Si tu devais dire...  
457 Léa : De pourquoi j'ai des difficultés en maths ?

458 Moi : Ouais ?

459 Léa : Y a un truc dans mon cerveau, c'est pas normal... [rires], j'suis dyscalculique alors euh... là ça aide pas !

460 Moi : Ouais, ok. Ça pourrait être ta première hypothèse.

461 Léa : Bah oui. Euh, après j'sais pas ? 'fin y en a qui sont plus maths, y en a qui sont plus littéraires ? Ça dépend des gens. On  
462 n'a pas tous le même cerveau.  
463 Moi : Donc par rapport à la génétique, peut-être ?  
464 Léa : Ouais ?  
465 Moi : Ouais ? C'est tes hypothèses, hein.  
466 Léa : Hum, j'sais pas. Après euh...  
467 Moi : Comment ça a été de réfléchir à ces difficultés ? 'fin... en fait même pas aux difficultés mais, tu vois, je te posais des  
468 questions quand même un peu tordues.  
469 Léa : Hum.  
470 Moi : Comment ça fait de réfléchir sur soi en fait ?  
471 Léa : Bah en fait y en a qui te demandent en cours ou des choses comme ça, parce que du coup, vu que j'ai des aménagements  
472 y a des évaluations que je commence plus tôt, ou ils ont pas le droit à la calculette et j'ai le droit à la calculette et du coup  
473 bah, les gens ils te posent la question forcément. Euh et du coup bah t'es un peu obligée de leur expliquer. Du coup t'es un  
474 peu calée sur le sujet quoi, au bout d'un moment... tu répètes la même chose.  
475 Moi : Tu commences à savoir de quoi tu parles.  
476 Léa : Oui, voilà.  
477 Moi : Et ça fait quelle sensation de –justement, tu vois là, j'ai passé je sais pas combien de questions sur la quatrième, sur les  
478 lettres et les chiffres- qu'est-ce que ça fait comme impression, comme sentiment de se pencher encore et encore sur des  
479 questions comme ça ?  
480 Léa : Bah... pas grand-chose. Oui, ça va, rien.  
481 Moi : Ça te dérange pas ?  
482 Léa : Nan nan.  
483 Moi : Ok. Et bah du coup, pour moi c'est plutôt bon.

## Bibliographie

Adler, A. (1927). *Comprendre la nature humaine*. Paris : Payot, 2013.

Adler, A. (1933). *Le sens de la vie : Étude de psychologie individuelle* (traduit par H. Schaffer, 1950). Psychanalyse.com. [https://psychanalyse.com/pdf/ADLER\\_LE\\_SENS\\_DE\\_LA\\_VIE\\_LIVRE.pdf](https://psychanalyse.com/pdf/ADLER_LE_SENS_DE_LA_VIE_LIVRE.pdf)

Beaudoin, M. (2012). *Le rapport à la culture mathématique : avenues pour la formation des enseignants*. In J.-L. Dorier & S. Coutat (Éds.), *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21e siècle – Actes du colloque EMF2012* (GT4, pp. 555–567). EMF.

Berlan, A. (2023). Comment l'idée de neutralité scientifique nous aveugle. *Écologie & Politique*, 67(2), 131-146.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Du rapport au savoir des enseignants*. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 3(1), 123–154.

Bokanowski, T. (2000). Regards sur le traumatisme en psychanalyse : une perspective historique, « Traumatismes », *Actualités psychosomatiques*, Association genevoise de psychosomatique (AGEPSO), Georg Éditeur, 3, 31-50.

Bokanowski, T. (2010). Du traumatisme au trauma : Les déclinaisons cliniques du traumatisme en psychanalyse. *Psychologie clinique et projective*, 16, 9-27.

Bourhaba, S. (2004). Singularité et multiplicité des relations fraternelles : Voyage en terre fraternelle. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, n° 32(1), 23-33.

Boutrolle, M. (2002). Ocnophile ou philobate ? *Gestalt*, 23(2), 53-68.

Bouvet, C. (2022). *Les 18 grandes notions de la pratique de l'entretien clinique* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.

Cabaniss, D., Cherry, S., Douglas, C. et Schwartz, A. (2022). *Psychothérapie psychodynamique : Manuel clinique étape par étape*. (pp. 335 -355). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Chaudoye, L. (2023). Affect, rêverie et intuition. *Revue française de psychanalyse*, 87(5), 1347-1352.

Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.

« “Code de Nuremberg” : traductions et adaptations en français » (2011). In *Des cobayes et des hommes : expérimentation sur l'être humain et justice*, Paris : Belles Lettres.

Cousin, V. (1858). Du vrai, du beau et du bien [cours de 1818], Paris, Didier & Cie, p. 496.

Denis, P. (2002). Transfert. Dans A. de Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse* (pp. 1744-1746). Paris : Calmann-Lévy.

Ferenczi, S. (1934). Réflexions sur le traumatisme, in *Œuvres complètes*, IV (1927-1933), (pp. 139-147), Paris : Payot, 1982.

Freud, S. (1900). *L'interprétation du rêve*, Paris : PUF, 2010.

Freud, S. (1915). *Pulsions et destin des pulsions*. Paris : Payot, 2006.

Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir, in *Œuvres complètes XV : 1916-1920* (pp. 273-338). Paris : PUF, 1996.

Freud, S. (1922). *Psychopathologie de la vie quotidienne* (trad. française). Paris : Payot.

Freud, S. (1923). Le moi et le ça. In *Œuvres complètes XVI : 1921-1923* (pp. 255-301). Paris : PUF, 1991.

Freud, S. (1924). *Cinq leçons de psychanalyse*, Paris : Payot, 1966.

Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*, Paris, PUF : 1993.

Freud, S. (1939). L'homme Moïse et la religion monothéiste. In *Œuvres complètes XX : 1937-1939* (pp. 75-218). Paris : PUF, 2010.

Giust-Desprairies, F. et Lévy, A. (2016). Analyse de discours. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (pp. 297-311). Toulouse : érès.

Goudenhoofd, A. (2018). *Les difficultés d'apprentissage de la numération*. Éducation. Dumas.

Kubryk, G. (2021). *Contribution à l'analyse de l'origine des difficultés individuelles d'accès aux mathématiques : importance de la fonction d'évaluation des quantités* [Thèse de doctorat, Université de Nanterre-Paris X].

Labelle, J.-M. (1994) *La réciprocité éducative*, Paris : PUF.

- Lacan, J. (1958). *Le Séminaire, Livre V, Les formations de l'inconscient*, Paris : Seuil, 1966.
- Lacan, J. (1966). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In *Ecrits*, (pp. 242-322). Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1974). *Le Séminaire, Livre XXI, Les non dupes errent*, 1973-1974. Non publié.
- Lacan, J. (1974-1975). *Le Séminaire, Livre XXII, RSI*, Inédit, notes de cours.
- Lacan, J. (2004). *Le Séminaire, Livre X, L'angoisse*, Paris : Seuil, 1962-1963. Inédit.
- Lafontaine, D. et Monseur, C. (2009). *Les évaluations des performances en mathématiques sont-elles influencées par le sexe de l'élève ?* Mesure et évaluation en éducation, 32(2), 71–98.
- Lagache, D. (1949). Psychologie clinique et méthode clinique. In, *L'évolution psychiatrique*. (pp. 155-178). Paris : PUF, 1977.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1984). *Vocabulaire de la psychanalyse* (1967), Paris : PUF.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1994). *Vocabulaire de la psychanalyse* (1967). Paris : PUF.
- Laplanche, J. (1999). *Entre séduction et inspiration : l'homme*. Paris : PUF.
- L'Archevêque, A. et Bourgeois-Guérin, É. (2014). *Manger ou être mangé : enjeux cliniques relatifs à l'incorporation dans l'intervention auprès de patients psychotiques adultes*. Filigrane, 23(2), 71–86. <https://doi.org/10.7202/1028924ar>
- Larousse. (2016). *Le petit Larousse de la psychologie* (pp. 297-305). Paris : Larousse.
- Le Lionnais, F., Valéry, P., Teissier Bernard, Ballard Jean, et Brunschvicg Léon. (1998). *Les grands courants de la pensée mathématique* (p. 309). Hermann.
- Plano Clark, V., Wang, S. et Toraman, S. (2020). Histoire et avancées des méthodes mixtes de recherche en psychologie. Dans Schweizer, A., Del Rio Carral, M. et Santiago Delefosse, M. (dir.), *Les méthodes mixtes en psychologie : De la théorie à la pratique*. (pp. 19-41). Paris : Dunod.
- Magioglou, T. (2008). L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 78(2), 51-65.
- Masquelier-Savatier, C. (2017). Le bien-être est-il une norme ? *Gestalt*, 51, 29-41.

- Moget, E., et Heenen-Wolff, S. (2013). L'étude du cas unique, un exemple de recherche qualitative. Dans E. Zech, P. De Timary, J. Billieux, et H. Jacques (Eds.), *Articulation clinique-recherche : Autour de la psychopathologie et de la psychiatrie* (pp. 13-22). Publication des actes du colloque d'avril 2012.
- Montagne, Y.-F., Bonfim F. (2025). *Quelques propositions essentielles pour être un professeur efficace et responsable*. Brasilia : Editior UNB. À paraître.
- Montagne, Y.-F., Lévêque, M. et Davaisse, A. (2006). La revue EPS interroge : Françoise Labridy. *Revue EP&S*, 320, 5-12.
- Noël, M., Rousselle, L. et De Visscher, A. (2013). *La dyscalculie développementale : à la croisée de facteurs numériques spécifiques et de facteurs cognitifs généraux*. *Développements*, 15(2), 24-31.
- Pedinielli, J.-L. (2016). La recherche en psychologie clinique. Dans *Introduction à la psychologie clinique*. (pp. 103-114). Paris : Armand Colin.
- Petit, H. (2005). Le Réel : un mot dont Lacan force le destin. *Che vuoi*, 24, 203-212.
- Rabeyron, T. (2018). L'étude de cas. Dans *Psychologie clinique et psychopathologie : Cours, exemples cliniques, entraînement*. (pp. 158-179). Paris : Armand Colin.
- Ricœur, P. (1984). Fondements de l'éthique, in *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, 3, 61-71.
- Roudinesco, E. et Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Fayard.
- Tall, D., et Vinner, S. (1981). Concept Image and Concept Definition in Mathematics with Particular Reference to Limits and Continuity. *Educational Studies in Mathematics* (pp. 151-169), 12(2).
- Vianin, P. (2022). Propos liminaires. L'échec scolaire : définitions et enjeux. Dans *De l'échec scolaire à la réussite : Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage* (pp. 15-29). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Winnicott, D. W. (1965). Le concept de traumatisme par rapport au développement de l'individu au sein de la famille, in *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. (pp. 292-312). Paris : Gallimard, 2000.
- Winnicott, D. W. (1974). La crainte de l'effondrement, Dans *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. (pp. 205-216). Paris : Gallimard, 2000.
- Wittgenstein, L. (1953). *Recherches philosophiques* Paris : Gallimard, 2004.

## Sitographie

Abbey, C. (2023). *Les filles décrochent peu à peu en maths : une équation à résoudre*. France Inter. <https://www.radiofrance.fr/franceinter/les-filles-decrochent-peu-a-peu-en-maths-une-equation-a-resoudre-1539015>, consulté le 06/03/2025.

Académie d'Enseignement et de Recherche en Psychanalyse Active, *Le ça, le moi, le surmoi*. <https://www.aerpa.com/ca-moi-surmoi/>, consulté le 07/04/2024.

Association québécoise des neuropsychologues. (s. d.). *Dyscalculie*. Association québécoise des neuropsychologues. <https://aqnp.ca/documentation/developpemental/dyscalculie/>, consulté le 04/03/2025.

Bert, F. (2016). *Enfant Dys, Enfant intelligent mais souvent en manque de confiance*. Psychologue Lyon. <https://www.lyonpsychologue.fr/troubles-des-apprentissages-lyon/>, consulté le 05/03/2025.

Cabinet B. (s. d.). *Genou, je/nous : douleurs émotionnelles et symbolique*. Cabinet B. <https://cabinetb.com/blog/etre/genou-je-nous-symbolique/>, consulté le 06/03/2025.

Chœur, A. (2020). *Ça, moi et surmoi : définitions*, JePense.org. <https://www.jepense.org/ca-moi-surmoi-definition/>, consulté le 07/04/2024.

Daccache, N. (2025). *La dyscalculie, quel est ce trouble de l'apprentissage ?* Poppins. <https://www.poppins.io/blog/la-dyscalculie-quel-est-ce-trouble-de-lapprentissage>, consulté le 04/03/2025.

Deflisque, N. (2022). *Blessure narcissique : comment la reconnaître et ne plus en souffrir*. Psychologies.com. <https://www.psychologies.com/Moi/Se-connaître/Comportement/Articles-et-Dossiers/Blessure-narcissique-comment-la-reconnaitre-et-ne-plus-en-souffrir>, consulté le 09/03/2025.

Denis, P. (2006). *Les phobies*. Société Psychanalytique de Paris. [https://www.spp.asso.fr/publication\\_cdl/les-phobies/](https://www.spp.asso.fr/publication_cdl/les-phobies/), consulté le 10/03/2025.

Duval Héraudet, J. (2020). *Une Articulation entre le réel, l'imaginaire et le symbolique, le nœud borroméen*. <https://www.jdheraudet.com/textes/education-et-relation-d-aide/57%20-%20Une%20articulation%20du%20r%C3%A9el,%20de%20l'imaginaire%20et%20du%20symbolique,%20le%20noeud%20borrom%C3%A9en.pdf>, consulté le 11/04/2024.

Fédération Française des Dys. (s. d.). *Dyscalculie*. <https://www.ffdys.com/troubles-dys/dyscalculie/>, consulté le 16/01/2025.

France Culture. (2019). *Cédric Villani - 1. La mathématique* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lKKTNvfHM3U>, consulté le 12/03/2025.

Fresnel, H. (2019). *Le surmoi : garde-fou ou tyran ?*, Psychologies. <https://www.psychologies.com/Therapies/Psychanalyse/Travail-psychanalytique/Articles-et-Dossiers/Le-surmoi-garde-fou-ou-tyran>, consulté le 08/04/2024.

Goullioud, C. (2017). *Phobies : que dit notre inconscient de nos peurs ?* Femme Actuelle. <https://www.femmeactuelle.fr/sante/psycho/phobies-inconscient-peur-2043672>, consulté le 10/03/2025.

Huang, J. (2023). *Revue générale des fonctions cérébrales*. Dans *Manuel MSD*, édition professionnelle. <https://www.msmanuals.com/fr/professional/troubles-neurologiques/fonction-et-dysfonctionnement-des-lobes-cerebraux/revue-generale-des-fonctions-cerebrales>, consulté le 04/03/2025.

Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale, (2021). *La recherche clinique*. <https://www.inserm.fr/nos-recherches/recherche-clinique/la-recherche-clinique/> consulté le 01/11/2024.

Kalfa, A. (2020). *Le rêve selon Sigmund Freud*. Ariane Kalfa. <https://www.cabinet-psy-kalfa.com/le-reve-selon-sigmund-freud/>, consulté le 08/02/2025.

Lacas, P.-P. (s. d.). *Sentiment d'infériorité*. Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/sentiment-d-inferiorite/>, consulté le 28/04/2025.

Larrar, M. (s. d.). *Comment devient-on phobique ?* Wepsee. <https://www.wepsee.com/fr/wikipsee/comment-devient-on-phobique/>, consulté le 10/03/2025.

Le comité de rédaction, (2008). *Surmoi*, e-ostadelahi.fr. <https://www.e-ostadelahi.fr/eoe-fr/surmoi/>, consulté le 08/04/2024.

Lycée Professionnel Leau. (s. d.). *Étymologie : Le mot "mathématique" vient du grec*. Académie d'Aix-Marseille. <https://www.site.ac-aix-marseille.fr/lyc-leau/spip/Etymologie-Le-mot-mathematique-vient-du-grec.html>, consulté le 13/04/2024.

Market Audit. (s. d.). *Entretien non directif / Entretien semi-directif / Entretien directif*. Market Audit. <https://www.market-audit.com/definition/entretiens/>, consulté le 31 octobre 2024.

Ministère de l'Éducation nationale. (2016). La différenciation pédagogique. *Technologie*, (204), 24-25. <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/11272/11272-204-p24.pdf>, consulté le 09/03/2025.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (s. d.). *Utiliser le calcul littéral*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/document/17263/download>, consulté le 04/03/2025.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Circulaire n° 2015-016 du 22-1-2015 : Le plan d'accompagnement personnalisé*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 5. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo5/MENE1501296C.htm>, consulté le 05/03/2025.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *Compétences travaillées en mathématiques*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/document/17221/download>, consulté le 09/03/2025.

Montagne, Y.F. (2021). Un corps d'élève décerné par un professeur ; une étude de cas sur le « stade du miroir » en EPS. eJRIEPS, 49, <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6006>, consulté le 30/10/2025.

Moutel, G. et Grandazzi, G. (2021). *Principe et fondements de l'éthique médicale et de l'argumentation éthique d'une décision*. <https://www.espace-ethique-normandie.fr/9531/>, consulté le 23/10/2024.

Mucchielli, A. (s. d.). *Le "toujours plus" comme surcompensation d'un complexe d'infériorité*. Alex Mucchielli. <https://www.alexmucchielli.com/single-post/2020/01/21/le-toujours-plus-comme-surcompensation-dun-complexe-dinf%C3%A9riorit%C3%A9>, consulté le 28/04/2025.

Niang, M. (s. d.). *Méthodes d'analyse de contenu*. Dans *Projet Thèse*. Science et Bien Commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-danalyse-de-contenu/>, consulté le 22/02/2025.

Oursel, É. (2013). *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs : Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques* [Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00965674>, consulté le 27/04/2025.

Psychologie.fr. (s. d.). *Le transfert et le contre-transfert*. Psychologie.fr. <https://www.psychologie.fr/article/le-transfert-et-le-contre-transfert-A-521.html>, consulté le 05/01/2025.

RespiFil, *Recherche clinique*, <https://respifil.fr/patients/recherche-clinique/>, consulté le 01/11/2024.

Rodrigue. (2025). *Réparer une blessure narcissique*. Écoute Psy. <https://www.ecoute-psy.com/blog/reparer-blessure-narcissique/>, consulté le 09/03/2025.

Tasra, S. (2017). *Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire*. halshs-01531812, <https://shs.hal.science/halshs-01531812>, consulté le 28/03/2024.

Toumert, T. (2017). *Entretien ou questionnaire : quelle méthode de collecte de données pour son mémoire ?* Hypothèses. <https://arlap.hypotheses.org/8170>, consulté le 05/01/2025.

## Résumés

Ce mémoire se propose de répondre, depuis le champ de la psychanalyse, à la question de recherche suivante : quelles sont les causes inconscientes des difficultés scolaires en mathématiques ? Pour ce faire, l'implication du chercheur ainsi que plusieurs présupposés sont présentés. La psychanalyse et certains de ses concepts sont définis, suivis par une réflexion sur les mathématiques et leur lien à la psychanalyse. La partie méthodologique et la construction du cas de Léa sont ensuite développées. Les hypothèses interprétatives, issues de l'analyse des entretiens suggèrent que Léa rencontre des difficultés en mathématiques en raison d'une dyscalculie, de comparaisons aux autres (notamment sa mère et son petit frère), ainsi que d'un trouble face à l'inconnu(e). Enfin, quelques perceptions professionnelles et impressions d'après coup terminent le propos.

This thesis aims to explore, from a psychoanalytical perspective, the following research question: what are the unconscious causes of difficulties in mathematics at school? To answer this, the researcher's involvement and several presuppositions are outlined. Psychoanalysis and some of its concepts are defined, followed by an exploration of mathematics and its connection to psychoanalysis. The methodological approach and the construction of the case study of Léa are then detailed. Next, the interpretative hypotheses, derived from the analysis of the interviews suggest that Léa struggles with mathematics due to dyscalculia, self-comparison (especially with her mother and younger brother), and a confusion related to the concept of the unknown. The discussion concludes with some professional perceptions and retrospective insights from the researcher.