

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

Mention	Parcours
Premier degré	Professeur des écoles

**MEMOIRE**

**Les discours enseignants sur les facteurs à même de révéler un élève en difficulté scolaire**

**Line JACOLINO - JOLY**

<b>Directeur-trice de mémoire</b> (en précisant le statut)	<b>Co-directeur-trice de mémoire</b> (en précisant le statut)
<b>Christophe JALAUDIN (MCF)</b>	
<b>Membres du jury de soutenance :</b> (en précisant le statut)	
-	
-	
-	
-	
<b>Soutenu le</b> <b>26/06/2018</b>	

## Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement toutes les personnes ayant participé de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie notamment Monsieur Christophe Jalaudin, enseignant chercheur en sociologie et directeur de mémoire, pour son accompagnement et ses conseils.

Je remercie également tous les professeurs des écoles, C. , L. , C. , D. et D. , qui ont eu la gentillesse de me consacrer du temps pour réaliser les entretiens, et m'ont ainsi permis de progresser dans mes recherches.

Enfin, je tiens à remercier l'ensemble de mes proches et camarades pour m'avoir aiguillé et accompagné dans ce travail de recherche.

## Sommaire

Introduction.....	3
I- Contextualisation de la difficulté scolaire.....	6
A) Une définition complexe.....	6
B) Les difficultés d'apprentissage : un sujet controversé.....	8
II- Les facteurs de la difficulté scolaire.....	17
A) La méthodologie mise en œuvre.....	17
1- La population interrogée.....	17
2- L'outil utilisé.....	18
3- Le déroulement de l'enquête de terrain.....	19
B) Les différents profils d'élèves en difficulté à travers les discours enseignants .....	21
1- Les facteurs externes à l'Ecole : l'élève et son environnement social et familial.....	25
1.1. La dynamique de l'élève.....	25
1.2. L'environnement familial de l'élève.....	30
2- Les facteurs internes à l'Ecole : la structure de l'éducation et les éléments didactiques et pédagogiques.....	39
2.1. Les éléments organisationnels de l'éducation.....	39
2.2. Les éléments didactiques et pédagogiques.....	43
Conclusion-discussion.....	50
Bibliographie.....	55
Table des annexes.....	60
ANNEXE 1 : Guide d'entretien.....	61
ANNEXE 2 : Présentation des enseignants.....	64
ANNEXE 3 : Retranscription d'entretien d'Adeline.....	65
ANNEXE 4 : Retranscription d'entretien de Charlène.....	88
ANNEXE 5 : Retranscription d'entretien de Pauline.....	121
ANNEXE 6 : Retranscription d'entretien de Denis.....	153
ANNEXE 7 : Retranscription d'entretien de Diana.....	177

## Introduction

Le principe d'égalité des chances est au cœur de l'École républicaine française. Cependant, de nombreux sociologues, comme Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, mettaient en avant le fait que l'École n'est pas un espace neutre où les élèves, entre eux, ont les mêmes chances de réussite. Ainsi, les difficultés scolaires des élèves dépendraient de divers facteurs.

En 2011, une enquête révélait que 15% des élèves de l'école primaire se trouvaient en grande difficulté scolaire, et un rapport publié en 2016 par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) mettait en avant que le taux d'élèves français ayant un faible niveau scolaire a augmenté entre 2003 et 2012.

D'une part, lorsque l'on s'intéresse aux élèves en difficulté scolaire, on en vient à se demander comment ces difficultés se construisent. C'est ainsi que ma réflexion s'est portée sur les éléments qui peuvent annoncer et/ou déclencher une situation scolaire portée par des difficultés d'apprentissage. Il est alors intéressant de comprendre les risques qui peuvent amener un élève à être en difficulté. Un risque correspond à un danger multiplié par un coefficient d'exposition. Ainsi, plus le coefficient d'exposition de l'élève à un facteur dit « à risque » est important, plus il y a de risque que l'élève soit en difficulté scolaire. Néanmoins, ce phénomène étant complexe et le recueil de données du côté des familles demandant une enquête sur un plus grand laps de temps (plus d'une année), je me suis orientée vers le discours des enseignants sur les causes de ces difficultés. D'autant plus que les enseignants sont au cœur de la relation enseignement-apprentissage, et les difficultés scolaires sont un des points noirs de l'activité enseignante. De ce fait, je me suis demandée **quels sont les discours enseignants sur les facteurs à même de révéler un élève en difficulté scolaire ?**

Pour tenter de répondre à cette problématique, j'ai pu émettre deux hypothèses principales. Tout d'abord, les élèves en provenance des classes sociales défavorisées auraient plus de difficultés scolaires que les autres. Cette hypothèse porte ainsi sur le poids de l'origine sociale de l'individu. Ensuite, ma deuxième

hypothèse mettait en avant que l'expérience et la personnalité du professeur des écoles jouent un rôle sur la réussite scolaire des élèves.

D'autre part, j'ai cherché à analyser la thématique des difficultés d'apprentissage et leurs facteurs en commençant par la formulation de questions de recherche. Ces dernières ont été construites à l'aide de lectures d'articles de recherche et de documents ministériels.

Un premier questionnement a été formulé pour savoir ce que l'on entendait par « élève en difficulté scolaire » et sur quoi se base t-on pour dire qu'un élève est en difficulté ? En outre, j'ai souhaité savoir quelle différence fait-on entre la « difficulté scolaire » et la « grande difficulté scolaire » ? A partir de là, s'en suit des questions d'ordre factoriel : quels sont les signes précurseurs d'un élève qui risque d'être en difficulté ? Existe-t-il des « stades » de repérage d'un élève en difficulté ? Et qu'est-ce qui influence le développement des difficultés scolaires ? Les données documentaires m'ont permis de mettre en avant deux catégories de facteurs : les facteurs externes à l'École (les éléments familiaux et les éléments touchant à la « dynamique » de l'élève) et les facteurs internes à l'École (l'organisation institutionnelle, l'organisation structurelle de l'école et les éléments en relation avec l'enseignant). Du côté des facteurs externes, je me suis demandée si l'environnement familial a un effet sur la réussite de l'élève, et est-ce que les problèmes familiaux et économiques peuvent être des facteurs de développement des difficultés d'apprentissage. De plus, la personnalité de l'élève joue-t-elle un rôle dans sa réussite scolaire ? Et les relations entre pairs ont-elles un impact ? Du côté de l'École, mes questionnements se sont tournés vers l'expérience et la personnalité de l'enseignant en lien avec la réussite scolaire, vers la formation reçue par les professeurs des écoles, vers un possible facteur école urbaine/école rurale, vers l'influence du nombre d'élèves dans la classe, et vers le fait qu'être en REP (Réseaux d'éducation prioritaire) peut être un éventuel facteur de développement des difficultés d'apprentissage. De par les apports d'informations à travers les lectures, j'ai pu ajouter à mon questionnement l'idée des profils d'élèves en difficulté scolaire. Se pose alors la question de savoir s'il existe des profils-types ? Et si oui, quels sont-ils ?

Par la suite, des questions sur les domaines d'enseignement et sur les

compétences des programmes scolaires peuvent être formulées : quelles sont les difficultés qui ressortent le plus et pourquoi ? Dans quels domaines disciplinaires retrouve-t-on le plus d'élèves en difficulté ? Le niveau attendu des élèves par les programmes est-il trop exigeant ?

Enfin, il semble intéressant de savoir comment la pratique et l'expérience des professeurs des écoles induisent leur jugement sur les causes des élèves en difficulté. Comment se construisent les discours enseignants à ce sujet ? Comment le professeur s'implique-t-il dans les causes d'un élève en difficulté, ou comment se dégage-t-il de toutes responsabilités ? Ainsi, à travers le vécu personnel des enseignants, leurs discours changent-ils selon le nombre d'années d'expérience ? Selon la ville et l'école où ils exercent ?

Pour tenter de répondre à notre problématique sur les facteurs susceptibles de développer des difficultés d'apprentissage chez les élèves (à travers les discours des enseignants), dans une première partie, nous tenterons de définir les notions-clés de la difficulté scolaire et nous verrons l'évolution de la question des difficultés d'apprentissage à partir des points de vue de différents auteurs. Dans une seconde partie, nous aborderons la méthodologie mise en œuvre pour répondre à l'objet de recherche, et nous présenterons les résultats de l'enquête en relatant les facteurs externes et internes à l'École favorisant le développement des difficultés d'acquisition scolaires. Enfin, nous en viendrons à réaliser une conclusion-discussion sur la recherche réalisée.

## I- Contextualisation de la difficulté scolaire

### A) Une définition complexe

Il semble maintenant nécessaire de définir ce que l'on entend par « élève en difficulté » et « bon élève ». Alors que le terme d'« élève en difficulté » est omniprésent dans le jargon quotidien, lui donner une définition univoque est difficile. En effet, en 2007, le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN) et la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), mettent justement en exergue le fait que ce phénomène est complexe et qu'il est difficile à borner : les définitions « varient selon qu'il est fait référence à l'élève en tant que personne, ou à une norme institutionnelle »<sup>1</sup>.

Même si la « difficulté scolaire n'est pas simple à circonscrire tant ses causes paraissent multiples et indissociables »<sup>2</sup>, nous pouvons néanmoins commencer par définir un élève en difficulté scolaire comme un élève qui est dans l'incapacité de progresser et/ou qui n'arrive pas à s'adapter au système éducatif. Contrairement à l'élève en difficulté, le « bon élève » semble plus facile à caractériser. Cependant, il est rare de trouver sa définition. Nous pouvons penser que c'est un élève qui répond aux attentes de l'École, et ainsi qui a atteint les objectifs d'apprentissage et acquis les compétences mobilisées à son niveau d'étude.

Étymologiquement, la notion de « difficulté » vient du latin « *difficultas* » qui correspond à l'« obstacle ». Ce qui voudrait dire qu'un élève en difficulté se trouve confronté à un obstacle qu'il va réussir ou non à surmonter par la suite.

---

1 MINISTÈRE DE L'Éducation NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE. « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants – Année 2005-2006 ». In *Les dossiers*. Mars 2007, n°182.

2 MINISTÈRE DE L'Éducation NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE. « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants – Année 2005-2006 ». In *Les dossiers*. Mars 2007, n°182.

René La Borderie désigne les élèves en difficulté scolaire comme des élèves qui « ne peuvent pas surmonter les difficultés normales de l'apprentissage dans les conditions habituelles ». Cet auteur parle de « conditions habituelles » lorsqu'un professeur met en place des activités pédagogiques pour que ses élèves cumulent les connaissances qu'ils ont déjà, mettent en place des stratégies seul, avec leurs pairs ou avec l'aide de l'enseignant, pour surmonter le problème qu'ils rencontrent et enfin construire une nouvelle connaissance. C'est alors à partir du moment où les élèves ne sont plus dans la capacité de passer par ces étapes-là, qu'ils se trouvent en « difficulté scolaire ».

Cependant, les élèves peuvent soit rencontrer des difficultés « passagères », soit des difficultés dites « durables ». Les difficultés passagères peuvent être appréhendées par l'élève grâce à des remédiations mises à disposition par le professeur. Philippe Meirieu souligne qu'un élève en difficulté d'apprentissage passagère pourra réussir à surmonter sa difficulté en allant plus de temps de pratique, et finira par accéder à l'apprentissage et acquerra la connaissance. Ici, le retard dans les acquisitions de connaissances ou compétences n'aura pas forcément d'impact sur la suite du parcours scolaire de l'élève.

Tandis que la grande difficulté scolaire peut être présentée comme le stade au-dessus de la difficulté énoncée précédemment. Dans l'article *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*, de 2007, le MEN et la DEPP énoncent que la grande difficulté scolaire au primaire correspond selon les professeurs des écoles à une « incapacité de l'élève à suivre la classe », c'est-à-dire une inadaptation au rythme de l'École, une « incapacité de l'élève à acquérir des compétences de base » (lire, écrire, compter), un « comportement de l'élève caractérisé par de graves manques ou déficits » (manque de motivation, de concentration, de réflexion, déficit de mémoire, manque de participation en classe), une « incapacité ou de graves difficultés de compréhension » malgré les efforts réalisés par l'élève ou bien « plusieurs facteurs, notamment environnementaux ». Ainsi, il est difficile de faire une différence entre la grande difficulté scolaire et l'échec scolaire. Philippe Meirieu explique qu'un élève qui se trouve en échec scolaire est alors « en rupture par rapport à l'institution, au travail

et aux savoirs scolaires : il requiert une véritable alternative »<sup>3</sup>, et les remédiations « ordinaires » ne pourront amener l'élève à combler son retard.

## **B) Les difficultés d'apprentissage : un sujet controversé**

Avec la mise en place de l'école primaire obligatoire et gratuite, en 1882 sous Jules Ferry, un nouveau public côtoie alors l'École. Cette dernière n'étant plus réservée à une « élite » d'enfants de classes sociales bourgeoises. Le problème des difficultés d'apprentissage est soudain soulevé en France.

Des sociologues comme Émile Durkheim se sont intéressés de plus près à l'éducation, et voyait l'École comme permettant principalement une éducation morale chez les jeunes individus et l'assurance d'un partage de valeurs communes dans les sociétés. Dans son ouvrage, intitulé Éducation et sociologie, Émile Durkheim définit, en 1922, l'éducation comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » et ajoute que « l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération ». Il met ainsi en exergue le poids qui pèse sur l'École pour transmettre les normes et valeurs de la société à tous les individus, sans exception.

Certains scientifiques ont cherché à réduire l'écart qui se creusait entre les élèves des différentes catégories sociales à l'école. Leurs préoccupations tournaient autour de trois axes : les rôles des interactions (les relations enseignants, élèves, famille, administration, économie...), l'impact des institutions et des organisations scolaires (les structures, l'« effet classe », l'« effet

---

3 MEIRIEU, Philippe. *Lutter contre « l'échec scolaire » Pourquoi ? Comment ?* 2008. [En ligne]. Disponible sur : [https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec\\_scolaire\\_pourquoi\\_comment.htm](https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire_pourquoi_comment.htm) (consulté le 05/10/17).

établissement etc...) et l'axe socioculturel (les relations entre l'enseignement et le reste des systèmes sociaux).

De plus, après plusieurs dizaines d'années sans grande évolution, les années 1960 marquent un renouveau. En effet, alors qu'au XIXe siècle la démocratisation de l'école primaire provoque une massification (une forte augmentation du nombre d'élèves dans les écoles primaires), en 1960, cette massification s'étend au secondaire. Ceci accentuant à nouveau les inégalités scolaires. L'hétérogénéité du niveau des élèves dans les classes amène les enseignants à devoir gérer des apprenants porteurs de grandes difficultés d'apprentissage.

D'une part, avant les années 1960, les professeurs menaient principalement un enseignement traditionnel, sous forme de cours magistraux, même à l'école primaire. L'arrivée du nouveau public, moins proche de la norme scolaire, se voit rencontrer de nombreuses difficultés. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron contestent la théorie d'Emile Durkheim et mettent en exergue que l'école reproduit les inégalités scolaires au lieu de les réduire. Selon ces auteurs, les méthodes et contenus d'enseignement accroissent le nombre de difficultés d'apprentissage pour les élèves des classes sociales défavorisées qui n'ont pas la même culture de l'École. Ils devraient donc réaliser des efforts supplémentaires pour « compenser » leurs manques, c'est ce que Pierre Bourdieu appelle la « violence symbolique ». Ce terme englobe l'idée que ces élèves disposent d'une culture et d'un rapport au savoir différents de la culture de l'institution scolaire, qui favorise alors les élèves issus des milieux sociaux supérieurs, permettant ainsi à ces derniers d'augmenter leur « capital culturel ». De surcroît, alors que l'École semble prôner un principe d'égalité des chances, ces deux mêmes auteurs ajoutent l'idée d'une certaine légitimation des inégalités. En effet, le rapport de force qui se joue entre les différentes catégories sociales semble se dissimuler grâce au discours de l'Institution scolaire et semble être justifié, que ce soit pour les classes dominantes ou pour les classes dominées.

Nous avons ainsi formulé l'hypothèse que les élèves issues de classes sociales défavorisées auraient plus de difficultés scolaires que les autres élèves. Il

existerait ainsi un déterminisme social qui jouerait sur la réussite des élèves.

D'autre part, l'arrivée des élèves en difficulté conduit les enseignants à mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques, prenant ainsi en compte un public hétéroclite. Ces nouvelles pratiques dites « actives » privilégient la participation des élèves dans la construction des connaissances ; les professeurs ne sont plus dans une transmission verticale des savoirs. Marion Navarro explique que, dans les années 1960, il s'agissait « de reconfigurer les rapports entre enseignants et élèves dans le but notamment d'intéresser davantage ces derniers à l'école, de les motiver en faisant d'eux des acteurs des apprentissages »<sup>4</sup>. Cependant, elle note que ces nouvelles méthodes sont « encore plus socialement discriminantes que les méthodes traditionnelles » avec une difficulté pour les élèves faiblement dotés scolairement à passer des cas particuliers à une généralisation. Les inégalités d'apprentissage sont alors remises au goût du jour. En 2009, Maryse Bianco et Pascal Bressoux, chercheurs en sciences de l'éducation, exposent l'idée d'une pédagogie de la maîtrise et de l'enseignement explicite. Ce dernier est organisé suivant trois phases successives : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Le modelage correspond au fait d'annoncer le travail qui va être fait et les objectifs et de donner des repères aux élèves. La pratique guidée consiste à donner aux élèves un travail « sur des tâches semblables à celles réalisées lors de la phase de modelage »<sup>5</sup>. L'enseignant pose des questions pour « vérifier la compréhension » et « leur offrir de nouvelles rétroactions ». La pratique autonome arrive quand les élèves disposent d' « un niveau suffisant de compréhension et de maîtrise de la matière ». Dans cette phase, les élèves mettent en application, s'entraînent, réutilisent des connaissances et compétences, sans aucune aide de la part du professeur. C'est lors de cette phase que l'enseignant peut le plus facilement évaluer les élèves et ainsi relever et noter des difficultés supplémentaires, pour ensuite pouvoir mettre en place des remédiations auprès des élèves.

---

4 NAVARRO, Marion. « Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogiques ». In Regards croisés sur l'économie. Février 2012, n°12, pp. 203-207.

5 GALAND, Benoît. « Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? ». In Les cahiers de recherche en éducation et formation. Septembre 2009, n°71.

Alors que nous venons de relater le fait que les enseignants ont dû s'adapter à l'arrivée de nouveaux élèves, dans les années 1960-1970, aux Etats-Unis apparaît dans l'enseignement, des recherches sur un « effet-classe » et un « effet-maître ». Mais avant de s'intéresser à ces effets, il semble judicieux de définir que l'analyse de la structure hiérarchique scolaire se fait sur quatre niveaux différents.

Selon Jan van Damme et son équipe de recherche, le premier niveau concerne les élèves, le second la classe, le troisième l'enseignant et le dernier niveau l'école. Toutefois, ces quatre niveaux ne sont pas indépendants et s'influencent mutuellement.

Tout d'abord, dans les années 1960, des études ont été menées pour relever les effets que peut avoir l'école sur l'acquisition des élèves. Comme Pascal Bressoux l'indique, les chercheurs de ce courant de type « *input-output* » « s'intéressent moins au processus en œuvre dans l'école qu'aux effets qu'elle produit (les « *outputs* »), mesurés en terme d'acquisitions scolaires, après qu'on en a contrôlé les entrées (les « *inputs* ») : caractéristiques socio-démographiques des élèves et ressources de l'école ». L'« effet-école » est une notion contenue dans ce courant. Ce terme correspond à l'idée que chaque école détient une sorte de potentiel et permettra aux élèves d'acquérir plus ou moins de connaissances. Cependant, les résultats de ces enquêtes sur l'effet-école révèlent qu'« il existe [...] des différences d'acquisitions d'une école à l'autre, mais elles sont nettement réduites par rapport à celles estimées au niveau des classes. [Et] on n'observe aucune homogénéité de performances entre les différentes classes d'une même école ».

A la suite du courant de type « *output-input* », au début des années 1970, le courant dit de « l'école efficace », a étudié l'école comme une organisation sociale et se centrait « sur les processus d'enseignement »<sup>6</sup>. Ce courant a mis en avant une plus grande importance de l'« effet-école » sur l'acquisition scolaire des élèves.

De plus, Jan Van Damme et son équipe de rédaction n'évoquent pas la différence d'importance entre l'effet-école et l'effet-classe, mais abordent l'effet-école de la manière suivante : « l'efficacité générale signifie que les écoles efficaces le sont

---

6 BRESSOUX, Pascal. « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effet-classes en lecture ». In *Revue française de sociologie*. 1995, n°36, pp.273-294.

pour tous les élèves qu'elles scolarisent. Au contraire, lorsque les écoles semblent plus efficaces pour certains groupes d'élèves, on parle d'efficacité différenciée ». Ainsi, ces différentes recherches ont mené à l'idée que l'effet-école ne prend pas le dessus sur l'effet-classe face à la performance scolaire des élèves et que « l'effet-école résulte davantage du cumul des effets-classes que d'une composante spécifique à l'école » ; néanmoins, « ce qui se passe en classe dépend pour partie de ce qui se passe dans l'école ».

Précisons que « l'effet-école ou l'effet-classe désigne la part de variation des performances des élèves dans une matière donnée, associée à l'appartenance des élèves à des classes et/ou des écoles différentes » selon Xavier Dumay et Vincent Dupriez.

De plus, Éric Hanushek met en avant la théorie d'un effet-classe avec l'idée que la réussite des élèves à l'école dépend en partie de leur appartenance à une classe. La réussite repose ainsi sur la composition de la classe et sur l'hétérogénéité ou l'homogénéité de cette classe. Pascal Bressoux indique en 1994 que « la classe explique entre 10 et 20% de la variance des acquisitions des élèves ». Cependant, Maryse Bianco et Pascal Bressoux affirment que « les acquisitions des élèves sont liées, au moins en partie, à ce qui se passe en classe, et en particulier à l'enseignement du maître »<sup>7</sup>. En effet, « au niveau du primaire, où chaque classe est généralement enseignée par un seul maître, la question de la distinction d'un effet-classe et d'un effet-maître est délicate puisque les deux se confondent ». En outre, Pascal Bressoux insiste sur le fait que l'« effet-maître » n'est pas une caractéristique propre à l'enseignant mais le « résultat d'un processus d'interaction »<sup>8</sup> entre l'élève et le professeur. L'effet-maître dépend ainsi des situations rencontrées.

L'effet-maître peut se définir comme l'influence des pratiques de l'enseignant sur l'acquisition des savoirs des élèves. Cet effet s'interprète alors par des caractéristiques propres à l'enseignant comme ses jugements, ses attentes, des éléments de sa personnalité... ou bien la relation entretenue entre le professeur et l'élève.

---

7 DUMAY, Xavier. DUPRIEZ, Vincent. L'efficacité dans l'enseignement – Promesses et zones d'ombre. Paris, De Boeck, 2009.

8 BRESSOUX, Pascal. « Réflexion sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes ». In Les dossiers des Sciences de l'Éducation. 2001, n°5, pp.35-52.

Néanmoins, il faut noter que les études sur l'effet-école, l'effet-classe et l'effet-maître ne sont pas nombreuses et qu'il est difficile de mettre en avant différentes théories à ce sujet.

A la suite de ces lectures, nous avons pu énoncer une nouvelle hypothèse mettant en avant l'idée que l'expérience de l'enseignant, sa personnalité et ses attitudes avec les élèves ont une influence sur la réussite des élèves.

Enfin, un dernier effet semble pouvoir être traité : l'« effet-élève ». Ce dernier est mis en exergue par Marie Duru-Bellat, dans la revue *Carrefours de l'éducation* datant de 2003, sous le nom de *peer effect*. Les élèves seraient amenés à prendre en compte un « groupe de référence », pour ensuite mettre en œuvre des comportements favorisant l'intégration et ainsi ne pas être marginalisés. Marie Duru-Bellat démontre que le « groupe de référence » pèse sur les opinions des élèves, sur l'image de soi, sur les interactions entre élèves et avec le professeur, et sur la motivation individuelle à apprendre.

Ainsi, la personnalité de l'élève et les fréquentations qu'il a sont deux facteurs pouvant peser sur le développement des difficultés, cela étant une autre de nos hypothèses.

Pour en revenir à l'évolution de l'appréhension des élèves en difficulté, nous pouvons présenter le fait que ce n'est qu'à partir des années 1970 que l'on fait une différence entre les élèves en difficulté et la maladie. Avant ces années-là, les élèves en difficulté scolaire portaient le statut de personnes en situation de handicap. La Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées stipule qu'un handicap se définit comme une « limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Ainsi, un élève en situation de handicap peut se trouver en difficulté scolaire ou non, et inversement, un élève en difficulté peut être atteint d'un handicap ou non. Les années 1970 marquent ainsi la fin de l'amalgame entre élève en difficulté scolaire et situation de handicap.

C'est également à partir des années 1970 et 1980 que les élèves en difficulté d'apprentissage sont pris en compte sous une autre forme. Dans un article, Philippe Mazereau met en avant que ce n'est que dans les années 1970/1980 que l'échec scolaire devient un problème social et que les ZEP (zones d'éducation prioritaire) voient le jour. En effet, en 1981, le Ministre de l'Éducation nationale Alain Savary décide de créer les ZEP pour « corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » comme l'énonce la Circulaire du 9 juillet 1981. Le Ministre souhaite ainsi améliorer la réussite des élèves des classes défavorisées, en donnant des moyens supplémentaires aux écoles de ces zones. S'ensuit en 1999, la création des REP (réseaux d'éducation prioritaire) qui réunissent les écoles et les établissements scolaires situés dans les secteurs défavorisés. Par ailleurs, jusqu'à aujourd'hui, les différents ministères de l'Éducation nationale ont pu mettre en place de nombreux plans d'actions pour essayer de réduire les écarts de réussite entre les élèves des REP et leurs homologues qui ne se trouvent pas dans ces zones-ci comme les RAR (réseaux ambition réussite) et RRS (réseaux réussite scolaire) en 2006, le Programme ECLAIR (écoles, collèges, lycées, ambition innovation réussite) notamment en relation avec le climat scolaire en 2011, puis les REP+ (REP renforcé) en 2014. La mise en œuvre des REP s'accompagne (encore aujourd'hui) d'un référentiel mettant en avant les facteurs de réussite scolaire des élèves selon six priorités : Maîtriser le lire, écrire, parler et enseigner plus explicitement, Conforter une école bienveillante et exigeante, Coopérer avec les parents et les partenaires, Favoriser le travail collectif, Soutenir, former et accompagner les personnels, et Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

Un cap se voit dépassé en 1989, lorsque la politique éducative, mise en place par Lionel Jospin, prône la nécessité d'« inclure » tous les élèves et non plus de les « intégrer ». A partir de cette nouvelle Loi d'orientation sur l'éducation, « l'école doit assurer à chacun un cheminement réussi qui lui permette d'être responsable de son sort », on voit donc apparaître le principe d'égalité des chances et de méritocratie. On retrouve une refonte et une intensification de cette idée avec la Loi du 11 février 2005. En effet, ce n'est plus aux élèves de s'adapter

aux conditions dans lesquelles ils sont accueillis, mais c'est au système d'aménager et d'adapter ses locaux et son enseignement aux besoins des élèves pour leur permettre de réussir. C'est ainsi le devoir de chaque professeur de gérer l'hétérogénéité des besoins et des spécificités des élèves dans l'enseignement mis en œuvre. Avant cette politique d'École inclusive, les élèves semblaient rencontrer des difficultés supplémentaires face à l'apprentissage.

Ensuite, la création des IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) en 1990 vont remplacer les écoles normales, et seront à leur tour succédés par les ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation) en 2013. Face aux difficultés d'apprentissage, les ESPE sont vues comme pouvant aider à lutter contre ces difficultés à partir de la formation offerte aux étudiants sur différents domaines, et notamment sur les difficultés scolaires, le décrochage et sur les processus d'apprentissage des élèves.

Enfin, en 2013, Vincent Peillon, Ministre de l'Éducation nationale, met un point d'honneur sur la préscolarisation en instaurant une nouvelle loi de scolarisation des moins de trois ans. Cette loi a pour objectif de réduire les inégalités sociales, notamment pour les classes défavorisées. En effet, une étude de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) met en exergue que les élèves scolarisés avant trois ans ont moins de difficultés scolaires que les autres. C'est à partir de 2013 que l'on observe une hausse des élèves préscolarisés.

Pour réduire les inégalités de réussite scolaire et les difficultés d'apprentissage, des dispositifs ont été mis en place par le Ministère de l'Éducation nationale. Le RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), qui se compose de psychologues et d'enseignants spécialisés, intervient auprès des élèves en grande difficulté, allant de la maternelle au CM2. Comme le met en avant le MEN, le RASED a pour objectif de « prévenir et remédier aux difficultés scolaires qui résistent aux aides que les enseignants des classes apportent aux élèves », en adaptant leurs actions aux besoins de chaque élève. Ces réseaux sont de différentes formes : aides spécialisées à dominante pédagogique ou aides spécialisées à dominante rééducative et un suivi psychologique.

Les différents dispositifs d'aide concernent les élèves en difficulté et ayant des besoins éducatifs spécifiques, soit en raison de handicap, soit en raison de grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation : projet d'accueil individualisé (PAI), programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), plan d'accompagnement personnalisé (PAP), projet personnalisé de scolarisation (PPS).

## **II- Les facteurs de la difficulté scolaire**

### ***A) La méthodologie mise en œuvre***

Pour déterminer ma thématique de mémoire avec précision, j'ai commencé par lire des revues et ouvrages de recherche sur les sites Cairn et Persée principalement. Ces lectures m'ont permis de cibler ma thématique et ma problématique sur les facteurs susceptibles de révéler un élève en difficulté scolaire. De plus, je me suis aussi documentée à partir du site du Ministère de l'Éducation nationale pour avoir en ma possession des informations institutionnelles : nombre d'élèves en difficulté en France, dans les pays membres de l'OCDE, les moyens de prévention, l'accompagnement des élèves et professeurs pour lutter contre les difficultés d'apprentissage etc...

Cette enquête a pour objectif de mettre en évidence les facteurs des difficultés scolaires à travers les discours des enseignants du premier degré, pour en comprendre le développement.

Pour ainsi répondre à ma problématique, j'ai réalisé des entretiens individuels avec des professeurs des écoles pour recueillir leurs propos sur les difficultés d'apprentissage.

### **1- La population interrogée**

Pour essayer d'être la plus exhaustive possible, j'ai réalisé cinq entretiens avec des professeurs des écoles publiques ayant des profils hétérogènes au niveau : de l'expérience, du niveau de classe, du lieu de profession. Je souhaitais en effet interroger des enseignants ayant une expérience professionnelle différente et des compétences diverses pour mettre à jour une possible évolution des propos.

De plus, il semblait intéressant de recueillir des discours enseignants

provenants de différents milieux (deux professeurs en milieu rural et trois en milieu urbain, trois enseignants dans une grande structure et deux dans une petite structure). Mais encore, je voulais déterminer les représentations que peuvent avoir les professeurs selon le niveau de classe où ils enseignent, c'est pourquoi réaliser des entretiens avec des enseignants à profils différents me semblait judicieux.

En outre, même si la proportion de femmes enseignantes est nettement supérieure à celle des hommes, il me semblait primordial de réaliser au moins un entretien avec un professeur de genre masculin, la vision sur ma thématique de mémoire pouvant évoluer selon le genre. En effet, comme l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) mettait en avant en 2014, que 83% des professeurs des écoles publiques sont des femmes. J'ai donc réalisé quatre entretiens avec des femmes et un entretien avec un homme.

## **2- L'outil utilisé**

D'une part, pour récolter un certain nombre de données, j'ai réalisé une enquête qualitative à partir d'entretiens individuels semi-directifs. C'est-à-dire que, grâce à la confection de la grille d'entretien en amont, j'ai pu cibler le discours des personnes interrogées pour recueillir des données qualitatives sur les facteurs annonciateurs d'un élève en difficulté. Cette grille d'entretien m'a amené à avoir quelques points de repère pour relancer ou réorienter les propos de l'enquêté, et elle m'a permis de plus de ne pas oublier de poser les questions dont j'attendais une réponse.

D'autre part, le guide d'entretien se divise en quatre thème : la définition du phénomène, l'École et son environnement (les éléments organisationnels de l'éducation, les éléments didactiques et pédagogiques et ceux reliés à l'enseignant), l'élève et son environnement (la dynamique de l'élève et l'environnement familial) et l'élève en difficulté (principalement sur ce qui caractérise un élève en difficulté scolaire).

Ma grille d'entretien n'évolue pas selon le cycle ou le niveau de classe dans

lesquels enseigne le professeur, puisque je cherche à relever les facteurs éventuels de la difficulté scolaire selon les discours enseignants, et notamment rapporter une diversité de données à ce sujet, peu importe si l'expérience professionnelle se trouve en école maternelle ou en école élémentaire. Néanmoins, lors des entretiens j'ai pu formuler des questions supplémentaires pour les entretiens qui avaient lieu après, ce qui m'a permis de recueillir des données complémentaires pour enrichir mon analyse.

### **3- Le déroulement de l'enquête de terrain**

La réalisation d'entretiens est chronophage, cependant elle permet de faire ressortir des données qualitatives, des jugements de valeur et d'approfondir et de creuser les raisons des actions et représentations que se fait l'enquêté. Ce qui n'est pas forcément possible avec l'usage de questionnaires, qui portent principalement sur des données quantitatives.

Lors de mon enquête de terrain, j'ai mis en place des entretiens semi-directifs, qui m'ont permis de saisir le sens du phénomène à partir de la description par les enseignants du processus de formation des difficultés scolaires. C'est ainsi que les entretiens ne devaient pas être réalisés en collectif. En effet, les discours auraient pu être biaisés par l'intervention des différents professeurs.

La prise de contact avec les différents enseignants s'est faite à partir de mon réseau social, qui m'a permis de trouver des professeurs du premier degré motivés à répondre à un entretien. J'ai enfin pu choisir les enquêtés selon le profil qu'ils avaient.

Par la suite, j'ai donc énoncé la thématique de mon enquête de terrain et l'objectif recherché, en justifiant les conditions de recueil des données auprès des enquêtés. Le fait de devoir enregistrer les entretiens n'a posé problème à aucun enseignant.

Concernant les modalités des entretiens, ces derniers ont duré entre une heure et une heure quarante-cinq. Ils ont été réalisés à différents endroits : chez l'enquêté, à l'école, et un entretien par Skype (car aucune autre solution n'a été

trouvé dans le temps imparti).

Enfin, les enregistrements des entretiens ont mené à des retranscriptions en aval pour ensuite pouvoir analyser avec précision les données recueillies.

Puisque je m'intéresse aux discours des enseignants sur les facteurs à même de révéler un élève en difficulté, je souhaitais recueillir des données sur leur pratique. Je cherchais des diagnostics fondés sur l'expérience singulière de praticiens, ainsi je devais toujours ramener l'interviewé à ancrer ses propos dans son expérience de terrain. En outre, une attention particulière devait être faite lorsque je menais l'entretien. En effet, je devais être pointilleuse dans la formulation de mes questions pour ne pas induire l'enseignant dans ses réponses, mais aussi pour ne pas le mettre sur un piédestal et lui faire jouer le rôle d'expert.

## ***B) Les différents profils d'élèves en difficulté à travers les discours enseignants***

Le guide d'entretien sur lequel je me suis appuyée pour réaliser mes entretiens avec les professeurs des écoles comportait une vingtaine de questions (cf. ANNEXE 1). Les données qualitatives recueillies à partir cet outil m'a conduit à analyser les discours de chaque enseignant pour ensuite réaliser des comparaisons entre les propos des cinq professeurs du premier degré. Il s'ensuivit la mise à jour les résultats de ma recherche sur les facteurs à même de révéler un élève en difficulté d'apprentissage.

Nous allons donc maintenant voir ce qui ressort des entretiens menés auprès des enseignants sur la question des facteurs des difficultés scolaires.

Les entretiens débutaient majoritairement par la définition de l'objet de recherche, à savoir la difficulté scolaire. Comme nous avons pu l'énoncer dans la contextualisation, mettre en avant une définition univoque n'est pas réellement possible puisque l'interprétation de cette notion n'est pas la même pour tous. D'ailleurs, sans attendre, Denis m'a stipulé que « c'est pas LA difficulté, c'est LES difficultés [...] parce qu'il n'y en a pas qu'une [...] elles sont multiples ».

Tandis que Charlène nous l'expliquait comme étant la rencontre d'un obstacle dans l'apprentissage « sur une notion », « sur une compétence », « sur une acquisition scolaire », un élève qui a besoin de plus de temps pour apprendre, alors que Pauline définit un élève en difficulté lorsqu'il ne se trouve « pas du tout dans un processus d'apprentissage » et qui risque de décrocher si l'on ne met pas en place des remédiations rapidement. Pour Diana, l'élève en difficulté c'est comme quelqu'un qui ne « comprend pas pourquoi [il est] là et ce qu'on [lui] demande ». Pauline et Denis se rejoignent sur l'idée que la difficulté et la grande difficulté se différencient à travers les remédiations possibles par le professeur. En effet, à partir du moment où l'enseignant ne peut plus gérer tout seul la situation par la mise en place d'une différenciation pédagogique, où il se trouve dans une

« impasse pédagogique » (Pauline), et qu'il doit faire appel à une équipe spécialisée dans la difficulté scolaire pour mettre en place un dispositif particulier répondant aux besoins de l'élève, ce dernier se trouve alors dans une situation où il « ne peut plus suivre du tout les apprentissages » et « c'est un enfant qui décroche complètement » (Adeline). Denis nous parle du RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), qui met en œuvre des actions, en complémentarité avec l'enseignant, pour permettre à l'élève de dépasser certaines de ses difficultés.

Par ailleurs, comme l'énonce clairement Charlène, les difficultés d'apprentissage se nuancent selon le fait qu'elles soient ponctuelles ou continues. Comme nous avons pu le mettre en avant précédemment, René La Borderie précise que c'est un processus normal pour un élève de rencontrer des difficultés, puisque ces dernières sont « constitutive[s] de l'acte d'apprendre » et les activités pédagogiques proposées par l'enseignant doivent amener l'élève à rechercher comment surmonter sa difficulté, ce qui provoquera « de nouvelles expériences fécondes, c'est-à-dire productrices de connaissances nouvelles », ce qui est primordial dans l'apprentissage. René La Borderie s'appuie sur la théorie de Lev Vygotski pour enrichir ses propos. Lev Vygotski parle d'une « zone proximale de développement », c'est un « espace à l'intérieur duquel l'enfant n'en sait pas assez pour résoudre d'emblée tous les problèmes rencontrés, mais possède suffisamment de connaissances pour surmonter, seul ou avec l'appui du maître ou du groupe de ses pairs, les difficultés constitutives de tout nouvel objet d'apprentissage »<sup>9</sup>. La définition de René La Borderie nous fait revenir à l'idée de Denis et Pauline qu'un élève se trouve en difficulté scolaire lorsqu'il « nécessite une aide particulière au-delà de l'action pédagogique ordinaire ».

De surcroît, Adeline apporte une précision sur la définition de ce terme en mettant en exergue qu'elle n'est pas « figée » dans le temps et qu'elle change selon plusieurs critères : l'époque, l'école, la classe et le professeur. En effet, l'évolution de notre société a fait baisser les exigences. Adeline illustre ses propos et m'indique que « maintenant, on fait des phrases toutes simples. On nous trouve le verbe, on est content. Avant je pouvais leur proposer des phrases plus

---

9 LA BORDERIE, René. L'école du XXI<sup>e</sup> siècle. Paris, Nathan, 2000.

compliquées », et continue sur le fait qu'il « y a quatorze ans en arrière, [...] ce qu'on appelait élève en difficulté, ne serait plus en difficulté aujourd'hui ». Et sans parler des dizaines d'années d'écart, Adeline met en relief que l'« on peut être très exigeant une année, parce qu'on a un groupe classe qui marche très bien. Et l'année d'après finalement, on revoie le niveau un peu à la baisse parce que le groupe classe est moins voilà...moins performant. ». On remarque ainsi ici une première variable de la définition de la difficulté d'apprentissage.

En plus de la variable « époque », Adeline fait remarquer que le milieu scolaire dans lequel se trouve l'élève amène les enseignants à avoir plus ou moins d'exigence quant au stade de la difficulté d'apprentissage. Après une discussion entre collègues de différents milieux scolaires (avec des collègues enseignants en REP notamment), elle met en avant l'idée que l'« on est pas très objectif des fois sur les difficultés », « souvent on se base sur notre classe à nous » et elle se pose la question de savoir si « on a pas tendance à mettre la barre un peu haut et à considérer qu'un enfant est en difficulté alors que dans une autre école il ne le serait pas ».

Nous pouvons ainsi mettre en avant que la définition d'un élève en difficulté varie selon le milieu où évolue l'élève (école, classe...), selon les enseignants qu'il rencontre et selon l'année scolaire et l'époque de sa scolarité.

Toutefois, mes interlocuteurs s'entendent sur un point. Un élève est en difficulté lorsqu'il ne répond pas aux attentes des programmes. En effet, les Programmes pour les cycles définissent les compétences et connaissances à atteindre à la fin de chaque cycle, or si un élève n'a pas atteint le niveau attendu, on pensera que cet élève est en difficulté scolaire.

A travers les entretiens, j'ai cherché à savoir s'il existait des étapes du parcours scolaire où les élèves risquaient le plus d'être exposé à la difficulté dans leurs apprentissages et savoir s'il y avait des disciplines ou des champs d'apprentissage qui produisaient plus de difficultés que d'autres. Les enseignants interrogés ont tous basé leur réponse sur un point de vue équivalent.

Comme le préconise le Ministère de l'Éducation nationale, les professeurs

des écoles primaires interrogés accentuent leur enseignement sur les fondamentaux : lire, écrire, compter. Et c'est à partir de ces domaines qu'ils évaluent les difficultés d'acquisition de leurs élèves. Charlène indique que « ça permet d'avoir un éclairage », de « situer les élèves » ; Denis va dans le même sens et énonce que « par les évaluations, on arrive à [...] connaître les difficultés ». Pour Pauline, le « moment crucial » c'est l'apprentissage de la lecture, « il y a une énorme urgence [...] le moment clé c'est, il faut que les gamins sachent lire fin du CE1 » parce qu'« il n'y a plus de place pour les gens illettrés aujourd'hui, en 2017... il faut quand même énormément de compétences pour juste vivre ». Adeline et Denis rejoignent Pauline sur son idée que l'apprentissage de la lecture est primordial, et même si elle ne sait pas « si ça se joue au CP [...] c'est là qu'on voit le mieux » les difficultés. Adeline ajoute par la suite qu'il n'« y a pas de miracle en général, si un élève est déjà en difficulté au CP, en général, il le restera ». Tout comme Denis qui affirme qu'« il est rare qu'un enfant déclare des difficultés en CM1 alors qu'il n'en a jamais eu avant ».

En outre, ce serait en CE1 et CE2, selon Denis, que l'on repère particulièrement les élèves avec des troubles « dys » (dyslexiques, dysorthographiques, dyspraxiques, dyscalculiques etc...), c'est-à-dire les troubles cognitifs spécifiques. Ces troubles affectent les apprentissages, c'est pourquoi il est nécessaire d'établir rapidement un diagnostic pour mettre en place des dispositifs d'aides spécialisées adaptés aux besoins de l'élève. Le diagnostic ne peut être posé, non pas par l'enseignant, mais seulement par des professionnels spécialistes de la question, qui vont réaliser un bilan pluridisciplinaire (ergothérapie, orthophonie, pédopsychiatrie, etc...). La Fédération française des Dys met en avant le fait qu'il n'y a aucune étude qui a pu mettre à jour un nombre exact de personnes présentant des troubles « dys » en France, toutefois il semblerait qu'elles soient entre 6 et 8%.

Cependant, même si pour repérer les difficultés, les enseignants semblent se focaliser principalement sur les fondamentaux, Pauline relève que les difficultés ne se réduisent pas aux français et aux mathématiques, mais qu'« elles sont dans toutes les disciplines ». D'autant plus que les difficultés de lecture vont poser problème dans les autres domaines disciplinaires, car la lecture « est partout, c'est

hyper transversal, et dans toutes les matières si on a des difficultés pour lire et pour comprendre ce qu'on lit, [...] ça va poser problème partout » (Denis).

Dans la contextualisation de notre objet de recherche et à travers les propos de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, nous avons émis l'hypothèse que les élèves issus de classes sociales défavorisées auraient plus de difficultés scolaires que les autres élèves. Ainsi, nous allons maintenant tenter de faire part de nos résultats de recherche au sujet des facteurs externes à l'École, à savoir, l'empreinte de l'environnement social et familial sur la réussite de l'élève.

## **1- Les facteurs externes à l'École : l'élève et son environnement social et familial**

Nous mettrons en avant, dans cette partie, les éléments de la dynamique de l'élève puis les éléments concernant le milieu social et familial de l'élève.

### ***1.1. La dynamique de l'élève***

Nous allons analyser dans cette partie les résultats sur les différences de réussite entre filles et garçons, la personnalité propre à l'élève et les relations entre élèves.

Tout d'abord, des études menées, comme celles de l'INSEE montrent que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons et qu'elles sont plus diplômées que leurs homologues masculins<sup>10</sup>. J'ai pu ainsi émettre l'hypothèse que l'on retrouvait des différences de difficultés d'apprentissage selon le genre dès

---

10 INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES. Meilleure scolarité mais insertion professionnelle plus difficile pour les filles. 2015. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1285441#consulter> (consulté le 08/02/2018).

l'école primaire. Néanmoins, après avoir recueilli les discours des différents enseignants, on ne peut pas mettre en évidence une réelle différence de réussite entre les filles et les garçons.

Bien qu'Adeline nous parle d'une éventuelle différence de motivation pour vaincre les difficultés, elle se pose cependant la question de savoir si ce n'est pas le milieu familial et la socialisation primaire des enfants qui influencent leur dynamique dans les apprentissages. On relève donc ici principalement une relation entre la réussite et l'environnement familial. Nous analyserons par la suite ce potentiel facteur de développement des difficultés scolaires.

Tout comme Adeline, Pauline met en avant l'idée d'une différence de réussite entre les genres selon la culture du milieu familial. En effet, elle qui accueille dans sa classe « un public culturellement très marqué » qui reçoit une éducation différente de celle du milieu de l'école, il semble possible que l'opposition des cultures mette en difficulté l'élève à entrer dans les apprentissages par refus de s'adosser au modèle de l'enseignant, qui n'est pas celui de la « maison ». L'enseignant rencontre parfois des situations dans lesquelles le genre joue sur la réussite, non pas par la différence biologique (et donc innée), mais par la différence des rôles sociaux attribués à chaque individu, et ainsi une professeure peut être vue comme inférieure et non-crédible, et ainsi, l'élève ne tiendra pas compte de ce qu'elle peut lui apporter dans les apprentissages.

On remarque ici que ce n'est pas proprement le genre de l'élève, mais le genre de l'enseignant et principalement par rapport à l'éducation reçue par l'élève qui influencent la façon de recevoir les connaissances, et c'est ainsi l'enfant, en fonction de comment il pense le mode de fonctionnement de la société, qui entre en jeu.

D'une part, comme nous venons de le montrer, la personnalité propre à chaque élève semble jouer un rôle sur la manière d'appréhender les apprentissages. Ce qui ressort le plus des entretiens, c'est la dynamique motivationnelle de l'élève. La motivation est une condition nécessaire à

l'apprentissage, et Pauline nous fait remarquer que « tous les ans, la résilience<sup>11</sup> existe. [...] C'est-à-dire que... Tu peux aussi avoir des enfants qui ont...qui sortent de nulle part à travers un passé terrible » et qui sont « portés par un élan, sont curieux... et...et arrivent à dépasser pleins de choses ». Il existe deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. On peut mettre en avant dans la première que l'élève a la volonté d'entrer et de réaliser la tâche, de par l'intérêt que la tâche a pour lui, sans aucune récompense extérieure. C'est ce que mes interlocuteurs entendent par « élèves motivés ». Tandis que la motivation extrinsèque correspond à la situation où l'élève s'engage dans la tâche pour en tirer quelque chose, il attend soit une récompense extérieure, soit ne pas se voir attribuer une contrainte supplémentaire. Adeline nous prend l'exemple d'un de ses élèves, « très feignant », qui ne travaille seulement que quand on lui pose un ultimatum ; sans cette « récompense » externe, l'élève ne se motive pas pour y arriver. A contrario, on retrouve dans les élèves une autre facette de personnalité : la persévérance. En effet, alors que certains « se laisse[nt] aller, il[s] [n'ont] pas la niaque derrière d'essayer d'y arriver », d'autres « qui sont en difficulté, mais qui essayent [...] ils se battent quoi. Enfin ils sont sur l'ardoise, ils grattent, ils essayent. Des fois c'est pas bon ce qu'ils font, mais ils ont quand même l'envie » stipule Charlène, tout comme Diana qui met en avant que « si l'élève a envie, il peut s'en sortir ». C'est cette dynamique qui est facteur de réussite scolaire. Lorsqu'un élève réussit à progresser, il éprouve alors un sentiment d'auto-efficacité, qui est une des bases de la motivation, ce qui lui donnera envie de réaliser des efforts pour progresser dans ses apprentissages et ainsi de suite ; comme une sorte de cercle vertueux, dans lequel les difficultés pourront s'estomper plus facilement.

D'autre part, un élève qui se trouve en difficulté manque parfois de confiance en lui, ce qui est un obstacle supplémentaire à sa réussite. En effet, se sentant « incompetent », l'élève risque de se dévaloriser et ainsi se renfermer un fois de plus dans ses difficultés (Adeline). Denis parle quant à lui de l'élève « introverti », dont sa timidité peut l'amener à rester dans ses difficultés, sans rechercher de solutions avec l'accompagnement de l'enseignant : « s'il est en

---

11 Capacité d'un individu à faire face à une situation difficile.

difficulté il aura moins de facilité à parler généralement de sa difficulté » pour la résoudre, et « à difficulté égale, un enfant plus à l'aise à l'oral aura...enfin... les surmontera plus facilement ».

Enfin, nous avons pu dire précédemment que l'élève peut se sentir « rabaissé » à cause de ses difficultés, nous pouvons ajouter que la manière dont l'élève « reçoit » la difficulté joue un rôle dans la réussite. En effet, un « élève très caractériel, qui se braque dès qu'il sent qu'il va être en difficulté » (Adeline) va avoir dû mal à surpasser ses difficultés. C'est donc à l'enseignant de lui faire prendre conscience de la place de l'erreur et des difficultés dans le processus d'apprentissage, pour lui permettre de « combattre » ses difficultés avec moins de contrariété et plus de détermination.

Les élèves appréhendent différemment les difficultés qu'ils rencontrent, et cela en raison de leurs traits de caractère ; les individualités de chaque élève semblent donc avoir un impact sur le développement des difficultés scolaires.

Deci et Ryan mettent en avant une « théorie de l'autodétermination » ; les individus doivent satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie, le besoin d'affiliation. Ces besoins psychologiques sont en corrélation avec les individus nous entourant, et entrent en jeu dans la performance scolaire. L'une des questions de recherche de mon objet d'étude faisait ressortir le possible impact des relations entre pairs sur les difficultés d'apprentissage.

Premièrement, le besoin de compétence consiste à montrer ses capacités et exposer aux autres la manière dont on peut être efficace. Or lorsqu'un élève se sent dévalorisé par d'autres élèves, car comme le précise Adeline, les élèves « peuvent être très cruels entre eux des fois », ce besoin n'est pas satisfait, ce qui joue sur la confiance en soi, et on en revient donc à ce qu'on a dit auparavant à ce sujet. De plus, le besoin d'autonomie est le fait d'agir avec indépendance, sans avoir recours à un autre individu, ce qui est de fait en relation avec le besoin de compétence. Toutefois à cet âge-là, « ils ne vont pas se moquer, tu vois. Pas du tout. Ils ne sont pas méchants encore » comme le met en avant Diana. C'est

notamment à partir de l'entrée au collège que les relations entre pairs ont une certaine influence et se détériorent plus facilement.

Deuxièmement, le besoin d'affiliation, c'est-à-dire le besoin d'appartenir à un groupe, est à prendre en compte dans le développement des difficultés scolaires. Notamment parce que les problèmes de relation entre pairs pèsent sur la réception des savoirs par les élèves. En effet, les enquêtés ont illustré leurs propos sur la nécessité de régler un conflit avant l'entrée en classe : selon Pauline, « c'est vrai que quand tu t'es pris un coup de boule dans la cour de récréations et puis que tu te retrouves devant ton problème de maths, c'est un peu difficile de réussir à résoudre ton problème de maths. », et pour Charlène, « des fois on rentre de récréation, ils sont un peu ailleurs, on règle le problème, après c'est parti quoi. Et puis je pense que pour eux, à leur âge c'est...enfin la vie avec les copains c'est ...c'est une priorité quoi. [...] Ça prend le dessus sur le reste ». Comme le précise Marie Duru-Bellat, « les aspects socioaffectifs sont également importants : les amitiés entre élèves et le soutien socioémotionnel qu'elles apportent peuvent influencer sur la performance [scolaire] via l'estime de soi, la confiance dans ses propres possibilités, la maîtrise du stress, les possibilités d'expression, la motivation à apprendre, etc... »<sup>12</sup>. Il faut donc rendre disponible les élèves pour les apprentissages, sinon les problèmes relationnels peuvent engendrer des difficultés de réussite.

Par ailleurs, Denis et Pauline mettent en évidence un autre point important de la dépendance entre relations des élèves et réussite scolaire. Tous deux nous parlent de la coopération entre élèves, ce qui permet de dépasser avec plus de facilité la difficulté à laquelle les élèves sont confrontés. Les élèves vont ainsi mettre en œuvre des stratégies de coopération pour s'aider mutuellement. Selon Denis, « c' est une bonne évolution par contre ça de notre école en général, École avec un grand E, le fait que les enfants puissent plus donner leur avis, aient plus l'occasion de discuter entre eux, et de s'entraider, parce qu'il y a aussi des actions des projets d'entraide dans les classes sur la base de tutorat, tout ça c'est important et ça leur permet justement d'avancer là-dedans et l'échange peut-être,

---

12 DURU-BELLAT, Marie. « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire ». In Carrefours de l'éducation. Février 2003, n°16, pp.182-206.

c'est un bon moyen justement de dépasser ses difficultés ». Pauline nous parle de l'importance des classes coopératives, qui peut fonctionner sur la base du tutorat, c'est-à-dire où un élève (le tuteur) aide un autre élève (la pupille) moins avancé sur un apprentissage. Crahay met en exergue que le « recours au tutorat accroît l'efficacité de l'enseignement »<sup>13</sup> et les performances scolaires augmentent pour la pupille mais aussi pour le tuteur.

Nous venons de présenter les différents résultats se rapportant à la dynamique de l'élève, en lien avec les difficultés. Nous allons maintenant nous intéresser à l'environnement familial, comme facteur susceptible de révéler un élève en difficulté scolaire.

## ***1.2. L'environnement familial de l'élève***

Nous allons commencer par exposer les différents profils de parents, puis nous nous pencherons sur la culture et les problèmes familiaux, enfin nous terminerons sur les éléments se rapportant aux cadres et rythmes de vie de l'élève instaurés par la sphère parentale.

Tout d'abord, nous pouvons situer les profils des familles selon le regard qu'elles portent sur l'École (élément factoriel qui est ressorti de chaque entretien). En effet, lorsque les parents coopèrent avec l'École et porte un intérêt particulier à la scolarité de leur enfant, la réussite semble plus facilement atteignable pour leur enfant que lorsque ce dernier se trouve confronté à deux discours opposés (entre celui de l'École et celui de ses parents). Si les familles mettent en avant dans leur discours l'importance des apprentissages scolaires et le rôle de l'École, l'élève semble pouvoir être plus performant scolairement. D'autant plus si le milieu

---

13 GALAND, Benoît. « Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? ». In Les cahiers de recherche en éducation et formation. Septembre 2009, n°71.

familial réalise un suivi des apprentissages, aide lors des devoirs à la maison, s'investit dans la vie de l'école etc..., tandis qu'« il y a des enfants qui sont défavorisés par rapport à d'autres, ceux dans les familles qui ne les aident pas, forcément ils sont un peu désavantagés » (Adeline). Le suivi et l'intérêt portés par les parents jouent sur la motivation de l'élève à progresser dans ses apprentissages. Un élève qui « ne voit pas pourquoi il serait nécessaire d'arriver à résoudre un problème, pourquoi ce serait nécessaire d'arriver à lire un texte d'une page... Parce que dans la famille on lit pas, parce que en famille et beh on se fait avoir en maths », il aura plus facilement des difficultés scolaires. C'est donc ici une question d'intérêt pour les apprentissages et de rigueur portée, par les parents, pour l'École.

Cependant, comme le spécifie Geneviève Chabert-Ménager, il est à noter que dans les parents « partenaires », bien qu'ils portent une grande importance à l'école, il y en a qui ont des difficultés à aider eux-même leur enfant au niveau des tâches scolaires. Ils sont là pour veiller à la réussite de leur enfant, ils « suivent beaucoup beaucoup leur enfant, [...] ils font tout ce qu'ils peuvent pour l'aider et ça marche pas aussi bien qu'ils voudraient » (Adeline). Ce qui provoque parfois des dérives, où ces « partenaires » démontrent de fortes exigences envers leur enfant. C'est alors qu'ils ont en tête une « institution imaginaire » et « viserait la perfection ». Ces familles « attribuent un rôle démesuré [à l'école] en espérant assurer ainsi le succès scolaire de leur enfant », amenant alors leur enfant à développer une certaine anxiété et/ou « un esprit de compétition assez malsain pour le climat des classes »<sup>14</sup>. Parfois même, on retrouve chez ces parents une décredibilisation du statut de l'enseignant et de ses pratiques pédagogiques.

De surcroît, Geneviève Chabert-Ménager nomme un deuxième type de parents : les « consommateurs ». Ce sont des familles qui ne s'investissent pas dans la vie scolaire, n'accompagnent pas leur enfant, mais attendent de l'école de faire réussir leur enfant. Ces parents-là « perçoivent l'école exclusivement comme un service ». A cela s'ajoute parfois des problèmes financiers, que les parents ressentent avoir accentués en payant à leur enfant certaines choses pour leur scolarité. Comme le stipule Charlène, ces familles « font totalement confiance [à

---

14 CHABERT-MENAGER, Geneviève. Des élèves en difficulté. Paris, L'Harmattan, 1996.

l'école], mais du coup ils s'en déchargent un peu trop », et manquent d'investissement dans la vie scolaire de leur enfant. Selon Pauline, « si autour de toi, tu as une équipe de gens qui est fédérée pour ta réussite. C'est plus facile que si tu as une personne, cinq heures par jour et c'est tout ». Bautier et Zeroulou mettent en avant l'idée que « l'aide au travail scolaire par les parents et leur investissement symbolique dans la scolarité sont des variables importantes dans la réussite ou l'échec scolaire des élèves »<sup>15</sup>.

Ensuite, on relève des environnements familiaux qui ne portent que peu d'intérêt en l'École et qui la dénigrent. Pauline relève donc qu'il est « compliqué d'entrer en compétition avec un père et une mère » lorsque ces derniers détiennent un discours à l'inverse de celui de l'Institution scolaire. L'enseignant ne peut donc pas s'appuyer sur le milieu familial pour coopérer sur l'éducation, « il faut [donc] que l'école pallie à tous ces manques, soit réactive, [...] à une carence éducative ». Diana rejoint Pauline en indiquant que les parents qui « ont déjà eu une expérience dans l'école qui a été difficile. Ils n'aimaient pas l'école, donc ils n'arrivent pas » à faire passer un message à leur enfant de l'importance de l'école : « J'ai une maman qui a deux gamines qui sont excellentes. Alors elle n'aime pas l'école, elle critique. Elle a de la chance d'avoir des gamins qui s'en sortent bien, parce que sinon... [...] [les parents] qui enfoncent l'école, qui ne donnent pas un bon rôle à l'école, qui n'ont pas confiance » sont plus à même d'avoir des enfants avec des difficultés scolaires.

Enfin, on relève des familles qui nient les difficultés de leur enfant. Tandis que Denis signale qu'il est important de prendre en compte les difficultés, de réaliser des « démarches auprès [...] d'orthophoniste, de psychométricien, de psychologues etc. », d'« essayer par tous les moyens [de] mettre en route une somme d'énergie pour arriver justement à ce que la difficulté s'estompe ».

Nous allons nous pencher plus particulièrement sur la différence de culture entre l'environnement familial et le milieu scolaire puisque nous avons émis l'hypothèse qu'un élève appartenant à un milieu social défavorisé était davantage susceptible

---

15 ESTERLE-HEBIDEL, Maryse. « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes ». In *Déviance et Société*. Janvier 2006, vol.30, pp. 41-65.

de développer des difficultés scolaires.

D'une part, nous pouvons mettre en évidence le fait que l'habitus de l'enseignant peut se trouver en opposition par rapport à celui de l'élève. L'habitus de classe du professeur étant lié à la vision du rôle joué par l'école, à ses pratiques pédagogiques, ou encore aux relations entre enfants et adultes, l'élève peut donc rencontrer des difficultés supplémentaires à ce niveau-là<sup>16</sup>. Comme le met en avant Pauline, « le passage de la famille à l'école, c'est brutal » ; les élèves sont confrontés à deux cultures parfois fortement contradictoires. « Il y a toute une mosaïque de croyances, de goûts, d'habitudes, de pratiques, [...] inculquées aux enfants »<sup>17</sup>, c'est ce que Pierre Bourdieu appelle l'« habitus ». Cet habitus constitue « un ensemble de dispositions durables, acquises » lors de la socialisation, qui amène l'individu à penser et agir suivant des modèles d'action et de perception spontanés, « et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales »<sup>18</sup>. Nous parlions précédemment dans la contextualisation de la « violence symbolique » pouvant être subie par les élèves des classes sociales défavorisées, nous pouvons mettre en évidence ici que le terme de « reproduction sociale », employé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, a dévié pour privilégier le concept de « handicap socio-culturel ». Ici, le terme de « handicap » ne démontre aucune déficience physique ou mentale, il met en avant l'idée que les élèves des catégories sociales populaires ne sont pas condamnés à rester dans leur milieu social d'origine, néanmoins ils sont sujets à rencontrer des obstacles lors de leur parcours scolaire liés à leurs conditions de vie. Pauline estime qu'un « élève arrive avec sa famille en classe », tellement le poids de l'origine sociale est important selon elle.

D'autre part, face à cet écart de culture parfois présent entre les familles et l'École, on remarque différentes stratégies d'actions de la part des familles. En effet, comme le montre Geneviève Chabert-Ménager, les parents ressentent parfois une sorte de malaise envers l'école, se sentant inférieurs aux représentants de l'Institution, ainsi, « il existe chez [les parents] une réticence

---

16 DA SILVA ALMEIDA, Gisela. DESAGHER, Christophe. DE VILLERS, Johanna. *De la violence scolaire. Le pouvoir de la violence symbolique*. Bruxelles, FAPEO, 2015.

17 CHABERT-MENAGER, Geneviève. *Des élèves en difficulté*. Paris, L'Harmattan, 1996.

18 PAUGAM, Serge. *Les 100 mots de la sociologie*. Paris, PUF, 2010.

implicite à communiquer avec le monde scolaire, dans lequel il leur semble à priori qu'ils ne pourront pas faire bonne figure. D'où l'apparent détachement ou l'indifférence affichée de tout ce qui touche à la scolarité »<sup>19</sup>. Les familles vont alors pratiquer : l'« évitement », en minimisant le contact avec l'Institution et en minimisant les difficultés de leur enfant, la « dénégation polie » (ici on touche à la relation de confiance entre l'enseignant et les parents, où les parents énoncent que dans le cadre de la maison, leur enfant réussit ses devoirs, contrairement à l'école), la « défense agressive » (la famille attaque les professeurs et l'Institution en nommant les points faibles de ces derniers). Il y a aussi : la « résignation », « l'incantation », « la velléité du changement », « l'indifférence », l'« accablement de l'enfant » (dû à la « nature difficile » de l'enfant) etc... Alors que les relations entre les professionnels de l'éducation et les familles sont primordiales pour la réussite des élèves dans leurs apprentissages.

De plus, les difficultés de communication proviennent parfois de la langue parlée au sein du foyer familial. En effet, certaines familles ne parlent pas (ou très peu) la langue française, ainsi la barrière de la langue peut être problématique pour les parents, mais aussi pour les élèves qui ont dû mal à suivre les apprentissages dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Il faut alors qu'ils se concentrent sur l'acquisition du français en plus des autres apprentissages. Pour aider ses élèves, leur parcours scolaire est le plus souvent aménagé afin de répondre à leurs besoins. Les élèves peuvent ainsi évoluer au sein d'une unité pédagogique pour les élèves allophones et nouvellement arrivés (UPE2A), pour apprendre le français, tout en étant inclus dans une classe ordinaire à certains moments de la semaine, pour suivre les enseignements généraux. Ce qui demande une réelle organisation de l'école et des professionnels de l'éducation pour palier aux éventuelles difficultés scolaires en relation avec la langue française.

Par ailleurs, il est à noter que la réussite transparaît chez les enseignants comme une ouverture sur le monde qui nous entoure. En effet, « dans les familles où l'environnement est porteur, on éduque à la curiosité. Purée ça c'est super bien, tu vois cette fleur, cette planète...[...] l'attire des livres » parce que pour

---

<sup>19</sup> CHABERT-MENAGER, Geneviève. Des élèves en difficulté. Paris, L'Harmattan, 1996.

Pauline, « la réussite scolaire, c'est réussir sa vie aussi » et ça passe par une culture de la curiosité, c'est une éducation à l'appétence de nouvelles connaissances et compétences. Les idées de Pauline se juxtaposent à celles d'Adeline, qui met en avant que les élèves qui se trouvent en difficulté, ont souvent tendance à ne pas avoir « envie de s'intéresser aux choses », ont des parents qui ne font découvrir que peu de choses à leur enfant, « ni des petites balades le week-end » ou bien des « enfants [qui] ne font aucune activité en dehors » de l'école. Tout comme Diana qui démontre les mêmes propos : « Ça peut être ne serait-ce que aller au marché, le vocabulaire à la maternelle des pommes, bananes etc. Parler avec son enfant, raconter des histoires, des trucs comme ça. Ils faut les ouvrir vers les autres [...], les ouvrir à d'autres cultures ».

Le fait de cultiver l'enfant, de l'ouvrir sur le monde et de l'éduquer à la curiosité peut s'assimiler à l'enrichissement de son « capital culturel ». Selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dans leur ouvrage La Reproduction (1970), le « capital culturel » peut se définir comme un ensemble de ressources culturels qu'un individu détient et mobilise, c'est-à-dire ses savoirs et savoirs-faire. Ainsi, les différences de capital culturel soulèvent des inégalités des performances scolaires entre élèves de catégories sociales hétérogènes.

Un autre facteur familial a émergé durant les entretiens, celui des problèmes rencontrés au sein de la sphère familiale, que ce soit les problèmes financiers, les problèmes relationnels, le vécu antérieur ou un problème interne à un parent.

Tout d'abord, pour ce qui est des problèmes en lien avec le vécu antérieur, c'est Pauline qui l'explique à travers son discours. En effet, elle met en avant la situation dans laquelle se trouvent « tous les enfants qui arrivent des pays de grands conflits mondiaux et qui ont traversé plus ou moins facilement montagnes et mers pour arriver sur le territoire et du coup arrivent dans nos classes. Alors [...] pour certains enfants, [...] il n'y a pas de papier donc on arrive mais on est aussi dans la survie dans le sens où ils peuvent être traumatisés de guerre, de conflit ». Il est alors difficile pour ces élèves de se rendre disponibles pour les apprentissages alors qu'ils sont submergés de problèmes conséquents dès leur

plus jeune âge. Pour certaines familles, la « migration correspond à une survie », mais elles ont un « vrai projet » face à la scolarisation de leur enfant. Ce peut être « des familles pas mal fortunées, [...] qui ont des diplômes ; des enfants d'avocats, de pharmaciens. [...] Les grands frères et grandes sœurs sont inscrits au CLA, au centre linguistique appliqué, sont inscrits à la fac, et c'est qu'un problème de langue, et le projet de diplôme de scolarisation, il est là, très présent dans la famille », ainsi la question des difficultés d'apprentissage n'est pas particulièrement présente. A contrario, il y a pour « d'autres enfants pour lesquels à la migration s'ajoute la misère sociale [...] [avec alors une] juxtaposition de difficultés ».

De plus, les problèmes financiers sont aussi un facteur susceptible de peser sur les apprentissages lorsqu'ils sont trop importants. Pauline souligne que lorsqu'une famille « dépense énormément d'énergie juste à survivre, c'est-à-dire payer l'électricité, le chauffage, s'habiller, se nourrir, etc... [...] cette énergie-là fait qu'on n'est pas forcément orienté vers le culturel » et donc vers l'École. Elle illustre son discours : « tu rentres en classe et il faut que toi tu laisses de côté le fait que papa et maman ont été mis dehors... du centre d'accueil temporaire, que tu sais pas où ils mangent le midi, qu'il fait froid...[...] et que tu t'embarques dans les apprentissages [...] c'est compliqué ». Il est donc délicat pour un élève, une fois la porte de la classe passée, de laisser de côté tous les problèmes adjacents à sa vie familiale, ainsi, un élève qui rencontre des problèmes familiaux est davantage sujet au développement des difficultés scolaires. Selon Alice Davailon et Emmanuelle Nauze-Fichet, « la précarité a une incidence certaine sur la faiblesse des résultats scolaires des enfants »<sup>20</sup>.

De surcroît, les données recueillies mettent toutes en avant un possible facteur de difficulté scolaire : lorsque les élèves sont confrontés à des problèmes d'ordre relationnel au sein de la sphère familiale. Denis prend l'exemple d'un divorce qui se passe mal entre les parents et qui cause alors des difficultés scolaires : « ça peut vraiment handicaper, là j'emploie le terme handicaper, un enfant dans sa scolarité. On a le cas d'une enfant qui est en CM2, qui a depuis

---

20 ESTERLE-HEBIDEL, Maryse. « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes ». In *Déviance et Société*. Janvier 2006, vol.30, pp. 41-65.

des années, elle sent qu'il y a une tension entre les parents, elle a du mal à se concentrer sur son travail, sur ses réussites et elle est... Elle est très souvent en échec ».

Charlène et Adeline mettent quant à elle en avant l'apparition de difficultés passagères lors de la naissance d'un nouveau né dans le cocon familial. Ce bouleversement de situation provoque chez l'enfant un sentiment de délaissement qui joue sur la mise à disposition de l'élève dans les apprentissages. Toutefois, on ne relève pas de difficultés sur du long terme à ce niveau-là.

Ensuite, le problème « interne » à un parent peut être à l'origine de difficultés scolaires. Un élève aura des difficultés à se concentrer sur ses apprentissages si son milieu familial rencontre des problèmes comme la maladie ou l'alcoolisme par exemple. Adeline illustre ses propos avec le cas particulier d'une élève qui a une « maman qui a fait plusieurs séjours en hôpital psychiatrique, [...] sa petite fille a eu beaucoup de mal à...à être à l'école...à être là...à suivre à l'école. Elle avait trop de trucs dans sa tête pour son âge, avec une maman comme ça, voilà, là elle était en échec complet...très intelligente, mais elle pouvait pas...même avec tous les suivis psy, la pauvre, on a eu du mal à...et là c'est vraiment la situation familiale ».

Cependant, Denis et Charlène nuancent leur discours : « Alors tout dépend de... de comment l'enfant prend ces problèmes familiaux, comment il les vit. On a des enfants qui... qui intériorisent beaucoup, qui ne parlent pas beaucoup des problèmes de la maison » même si Denis précise que ça joue néanmoins un rôle certain. Charlène évoque la situation de certains élèves « qui ont vécu des choses difficiles, mais [elle n'a] pas remarqué de...de changements » sur les résultats. Elle ajoute même le possible échappatoire de l'élève lorsqu'il se trouve en classe : « au contraire même, lui il voulait venir à l'école et pour lui c'était un moyen de ...enfin il était à l'école, il oubliait ce qu'il se passait à la maison ».

On relève donc que les problèmes familiaux favorisent en grande partie les difficultés scolaires, puisque « tout ce qui vient inférer dans la tête des enfants en terme de difficultés familiales [...] peuvent venir court-circuiter les apprentissages » ; toutefois l'évolution des difficultés varie en fonction des

problèmes familiaux et en fonction de l'appréhension du problème par l'enfant.

La pyramide de Maslow met en évidence cinq besoins fondamentaux dont il est nécessaire de satisfaire. Le palier le plus important est celui des besoins physiologiques, ceux qui sont essentiels à la survie de l'individu, à savoir, manger, boire, respirer, se reproduire, dormir... A partir de cette théorie, nous avons pu nous demander si le rythme de vie d'un enfant jouait sur sa scolarité. Nous pouvons donc mettre en exergue qu'en effet le rythme de vie des enfants est en corrélation avec leur réussite scolaire. Nous analyserons dans cette partie comment les rythmes instaurés par l'environnement familial jouent un rôle, puis nous verrons plus tard, dans les facteurs internes à l'École, le poids des rythmes scolaires sur les performances des élèves.

La chronobiologie témoigne de l'importance de respecter les rythmes biologiques des individus, et notamment le sommeil dont ils ont besoin. La synchronisation des horloges biologiques entre elles est déterminante pour la croissance et pour la maturation du système nerveux. Ainsi, un sommeil inadapté aura des conséquences négatives sur le développement physique et psychologique de l'enfant, et donc sur ses performances scolaires. Dans un milieu familial qui ne fixe pas de cadre à proprement parlé, un enfant aura des difficultés à suivre à l'école. En effet, les enquêtés s'accordent sur le fait que les enfants ont besoin d'un cadre et de limites. Pauline souligne qu'elle « a régulièrement des enfants qui s'endorment en classe, qui ne sont pas là parce qu'ils sont épuisés », cela à cause « de familles peu cadrantes qui n'arrivent pas à gérer le sommeil des enfants ». C'est alors « à l'école de fournir ce cadre », « et c'est vrai que démarrer tous les jours à 8h30, c'est aussi se coucher tous les jours [à la même heure] et avoir un rythme de sommeil [adapté], [...] c'est primordial », sans cela « c'est aussi facteur d'échec scolaire ». L'école instaure un cadre et des règles à respecter, et « les enfants de toute façon ils sont toujours en demande de règles, de choses qui les...qui les rassurent aussi. C'est règles elles rassurent. Les enfants sont moins perdus » (Denis).

De surcroît, nos interlocuteurs mettent en évidence le « problème des

écrans » qui peut être à l'origine de difficultés. « Ils jouent tard le soir, ils regardent la télé... » (Charlène) et ce « rapport aux écrans qui est complètement libre » (Denis) a une influence sur la réception des savoirs en classe. Les élèves sont moins attentifs et ont une « capacité à [...] zapper sans arrêt sur ce qui est dit, à passer à autre chose, [et] ne pas approfondir » (Pauline) leurs questionnements ou leurs réponses. Pour Denis, « les écrans, c'est le prochain fléau qui va nous tomber dessus » et qui va avoir un impact important sur le développement des difficultés scolaires dans les années à venir.

Les discours des professeurs des écoles recueillis mettent en évidence une conception similaire des facteurs externes à l'École influençant les performances scolaires des élèves. La dynamique de l'élève et son environnement social et familial peuvent être ainsi à l'origine de difficultés d'apprentissage.

Alors que les enseignants ont pu remettre en question certaines pratiques parentales, nous allons maintenant nous intéresser aux facteurs internes à l'École, susceptibles de jouer un rôle dans le développement des difficultés scolaires.

## **2- Les facteurs internes à l'École : la structure de l'éducation et les éléments didactiques et pédagogiques**

Nous allons commencer par étudier les éléments organisationnels de l'éducation, puis nous en viendrons à analyser les éléments didactiques et pédagogiques.

### ***2.1. Les éléments organisationnels de l'éducation***

Dans cette partie, nous allons proposer une analyse des résultats recueillis concernant le milieu scolaire et sa structure.

Tout d'abord, la question s'est posée de savoir si la taille de la structure et le milieu de « vie » scolaire pouvait avoir une influence sur le développement des difficultés d'apprentissage. Il est ressorti des entretiens que l'impact sur la réussite n'est pas réellement percevable, et que les différents milieux ont chacun des avantages. Comme Diana le montre : « C'est l'enseignant, [c'est] son rôle qui est super important » pour la réussite, et non pas tellement la taille et le milieu de la structure.

Pour ce qui est de la taille de la structure, si une école est de petite envergure, les élèves auront certainement un accompagnement de leur scolarité de la part du personnel éducatif plus personnalisé nous fait remarquer Pauline. Tandis que pour Adeline, un enseignant qui se trouve dans une « grande » école aura la possibilité d'échanger plus facilement et avec plus de collègues sur sa pratique, de recevoir des conseils pour remédier au mieux aux difficultés rencontrées avec les élèves. En outre, dans une grande structure, il est plus facile de mettre en place un décloisonnement ou un échange de service, permettant ainsi aux élèves d'avoir classe avec un autre professeur et donc d'acquérir des savoirs à partir d'une autre manière d'enseigner. Ce qui peut être bénéfique pour un élève d'aborder différemment les connaissances et compétences.

Concernant le milieu scolaire, nous pouvons relever qu'il n'y a pas non plus de grande différence de réussite entre milieu urbain et milieu rural. En effet, « on réussit là où on est bien » comme l'énonce Pauline. Denis met cependant en avant le fait que l'accès à la culture est plus facile pour les élèves des villes, de par la proximité, « à plus de musées, à plus d'expos, à plus de spectacles ». Néanmoins, Denis précise que l'écart d'accessibilité à la culture est en train de se réduire pour de nombreuses écoles. Il insiste sur le fait que son école essaye de « combattre » ces différences « et un des axes forts [du] projet d'école est justement l'accès à la culture pour tous ». De plus, Pauline nous fait remarquer que la campagne est souvent « gage de bien-être » et donc « gage de réussite », contrairement à la ville. Notamment parce qu'en REP, les enfants vivent dans des quartiers à forte « concentration de population à profils difficiles [où] les parents

sont stressés de laisser les enfants en autonomie. Ou alors ils ne sont [justement] pas stressés du tout et les gamins traînent » dans le quartier tard le soir. C'est pourquoi pour Pauline, vivre en zone rurale permet aux élèves d'apprendre dans un climat plus serein qu'en zone urbaine.

Plus précisément, pour ce qui est des écoles des réseaux d'éducation prioritaire (REP), comme j'ai pu le définir dans la contextualisation de mon objet de recherche, les REP disposent de moyens supplémentaires pour essayer de combler les écarts de réussite chez les élèves n'étant pas en REP. En ce sens, ce principe de discrimination positive accorde aux élèves de REP d'avoir accès à davantage de dispositifs particuliers, leur permettant ainsi d'augmenter leurs chances de réussite. Toutefois, face à ce principe « officiel » d'égalité des chances, Pauline précise que le fait de réunir dans une même école des élèves avec de nombreuses difficultés scolaires, ne permet pas aux élèves de progresser aussi facilement que leurs homologues qui sont confrontés à une mixité de profils d'élèves. Chez les élèves, l'homogénéité joue donc un réel rôle dans le développement des difficultés d'apprentissage.

De surcroît, une de nos hypothèses sur le développement des difficultés concernait le nombre d'élèves présents au sein de la classe. A ce sujet, l'ensemble des enquêtés m'ont fait part de leur désarroi pour enseigner avec un effectif conséquent, à savoir plus de vingt-quatre élèves. Denis prend l'exemple de la pratique de l'oral chez les élèves. En effet, il montre bien que « quand on nous demande de travailler l'oral avec trente gamins c'est assez compliqué [pour faire participer tout le monde]. [...] Trois élèves vont tout changer. Entre vingt-quatre et vingt-sept [élèves], c'est bête à dire mais on a des plus petits groupes, on peut vraiment travailler... être beaucoup plus efficace » face à l'acquisition des compétences des élèves. Adeline met en exergue que « dans les zones d'éducation prioritaire, ils ont déjà allégé les classes, donc c'est qu'ils estiment qu'il y a besoin d'être moins nombreux pour mieux aider les enfants ». Enfin, Pauline explique son expérience de l'année passée avec le dispositif « Plus de maîtres que de classes » qui lui a permis d'avoir recours à un enseignant intervenant dans sa classe avec elle plusieurs fois dans la semaine : « la collègue elle venait, elle prenait en charge... On avait travaillé ensemble sur ce qu'elle

faisait, [...] le contenu de ses séances, mais elle prenait en charge les treize CE1. [...] Bon ben en REP+ ... mes six CP savaient lire tous à la Toussaint ». Elle met ainsi en avant que moins le nombre d'élèves dans la classe est élevé, plus un accompagnement personnalisé est possible à mettre en place auprès des élèves, et ainsi répondre plus spécifiquement aux besoins de chaque élève, en adaptant sa pratique d'enseignement, en mettant en place une pédagogie différenciée etc...ce qui joue donc fortement sur les difficultés scolaires.

Enfin, un autre point concernant l'organisation de l'éducation a été mis à jour par Pauline notamment. Travaillant en REP, elle met en avant que le suivi de la scolarité des élèves par les familles n'est que très peu présent, et qu'il est donc important, pour les enseignants, de s'appuyer sur des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale pour pallier à cette « carence éducative ». Une des réponses présentées est celle du périscolaire. En collaborant avec le personnel des centres périscolaires, en étude du soir, les enseignants peuvent mettre en place un suivi plus personnalisé pour certains élèves qui semblent avoir plus de difficultés que d'autres dans leurs apprentissages. Ainsi, sans cette coopération, les élèves sont plus à même de développer des difficultés scolaires, ou tout du moins de ne pas les réduire.

Nous avons pu faire remarquer précédemment que le rythme de vie dicté par le milieu familial pouvait influencer les performances scolaires des élèves, nous allons maintenant nous intéresser aux rythmes scolaires.

D'une part, François Testu (2002) a étudié la question des rythmes scolaires en lien avec les performances d'apprentissage. Ses recherches mettent à jour que l'activité intellectuelle fluctue au cours de la journée et au cours de la semaine. Il a pu mettre en avant que les performances sont en hausse tout particulièrement en fin de matinée. Il est donc judicieux d'aménager le temps scolaire et de construire un projet éducatif qui répondent aux besoins de l'enfant, pour favoriser les conditions d'apprentissage. D'autant plus que plus un élève a un bon niveau scolaire, moins les résultats fluctuent ; il y a donc une nécessité à mettre en place un emploi du temps permettant aux élèves ayant un niveau plus

faible de progresser, sans élargir l'écart qui sépare les « bons » élèves des élèves en difficulté.

D'autre part, les enquêtés (et différentes études) ne s'entendent pas sur la répartition idéale des journées d'école. Certains privilégieraient la semaine de quatre jours, tandis que d'autres favoriseraient la semaine de quatre jours et demi. Néanmoins, selon nos interlocuteurs, il est primordial d'avoir un rythme régulier de travail, où les élèves peuvent « se repérer dans le temps » (Denis), où le « fonctionnement est très ritualisé, [...] organisé de telle ou telle manière » (Pauline) et présenter aux élèves en amont. En outre, comme François Testu et d'autres études ont pu le mettre en évidence, les matinées sont plus productives et efficaces que le reste de la journée. Charlène remarque que son école n'a pas de récréation l'après-midi, que les élèves travaillent donc sans coupure et que « ça fait peut-être beaucoup pour certains enfants » qui ont ainsi dû mal à suivre les apprentissages. De plus, échelonner les apprentissages « sur toute la semaine et finir plus tôt » la journée d'école est « facteur de réussite scolaire » selon Pauline. Une journée de « cinq heures de classe c'est largement suffisant » pour les élèves et pour les enseignants, « si une journée de cinq heures a été organisé correctement ». En effet, des journées plus longues peuvent avoir comme incidence de perdre « trois quarts d'heure en énergie », « en restant bienveillant et zen », « à essayer de changer vite vite d'activité pour continuer de les avoir avec nous, alors qu'ils sont épuisés » (Pauline).

Pour réduire les inégalités de réussite et permettre à chaque élève de progresser dans ses apprentissages, il est donc déterminant d'aménager le temps scolaire en adéquation avec le rythme circadien<sup>21</sup> des enfants.

## ***2.2. Les éléments didactiques et pédagogiques***

Cette partie d'analyse mettra en évidence, dans un premier temps, les éléments relatifs à la mise en œuvre des activités pédagogiques en lien avec les

---

<sup>21</sup> C'est une période de 24 heures environ, au cours de laquelle, les mécanismes biologiques et physiologiques de l'individu se répètent, avec l'alternance entre la veille et le sommeil.

recommandations institutionnelles, puis, dans un second temps, nous verrons en quoi le profil de l'enseignant peut avoir un lien avec les performances des élèves, enfin nous traiterons aussi du sujet de la formation reçue par le professeur.

Lors des entretiens, il a été plus prégnant dans les discours des enseignants de remettre en cause le statut de l'élève et les comportements du milieu familial, que de penser les différents torts relevant du système scolaire. Néanmoins, la prise de recul sur leur pratique a pu faire apparaître des « dysfonctionnements » de l'Institution face à la réussite des élèves.

Les enseignants ont tous pour devoir de répondre aux attentes de l'Institution scolaire française et de faire acquérir aux élèves les connaissances et compétences inscrites dans les Programmes pour les cycles, publiés par le Ministère de l'Éducation nationale. Nous nous sommes ainsi demandés si les attentes des programmes étaient trop exigeantes.

Tout d'abord, ils commencent par dire que « les programmes sont assez lourds » (Adeline), qu'« ils en demandent beaucoup » et sont « assez denses » (Charlène) d'autant plus qu'il y a d'autres activités à mettre en place lors de la scolarité des élèves comme « le permis piéton, les permis internet, [...] les regroupements sportifs » comme l'illustre Charlène ; et « emmener une classe entière tout au bout des programmes c'est compliqué » (Adeline).

Ensuite, les enquêtés s'entendent sur l'idée que les nouveaux programmes (ceux de 2015) ont été allégés. Même si la densité des programmes mène à la complexité de tout faire acquérir aux élèves durant l'année scolaire, Charlène met en avant le fait que les élèves revoient plusieurs fois durant leur scolarité des connaissances et compétences ce qui permet ainsi d'acquérir à leur rythme les savoirs disciplinaires. Pauline rejoint cette idée de « parcours global d'apprentissage » davantage possible avec l'instauration des cycles (qui rassemblent actuellement trois niveaux).

Alors que Pauline énonce que « les nouveaux programmes sont beaucoup

plus bienveillants », elle apporte tout de même une contradiction au niveau du Livret scolaire unique (LSU). Le LSU permet de rendre compte aux parents et aux élèves des acquis et des progrès par une évaluation de la part des professeurs ; mais Pauline met en exergue que les enseignants doivent alors parfois évaluer des élèves qui viennent tout juste d'arriver en France, qui ne parlent pas forcément la langue française, qui étaient « très bons élèves dans leur pays d'origine, et du coup qui se retrouvent en *non-acquis* sur un livret... de manière générale bâcher les gens, ce n'est pas facteur de réussite scolaire ».

Le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation précise que l'enseignant doit « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Nous allons donc maintenant analyser la mise en œuvre des situations pédagogiques en corrélation avec les difficultés scolaires.

Tout d'abord, la « théorie des intelligences multiples » d'Howard Gardner (1983) a pu mettre en évidence que les individus disposent de capacités différentes à appréhender les connaissances, certains étant plus à l'aise dans un domaine que dans un autre. Selon ce psychologue, il existe huit types d'intelligences : verbale/linguistique, visuelle/spatiale, musicale/rythmique, logique/mathématique, corporelle/kinesthésique, intrapersonnelle, interpersonnelle et naturaliste.

A travers leurs discours, les enseignants enquêtés ont relevé des différences d'apprentissage dans les domaines disciplinaires entre les élèves. Ils ont donc ensuite exposé que pour permettre au plus grand nombre d'acquérir des compétences, il était primordial de varier les situations d'apprentissage au niveau de l'utilisation des supports, des outils, de la nature des tâches demandées, des formes de regroupement et des modalités d'enseignement. Le fait de favoriser une méthode plutôt qu'une autre peut alors être facteur de difficultés scolaires chez certains élèves. Nos interlocuteurs ont vanté les mérites d'un enseignement basé sur des apprentissages ritualisés pour apporter des repères aux élèves, sur une différenciation pédagogique, sur la mise en place de tutorat entre pairs pour faire

face aux difficultés scolaires.

Ensuite, nous avons émis l'hypothèse que le nombre d'années d'expérience des professeurs des écoles pouvait être facteur de difficultés d'apprentissage. Par rapport à la prise en compte de l'hétérogénéité et la mise en œuvre des situations pédagogiques, nous allons mettre en évidence les résultats des données recueillies à ce sujet.

Les enquêtés soumettent tous l'idée que expérience et attitudes comportementales ne peuvent être entendues indépendamment face à la réussite des élèves. D'une part, l'expérience aide nettement à développer des automatismes et réflexes pour répondre avec réactivité aux potentielles difficultés, comme le met en avant Adeline lorsqu'elle nous dit qu'elle était « beaucoup moins à l'aise que maintenant » en début de carrière. Quant à Pauline, elle complète la réponse d'Adeline en précisant que « ça s'apprend vite quand...quand t'es jeune professeur, parce que tu te rends vite compte que...qu'il y'a des incontournables » à appréhender pour gérer la classe et les apprentissages des élèves. Elle continue en mettant en évidence que certains « jeunes collègues [...] font des trucs géniaux, et puis tu as des vieux collègues qui proposent des trucs affreux ». Diana énonce : « j'ai vu des jeunes qui avaient envie de faire ce métier. Et des vieux qui étaient aigris », et elle ajoute : « Moi j'ai autant d'élèves en difficulté que ma collègue qui vient d'arriver ». D'autre part, les performances des élèves dépendent du taux de remise en question constante de l'enseignant. En effet, « certains jeunes arrivent aussi avec leur vécu, avec leurs envies, et je pense que...tout dépend vraiment... Ça dépend de la personnalité de l'enseignant » puisqu'« il y a des enseignants très expérimentés [qui] ne vont pas changer depuis leurs débuts, et puis des enseignants très jeunes qui vont lire, se documenter... » (Denis) pour évoluer et adapter leur enseignement aux besoins des élèves. Denis conclue son discours en mettant en avant qu'« il faut évoluer avec son...avec son métier. Et avec son temps aussi ».

Pour continuer sur la question de la personnalité du professeur des écoles en corrélation avec les difficultés scolaires, il est judicieux de mentionner l'importance du climat de classe. Le climat a un effet sur la qualité de vie à l'école

et donc sur les apprentissages des élèves. Scheerens et Bosker (1997) citent une dizaine de facteurs permettant un enseignement efficace, et ils référencent le « climat de classe » comme élément primordial de la réussite des élèves. Selon Geneviève Chabert-Ménager, les écoles qui ont des « difficultés [à] établir des relations harmonieuses avec le groupe [d'élèves] ou [entre élèves et] enseignant »<sup>22</sup> provoquent majoritairement une augmentation des difficultés scolaires. Il s'agit alors de d'instaurer un climat de classe serein pour favoriser les apprentissages chez les élèves. Que ce soit Charlène, « c'est très important un enfant qui vient à l'école, enfin, qu'est content de venir et qu'est...qui se sent bien en classe », ou Adeline, « il faut quand même que l'enfant, il vienne à l'école en se disant : « Chouette » quoi. Pas « Ohlala, j'ai peur, j'ai peur, j'ai peur », toutes deux ont le même point de vue sur le rôle du climat de classe sur la réussite de chaque élève. Ce sont des facteurs comme le « respect à double sens » (Adeline), la construction d'une « relation de confiance » (Charlène) avec un travail de dédramatisation de l'erreur, la non-stigmatisation des élèves en difficulté et la valorisation qui permettent le bon développement du climat de classe efficace. Les relations maîtres-élèves impactent les performances scolaires. En effet, comme en parlait Woods pour la déviance, elle « implique nécessairement deux acteurs et [...] l'enseignant peut provoquer ou atténuer la déviance par le style de sa relation avec les élèves ». De plus, les équipes enseignantes sont parfois amenées à « étiquetter » les élèves. Palmer et Humphrey mettent en exergue le fait que le jugement négatif porté par les professeurs sur ces élèves va produire les effets annoncés. Les élèves concernés par un étiquetage négatif risquent alors de répondre « en en accentuant les traits ». Ainsi, selon ces auteurs, le fait de juger un élève incapable de réaliser une tâche accentuerait pour lui ses difficultés dans le domaine disciplinaire. « Carra souligne l'intériorisation par les élèves des étiquetages négatifs portés sur eux »<sup>23</sup>. C'est ce que Rosenthal et Jacobson nomme l'« effet Pygmalion ». Cet « effet d'attente » correspond au fait qu'il est nécessaire que le maître soit confiant et croit en la capacité de ses élèves à réussir, ainsi cela met en œuvre une prophétie autoréalisatrice où les élèves vont

---

22 CHABERT-MENAGER, Geneviève. Des élèves en difficulté. Paris, L'Harmattan, 1996.

23 ESTERLE-HEBIDEL, Maryse. « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes ». In *Déviance et Société*. Janvier 2006, vol.30, pp. 41-65.

progresser plus facilement dans leurs apprentissages. Cette bienveillance est ainsi propice à la réussite des élèves. C'est ce que Adeline semble vouloir mettre en avant dans son entretien à travers la valorisation et l'encouragement des élèves par le professeur.

En outre, pour enrôler les élèves dans les situations d'apprentissage et favoriser leurs performances, il est inévitable de donner du sens à ce qui est dit en concrétisant les savoirs. Comme le stipule Pauline, il faut se « rapprocher du milieu des enfants, [...] aller à leur rencontre », s'intéresser et valoriser leur culture pour capter leur attention et leur transmettre des connaissances.

De surcroît, lorsque l'on cherche à mesurer l'impact de l'investissement mis en œuvre par l'enseignant face à la gestion des difficultés scolaires, on remarque la motivation du maître détermine la réussite des élèves. « Il faut être combatif » proclame Pauline lors de son entretien. Ce n'est que par un « investissement permanent » et avec l'objectif en tête que « notre but [...] c'est d'amener tout le monde [...] à la réussite » qu'il est possible de vaincre, ou tout du moins faire diminuer, les difficultés scolaires. Comme j'ai pu déjà l'énoncer auparavant la perpétuelle remise en question de l'enseignant l'amène à réfléchir à de nouvelles méthodes d'enseignement pour faire progresser les élèves ; sans cela, il semble difficile de conduire une pédagogie efficace.

Par ailleurs, on relève une forte demande de formation pour aborder plus aisément les difficultés rencontrées par les élèves. Pour ce qui est de la formation initiale, Adeline certifie que « c'est la moindre des choses » de suivre une formation « avant d'être mis devant des élèves » puisqu'il faut mobiliser certaines compétences comme la préparation de classe, la gestion de la classe et des difficultés, le climat scolaire etc...et la formation est parfois « insuffisante » pour permettre d'appréhender la classe avec sérénité et aptitudes efficaces. La formation [est] très théorique » (Denis) et la durée des stages pratiques durant la formation initiale ne permet pas, selon Charlène, d'être un enseignant pouvant répondre en partie aux besoins des élèves. Il faut ainsi « apprendre sur le tas » (Charlène). Diana dénonce que l'« on forme mais je pense qu'on ne forme pas assez. Moi j'ai eu la formation CAPASH<sup>24</sup> et j'ai toujours dit que tout prof devrait

---

24 Le CAPASH est un certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, qui atteste

avoir cette formation pour gérer les difficultés. A l'ESPE on vous forme à essayer d'avoir une classe qui tient la route, mais on ne vous en parle pas assez de la difficulté, on ne vous donne pas de billes ». Et même après plusieurs années d'expérience dans cette profession, il est à noter que la formation continue est une demande fréquente des enseignants pour faire progresser les élèves et gérer les difficultés. Denis estime que l'« on manque d'échanges avec... moi par exemple en tant que directeur j'aimerais pouvoir échanger plus souvent avec mes collègues directeurs, sans avoir à recevoir des infos...juste avoir une journée ou une demi-journée, par trimestre, pour pouvoir juste échanger sur nos pratiques... Cet échange il est primordial et il est un peu oublié parce que là aussi on a des déformations... Dans nos formations continues on a des conseillers pédagogiques qui sont extras sur la circonscription et qui...et qui font plein d'efforts pour justement arriver à trouver des sujets intéressants de formation. Mais à côté de ça on a des formations sur écrans, qui sont très impersonnelles ». Pauline rejoint Denis en relevant un manque de prise en compte des demandes de formation des enseignants face aux violences relatées au sein des écoles : « on a demandé à être formé sur comment gérer la violence à l'école » parce qu'ils se sentent démunis et ainsi amenés à « gérer dans l'urgence » les situations virulentes auxquelles ils assistent.

Enfin, autant que pour la relation enseignant/élève, le professeur se doit de coopérer avec les parents d'élèves en vue d'instaurer une relation de confiance. « J'ai un énorme travail à faire, de dialogue avec les familles, pour qu'on arrive à se rencontrer quoi, à se fédérer autour de...de valeurs éducatives universelles » met en exergue Pauline. Il est important d'échanger et communiquer avec les parents, que ce soit sur des éléments constitutifs du milieu scolaire ou bien relevant de la sphère familiale. Plus particulièrement, Pauline souligne l'intérêt d'accompagner les parents dans la scolarité de leur enfant ; elle donne pour exemple d'expliquer aux familles le fonctionnement du Livret scolaire unique (LSU)<sup>25</sup> et de ne pas les laisser « la famille toute seule » lors de sa lecture,

---

les enseignants d'une qualification à exercer et accueillir des élèves en situation de handicap ou ayant de sévères difficultés. Il est remplacé, à partir de 2018 par le CAPPEI (certificat d'aptitude professionnelle à la pratique de l'éducation inclusive).

25 Le LSU est un outil mettant en avant les acquis et progrès des élèves. Il permet aux parents de prendre connaissance des compétences de leur enfant durant la scolarité obligatoire, à savoir

notamment pour les parents ne parlant pas la langue française.

De plus, pour la réussite des élèves, la relation entre parents et professeur passe aussi, comme le montre Denis, par la mise en avant de conseils, notamment éducatifs : « j'en viens à dire aux parents de coucher leurs enfants à la bonne heure, de ne pas regarder la télé... ».

Lorsque l'on s'intéresse aux facteurs internes à l'École, les discours rapportés mettent en exergue le poids du climat de classe sur les apprentissages, en prenant en compte les relations entre enseignant et élève. Les professeurs semblent devoir porter une attention particulière à trouver un juste milieu entre éthique et déontologie dans leurs pratiques de classe pour gérer les difficultés. Le rythme scolaire et l'organisation des situations d'apprentissage sont ici mises en jeu face au phénomène de construction des difficultés.

## **Conclusion-discussion**

A posteriori de la mise en évidence des résultats de l'objet de recherche et au travers de l'analyse des données recueillies, nous avons tenté de répondre à la problématique des facteurs à même de révéler un élève en difficulté scolaire à partir des discours enseignants. En partant sur une démarche hypothético-déductive, la question de départ a été formulé pour ensuite établir des hypothèses de recherche et, à partir des données recueillies, les vérifier ou infirmer. Grâce à l'analyse des cinq entretiens réalisés et ainsi des données récoltées, nous allons exposer ci-dessous une conclusion-discussion de la recherche.

D'une part, un élève se trouve en difficulté scolaire lorsqu'il n'a pas atteint le niveau attendu en fin de cycle, référencé dans les programmes du Ministère de l'Éducation nationale. Toutefois, il existe des degrés de difficulté d'apprentissage,

---

du CP à la 3ème.

et c'est avec discernement qu'il faut appréhender ces difficultés.

D'autre part, la définition de l'élève en difficulté se construit en fonction du contexte dans lequel se trouve l'élève. De fait, l'époque, le milieu scolaire, l'équipe enseignante... sont autant de facteurs impactant la description de la difficulté scolaire.

Il est judicieux de mettre en exergue que la difficulté scolaire est un processus mêlant de nombreux facteurs interdépendants. Cette difficulté n'est pas le résultat d'un facteur isolé, bien que certains éléments soient plus déterminants que d'autres. Il existe deux terrains de construction de la difficulté d'apprentissage : les facteurs externes - à savoir, le milieu social et familial et la dynamique de l'élève – et les facteurs internes à l'École.

Nous avons émis l'hypothèse qu'il existait un profil-type d'élève en difficulté d'apprentissage. Notre hypothèse ne s'est pas vérifiée au travers des entretiens. Néanmoins, nous avons pu mettre en lumière que les élèves issus de catégories socialement faibles sont plus à même de révéler des difficultés, on relève chez ses familles une culture éloignée de l'école, ce qui les amène parfois à manquer d'intérêt pour la scolarité de leur enfant. Cette situation rend ainsi plus complexe l'investissement individuel de l'élève dans ses apprentissages et joue un rôle important sur ses performances scolaires.

Cependant, bien qu'il semble exister un certain déterminisme social, on relève que les difficultés ne sont étanches à aucune couche sociale.

De surcroît, les problèmes présents au sein de la sphère familiale peuvent être à l'origine de difficultés, notamment lorsque l'élève n'est pas disposé à suivre les enseignements, du fait qu'il est préoccupé par des éléments familiaux (mauvaises relations familiales, problèmes financiers, maladies...).

En outre, le manque de cadre institué par les parents est aussi le plus souvent facteur de difficultés scolaires. En effet, si le rythme chronobiologique de l'enfant n'est pas respecté, l'élève sera moins performant dans ses

apprentissages.

Enfin, la personnalité de l'élève semble avoir un impact sur les performances scolaires, cependant nous pouvons nous demander si ce n'est pas la socialisation primaire qui pèse sur la personnalité de l'élève et sur ses attitudes. Ainsi, nous en revenons au rôle joué par l'environnement familial sur le développement des difficultés.

Face aux éléments structurels et organisationnels de l'École, nous pouvons tout d'abord mettre en exergue qu'une classe comportant un nombre important d'élèves est plus à même de favoriser des difficultés par le fait que l'enseignant ne pourra pas fournir un accompagnement personnel à chaque élève aussi conséquent qu'avec une classe à effectif réduit, ce qui est d'autant plus vrai pour les élèves qui rencontrent déjà certaines difficultés.

D'autant plus si le professeur ne met pas en œuvre une pédagogie différenciée au sein de sa classe pour gérer l'hétérogénéité, les élèves auront plus de difficultés à progresser dans leurs apprentissages.

Par ailleurs, les élèves ont également besoin que le maître donne du sens aux apprentissages grâce à une pédagogie de projet. Cette dernière amène les élèves à comprendre la finalité de l'enseignement et à s'investir dans les tâches demandées. Sans une telle pédagogie, certains élèves ont tendance à adopter un comportement réfractaire envers les apprentissages, en ne comprenant pas l'objectif à atteindre, ni l'enjeu de l'École.

Nous avons émis l'hypothèse que plus les enseignants avaient de l'expérience, moins les élèves étaient à même de révéler des difficultés scolaires. Or cette hypothèse a été infirmée. Ce sont en particulier la personnalité et l'attitude du professeur qui priment sur l'expérience. Une mauvaise relation entretenue entre le professeur et l'élève, le manque de bienveillance et le manque de valorisation des élèves sont des facteurs susceptibles de développer des difficultés supplémentaires lors des apprentissages.

Enfin, la structuration du temps scolaire, en fonction de la répartition horaire

et l'agencement des activités, semblent avoir un impact sur les performances des élèves à l'école. En effet, les rythmes scolaires influencent la réception des enseignements par les élèves, en jouant sur la concentration, la motivation et la mémorisation.

Bien que nous ayons pu faire ressortir des éléments de clarification à l'égard des facteurs de la difficulté scolaire, il serait intéressant de poursuivre la recherche sur certains points.

Tout d'abord, il est judicieux de ne pas se réduire à un raisonnement sommaire pour comprendre le processus de construction des difficultés scolaire. En effet, il faut appréhender la difficulté en faisant preuve de discernement et en prenant en compte une multitude d'éléments.

De plus, cette recherche s'intéresse aux facteurs à même de révéler un élève en difficulté scolaire à travers les discours enseignants. Mais qu'en est-il du point de vue des familles ? Un travail de terrain semble intéressant à mener auprès des familles à ce sujet pour mettre en avant de potentielles différences.

Alors que nous nous sommes penché sur les difficultés dites « ordinaires », pour aller plus loin dans les recherches, il paraît souhaitable de porter attention au champ du handicap et aux difficultés qui s'y rattachent. En faisant ainsi appel à différents professionnels gérant les difficultés d'apprentissage.

De surcroît, à travers les entretiens, on remarque une forte demande de formation de la part des professeurs des écoles. Nous pouvons donc nous demander si les enseignants ne sont pas confrontés à un manque de formation pour gérer les difficultés des élèves. Ainsi, il serait intéressant de mettre en relation la formation des enseignants et le développement des difficultés scolaires des élèves, pour percevoir s'il existe une forte corrélation entre ces deux éléments.

Enfin, nous avons pu remarquer que la question des semaines à quatre jours ou semaines à quatre jours et demi font toujours débat, et que chaque

enseignant défend avec des arguments fondés sur l'une ou l'autre répartition horaire. Nous pouvons donc nous demander si ce n'est pas finalement l'aménagement et l'organisation des enseignements et des situations d'apprentissage qui jouent un rôle, bien plus que la répartition hebdomadaire. Et cela attire notre attention sur l'organisation annuelle des horaires d'enseignement dans les pays étrangers, notamment les pays nordiques, où l'on recense de meilleures performances scolaires chez les élèves.

En définitive, face à l'objet de recherche traité à travers ce mémoire, il semble judicieux de retenir la nécessité d'une remise en question et d'une prise de recul constantes dans le métier de professeur des écoles et dans la pratique enseignante.

## Bibliographie

### Articles

BAUTIER, Elisabeth. « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves ». *In Recherche et formation*. 2006, n°51, pp.105-118.

BRESSOUX, Pascal. « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effet-classes en lecture ». *In Revue française de sociologie*. 1995, n°36, pp.273-294.

BRESSOUX, Pascal. « Réflexion sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes ». *In Les dossiers des Sciences de l'Éducation*. 2001, n°5, pp.35-52.

DELELIS, Gérald. DESOMBRE, Caroline. LACHAL Marc. « Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil ». *In Orientation scolaire et professionnelle*. 2008, n°37, pp. 215-239.

DURU-BELLAT, Marie. « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire ». *In Carrefours de l'éducation*. Février 2003, n°16, pp.182-206.

ESTERLE-HEBIDEL, Maryse. « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes ». *In Déviance et Société*. Janvier 2006, vol.30, pp. 41-65.

GALAND, Benoît. « Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? ». *In Les cahiers de recherche en éducation et formation*. Septembre 2009, n°71.

MAZEREAU, Philippe. « La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française ». *In Le français aujourd'hui*. Février 2012,

n°177, pp. 29-37.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE. « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants – Année 2005-2006 ». *In Les dossiers*. Mars 2007, n°182.

NAVARRO, Marion. « Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogiques ». *In Regards croisés sur l'économie*. Février 2012, n°12, pp. 203-207.

### **Ouvrages**

CHABERT-MENAGER, Geneviève. *Des élèves en difficulté*. Paris, L'Harmattan, 1996.

DA SILVA ALMEIDA, Gisela. DESAGHER, Christophe. DE VILLERS, Johanna. *De la violence scolaire. Le pouvoir de la violence symbolique*. Bruxelles, FAPEO, 2015.

DUMAY, Xavier. DUPRIEZ, Vincent. *L'efficacité dans l'enseignement – Promesses et zones d'ombre*. Paris, De Boeck, 2009.

LA BORDERIE, René. *L'école du XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris, Nathan, 2000.

PAUGAM, Serge. *Les 100 mots de la sociologie*. Paris, PUF, 2010.

### **Sitographie**

HUMANITÉ. OCDE : *treize millions d'élèves en difficulté scolaire*. 2016. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.humanite.fr/ocde-treize-millions-deleves-en-difficulte-scolaire-598798> (consulté le 02/05/2017).

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES.  
*Meilleure scolarité mais insertion professionnelle plus difficile pour les filles.* 2015.  
[En ligne]. Disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1285441#consulter>  
(consulté le 08/02/2018).

MEIRIEU, Philippe. *Lutter contre « l'échec scolaire » Pourquoi ? Comment ?* 2008.  
[En ligne]. Disponible sur : [https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec\\_scolaire\\_pourquoi\\_comment.htm](https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/echec_scolaire_pourquoi_comment.htm)  
(consulté le 05/10/17).

RADIO FRANÇAISE D'INFORMATIONS. *Rentrée scolaire en France : 15% d'élèves en grande difficulté dans le primaire.* 2011. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.rfi.fr/france/20110905-rentree-scolaire-le-defi-15-eleves-grande-difficulte-le-primaire> (consulté le 29/04/2017).

## Résumé

« C'est la faute des parents, ils n'éduquent pas leur enfant ! ». « C'est la faute des enseignants, ils ne font rien pour aider nos enfants ! » Ce sont régulièrement des discours que l'on entend dans notre société : dans la classe, à la sortie de l'école, dans la rue, dans les foyers... Mais c'est en particulier des centaines de milliers d'élèves en désarroi, des centaines de milliers d'élèves dans l'embarras, des centaines de milliers d'élèves désintéressés ou bien résignés. C'est en effet le chemin épineux qu'empruntent des millions d'élèves chaque année : le chemin de la difficulté scolaire.

Ce mémoire a pour objectif de proposer certains éléments de réponses à la construction des difficultés d'apprentissage, à partir de discours enseignants. Alors que la gestion des difficultés scolaires relève souvent d'un combat permanent pour les professeurs, les élèves et les parents, il paraît intéressant de comprendre le processus de construction des difficultés et les facteurs à même de les révéler. Nous analyserons la définition complexe de ce phénomène pour aboutir à la mise en lumière des facteurs dépendants de l'environnement familial et social et les facteurs dits internes à l'École.

**Mots-clés** : difficulté, apprentissage, performance scolaire, facteur, élève.

« It's parents fault, the education they give to their children is inappropriate ! »  
« It's teachers fault, they don't do anything to help our children ! » We can regularly hear those sentences in our society : in the classroom, right after school, on the street, at home...But, more particularly, it's hundreds of thousands of pupils who feel helpless, hundreds of thousands of students who are in a difficult position, hundreds of thousands of undergraduates who lose interest in school or even worse, resign. Indeed, every year, millions of students are taking that tricking road : the way of the difficulty of school.

This study's goal is to suggest some answers on how difficulties are growing within students, based on teachers interviews. Whilst the management of learning's difficulties is often a daily struggle for teachers, students and parents, it seems

quite interesting to understand the process and the circumstances that lead to those difficulties and what are the factors to detect them. We are going to analyse the complex definition of this phenomenon to finally highlight the causes and associate them to family and social environment, and School factors.

**Key words** : difficulty, learning, school's performance, factor, student.

## Table des annexes

ANNEXE 1 : Guide d'entretien.....	61
ANNEXE 2 : Présentation des enseignants.....	64
ANNEXE 3 : Retranscription d'entretien d'Adeline.....	65
ANNEXE 4 : Retranscription d'entretien de Charlène.....	88
ANNEXE 5 : Retranscription d'entretien de Pauline.....	121
ANNEXE 6 : Retranscription d'entretien de Denis.....	153
ANNEXE 7 : Retranscription d'entretien de Diana.....	177

## **ANNEXE 1 : Guide d'entretien**

**Consigne de départ :** Selon vous, quels sont les facteurs à même de révéler un élève en difficulté scolaire ?

### **Thème 1 : La définition du phénomène :**

-Qu'est-ce que la difficulté scolaire ?

-Quelle différence faites-vous entre la grande difficulté scolaire et la difficulté scolaire ?

### **Thème 2 : L'École et son environnement**

#### **2.1) Les éléments organisationnels de l'éducation (structure)**

-D'après votre propre expérience, le nombre d'élèves dans la classe a-t-il une influence sur les difficultés scolaires ? Pourquoi ? Exemples/anecdotes.

-D'après ce que vous avez pu voir, les élèves réussissent-ils mieux en ville ? A la campagne ? Dans les grandes structures ? Petites ? Pourquoi ?

-Le fait qu'un élève soit en REP ou REP+ a-t-il un impact sur sa réussite scolaire ?

-D'après votre propre pratique, les difficultés augmentent-elles lorsque le rythme circadien de l'enfant n'est pas respecté ? Exemples/anecdotes.

#### **2.2) Les éléments didactiques et pédagogiques**

-Quelles sont les difficultés qui ressortent le plus ?

-D'après ce que vous avez pu voir, dans quelles disciplines les élèves ont-ils plus de difficultés ?

-Selon vous, le niveau attendu des élèves par les programmes est-il trop exigeant ?

#### **2.3) Les éléments reliés à l'enseignant**

-D'après votre propre expérience, comment jugez-vous votre investissement face aux difficultés scolaires de vos élèves ? (combativité, sens du devoir, impuissance) Pouvez-vous me donner des exemples vécus ?

-D'après votre propre pratique, la réussite des élèves dépend-elle de l'expérience du PE (ancienneté)? Du grade du PE? Dépend de l'attitude du PE (charisme/autorité)?

-D'après ce que vous avez pu voir, la formation des PE joue t-elle un rôle face aux difficultés scolaires ?

### **Thème 3 : L'élève et son environnement**

#### **3.1) La dynamique de l'élève**

-Avez-vous pu constater une différence de difficultés entre les filles et les garçons ? Qui semble être les plus en difficulté ?

-Avez-vous pu constater que la personnalité de l'élève joue un rôle sur le développement des difficultés scolaires ? A quelle(s) occasion(s) par exemple ?

-Avez-vous pu remarqué que les relations entre élèves a un impact sur la réussite scolaire des élèves ?

#### **3.2) L'environnement familial**

-D'après votre propre expérience, l'environnement familial a-t-il un effet sur la réussite ou l'échec scolaire des élèves ?

### **Thème 4 : L'élève en difficulté**

-D'après votre propre pratique, à quelle(s) étape(s) du parcours scolaire les élèves risquent-ils le plus d'être exposés à la difficulté scolaire ?

-D'après votre propre expérience, comment repérer-vous un élève en difficulté ? Sur quoi vous basez-vous pour dire qu'un élève est en difficulté ?

-D'après ce que vous avez pu voir, quels sont les « stades » de repérage d'un élève en difficulté ?

-Si vous deviez faire un classement général des difficultés scolaires, quelles seraient les catégories ?

-Avez-vous pu constater un profil type d'élève en difficulté ?

-D'après ce que vous avez pu voir, y a t-il plus d'élèves en difficulté ces dernières années ?

**Identification :**

- Nombre d'années d'enseignement
- Niveau de classe actuel
- Travail en REP ?
- Lieu de l'école

## ANNEXE 2 : Présentation des enseignants

\*Les prénoms ont été changés pour respecter l'anonymat des enquêtés.

**Adeline** : enseignante actuellement en classe de CE1-CE2 dans l'école de la Source de Puylaurens (81). Elle est professeure depuis dix-sept ans.

**Charlène** : professeure des écoles en classe de CP, CE1, CE2 et CM2 dans l'école bilangue (occitan) Jean Henri Fabre de Millau (12). Elle a enseigné trois ans dans le privé et enseigne depuis trois ans dans le public.

**Pauline** : enseignante en classe de CE1 dans une école de Planoise à Besançon (25) en REP (réseau d'éducation prioritaire). Elle a vingt-deux ans d'expérience dont douze ans en REP.

**Denis** : directeur et professeur en classe de grande section à l'école de la Source de Puylaurens (81). Il enseigne depuis vingt-sept ans.

**Diana** : enseignante en classe de maternelle dans une école de Montauban (82). Elle a été Maître E (enseignant qui intervient dans les classes et apporte une aide spécialisée à certains élèves) pendant cinq ans, et enseigne depuis quinze ans en tant que professeure des écoles.

## **ANNEXE 3 : Retranscription d'entretien d'Adeline**

**Puylaurens - 30 octobre 2017 - 16h**

**Line : D'après votre expérience, quels sont les facteurs à même de révéler un élève en difficulté scolaire ?**

Adeline : C'est-à-dire ? [silence] Les causes ?

**Line : Par exemple oui.**

Adeline : Alors les causes il y en a pas mal. Il y a l'élève en lui-même, est-ce qu'il a une pathologie entre guillemets, une dyslexie, ça peut être ça. Ça peut être aussi l'environnement familial, est-ce qu'il a été beaucoup stimulé ? Est-ce que l'on lui fait aimer l'école à la maison ? Est-ce qu'il a l'importance de l'école ? Ça peut être la motivation. Est-ce qu'il a envie de travailler ? Il peut être capable mais pas avoir envie. Ou inversement : avoir très envie mais ne pas y arriver. Mais alors après pourquoi ne pas y arriver, beh alors soit une petite difficulté passagère à laquelle nous on peut remédier soit à ce moment-là une plus grosse difficulté comme une dyslexie et là on les envoie chez les spécialistes. [silence] Sinon d'autres raisons euh [silence]. Ça peut être le nombre important d'enfants dans la classe aussi. [silence]

**Line : Vous pensez que le nombre d'élèves dans la classe est de combien d'élèves ?**

Adeline : Ah ça c'est compliqué mais moi je dis que 20 ce serait parfait, 20 ce serait génial. C'est plutôt du 25/30, là ça fait beaucoup plus quoi. Mais bon ça dépend aussi des milieux, des milieux d'éducation. Nous on est en campagne, on est un petit peu privilégié par rapport à certains, par rapport à certains quartiers des villes.

**Line : Vous pensez donc que c'est un privilège d'être en campagne...**

Adeline : Je ne sais pas. Moi, je suis à Puylaurens depuis très longtemps, donc je sais pas trop mais d'après ce qu'on dit oui puisque dans les zones d'éducation prioritaire, ils ont déjà allégé les classes, donc c'est qu'ils estiment qu'il y a besoin d'être moins nombreux pour mieux aider les enfants. [Silence] Le problème de la langue sûrement. Dans les ZEP, déjà l'enfant il passe beaucoup de temps à

apprendre le français, donc à l'écrit c'est plus long aussi quoi. Je pense hein, mais euh...[silence]

**Line : D'accord. Qu'est-ce que vous entendez par « difficulté scolaire » ?**

Adeline : [silence] Beh, c'est... c'est vaste « difficulté scolaire ». C'est un enfant qui...qui ne répond pas aux attentes des programmes, mais le problème c'est que les programmes sont assez lourds. Donc... Oh c'est compliqué « difficulté scolaire ». Mais... on demande à un CP d'apprendre à lire mais maintenant si en CE1 il ne sait toujours pas lire c'est pas grave puisqu'on fonctionne par cycle. Donc est-ce que c'est une difficulté scolaire ? Est-ce qu'il faut considérer qu'il est en difficulté si en CP il sait toujours pas lire alors qu'on sait qu'on a encore le CE1 pour lui apprendre ? Le problème c'est qu'il sera en difficulté puisqu'au CE1 on lui demande aussi de faire d'autres choses en plus. Donc prendre du temps pour re-apprendre à lire en plus de ce qu'on lui demandera en grammaire, conjugaison, orthographe. Tout ça, ça peut le mettre encore plus en difficulté. Maintenant, qu'est-ce que c'est les difficultés scolaires ? Ça dépend, ça dépend des enfants aussi. Y en a, ils sont très bons dans un domaine et c'est catastrophique dans un autre. Est-ce qu'ils sont en difficulté pour autant, parce que y a un domaine, style la numération ou la résolution de problèmes qui va pas ? [silence] Je sais pas. Le problème aussi, c'est que souvent on se réfère à notre classe. On a un échantillon de 25 élèves, c'est souvent un tiers, un tiers, un tiers. Il y a un tiers qui marche très bien, un tiers qu'est moyen, un tiers un peu moins bien. Du coup, on se réfère un peu à nos élèves à nous quoi. On a pas tout le temps les mêmes élèves tous les ans, ni les mêmes élèves en campagne et dans les quartiers d'éducation prioritaire. Donc est-ce qu'on a pas tendance à mettre la barre un peu haut et à considérer qu'un enfant est en difficulté alors que dans une autre école il ne le serait pas.

**Line : D'accord. Et à quels moments, d'après votre expérience, on peut parler de grande difficulté scolaire ? A quels moments on passe au stade au dessus ? Passant de la difficulté scolaire à la grande difficulté scolaire ?**

Adeline : Quasiment l'échec quoi ! Beh là, c'est un enfant qu'est par exemple pas du tout rentré dans la lecture, même au bout de deux ans d'apprentissage quoi. Ça ça met arrivé. Un CP, au bout de deux ans, qui n'y arrive pas, donc là c'est la

grande grande difficulté. Grande difficulté, pour moi, ça nécessite presque une orientation quoi. Parce que des élèves en difficulté on en a, mais ponctuellement, mais voilà on essaye de les amener vers le meilleur niveau qu'ils pourraient avoir même si c'est pas l'idéal par rapport aux programmes. Mais grande grande difficulté, pour moi c'est un enfant qui décroche complètement, qui ne peut plus suivre du tout les apprentissages. [silence]

**Line : D'accord. Vous parliez tout à l'heure d'une différence entre les villes et les campagnes, est-ce que, d'après votre expérience, le fait d'être dans une grande ou une petite structure, cela a un impact sur la réussite des élèves ?**

Adeline : Nous à Puylaurens, c'est une grande structure et pourtant on est à la campagne.

**Line : Il y a combien de classes ?**

Adeline : Onze, dont une ULIS. [silence] Pour l'enfant je ne sais pas, mais pour l'enseignant, pour les échanges, pour les pratiques, pour savoir que faire avec tels types de difficultés, c'est pas mal aussi.

**Line : Des échanges entre collègues ?**

Adeline : Oui voilà, ça arrive souvent quand je ne sais pas quoi faire. Voilà, comment tu ferais toi pour cette difficulté ? Ou alors...Nous à Puylaurens, on a deux classes de CE1-CE2, et on essaye de décrocher l'après-midi. Une qui prend tous les CE1, une qui prend tous les CE2. Et c'est peut-être mieux aussi pour ... Il y en a une qui ne se retrouve qu'avec des CE1 et l'autre qu'avec des CE2, plutôt qu'avoir le cours double. Après le cours double c'est très bien aussi, pour les enfants. Mais après c'est bien aussi d'avoir qu'un seul niveau.

**Line : Et justement pour vous, quels sont les intérêts d'avoir une classe à double ou plusieurs niveaux pour la réussite des élèves ?**

Adeline : Bah déjà ça leur apprend l'autonomie. Ça c'est le premier point quoi. Quand on est avec un niveau, les autres doivent pouvoir se débrouiller un peu tout seul et pas nous déranger. Ils ont trop l'habitude de se faire assister. J'arrive pas maîtresse. Tu n'y arrives pas du premier coup, tu as même pas essayé. Donc là, cours double, je ne suis plus avec vous, vous essayez tout seul, et ils se rendent compte qu'ils y arrivent des fois. Et du coup, ils s'entraident les uns les autres. Je ne peux pas venir vous aider, tu n'as qu'à demander à ton voisin. Il y a des élèves

référents un peu qui y arrivent bien, et il va l'aider. Ça c'est bien aussi.

**Line : Et l'hétérogénéité dans le classe ? Est-ce que l'hétérogénéité joue un rôle en faveur des élèves notamment ceux en difficulté ?**

Adeline : [silence] Alors pour les élèves, je ne sais pas trop, mais pour nous les enseignants ça complique beaucoup la tâche, mais c'est comme ça maintenant de toute façon, on peut pas avoir tous les mêmes élèves au même niveau. Maintenant, l'élève qui est en réussite va aider, beaucoup, il y a une mise en place de travail de groupe qui se fait un peu naturellement, surtout en cours double. Il va aider naturellement les autres. L'enseignant est pas là, je ne peux pas vous aider. Voilà y a une mise en place d'un tutorat qu'est assez intéressant entre enfants. Maintenant est-ce que l'élève en difficulté ne le ressent pas un peu comme un échec, je dois me faire aider et tout et tout... Je ne sais pas. Je ne l'ai pas ressenti comme ça mais peut-être. C'est dur de se mettre dans la tête d'un élève en difficulté parce que souvent il se dévalorise d'eux-mêmes et faut tout le temps les valoriser. Non tu vas y arriver, non, t'es capable. Mais le fait qu'un autre enfant de son âge l'aide, lui a compris, alors que celui qui se fait aider n'a pas compris, est-ce que ça ne peut pas aussi lui rendre une image un peu négative de lui, je sais pas. Beh du coup, c'est vrai que la mise en place de groupes de niveau, elle est indispensable quand ils sont différents, faut pouvoir aider. Mais ils ne sont pas stupides, ils savent qu'on fait des groupes en fonction des niveaux, ils aimeraient bien des fois être dans l'autre niveau. On ne le fait pas tout le temps, mais ils le voient bien qu'on le fait, des petits groupes de soutien en classe, alors il y en a qui le vivent très bien parce que du coup on s'occupe d'eux et ça ils aiment bien. Et après est-ce que y en a qui ne le vivent pas un peu comme...je suis dans le groupe des nuls ...comme quand on les met en soutien. C'est très bien le soutien mais y en a qui le vivent pas très bien quoi. [silence]

**Line : Est-ce que vous avez des anecdotes d'élèves qui sont venus vous voir pour vous demander de changer de groupes pour aller dans le groupe « des nuls » comme vous l'avez dit ?**

Adeline : Pas dit comme ça mais oui en soutien, une élève m'a dit : « Mais je lis très bien, pourquoi tu m'y mets ? » Et juste après je l'ai fait lire et effectivement elle butait sur beaucoup beaucoup de mots, et je lui ai dit : « Alors ? ». Bon, elle l'a

reconnu. Mais elle était un petit peu surprise et vexée d'être mise dans ce groupe. Après ce travail en petit groupe ça les motive en général, ils le vivent pas comme, ou en tous cas ils ne me le disent pas, comme une corvée. Mais ils en ont conscience quand même que oui eux ils y sont, pas les copains, mais on leur explique que c'est pour les aider, que c'est pour qu'après ça aille mieux. C'est entre eux qu'ils se le disent, donc je ne sais pas ce qu'ils se disent, mais ils peuvent être très cruels entre eux des fois. Mais nous derrière on essaye de leur faire comprendre que non c'est pour leur bien, c'est pour travailler un petit peu mieux. [Silence]

**Line : Tout à l'heure, on parlait de REP, est-ce que vous avez pu voir... Est-ce que vous avez déjà travaillé en REP ? Ça fait combien de temps que vous travaillez à Puylaurens ?**

Adeline : Quatorze ans. Alors avant j'étais en ZEP à Castres, mais en maternelle, en petite section et moyenne section. Donc c'est pas évident de voir. Là j'ai des CE1-CE2, j'ai pas pu faire la comparaison avec des petits-moyens de Puylaurens par exemple.

**Line : Vous êtes restée combien de temps à Castres ?**

Adeline : Un an. Et avant c'était des remplacements, donc j'ai pas eu trop l'occasion... J'ai pas de recul sur les ZEP, les REP.

**Line : Et mis à part la ZEP de Castres, vous n'avez pas travaillé en REP ?**

Adeline : Ce n'était que des remplacements courts. Donc oui une semaine, deux semaines pas plus quoi.

**Line : Vous pensez que le fait d'être en REP a un impact pour l'élève et sa réussite ?**

Adeline : J'en sais rien mais je pense pas car une fois qu'ils sont dans l'école, y a pas de raison que ça se passe différemment, mais j'en sais rien en fait, je sais pas. Mais de ce que j'avais vu moi, le problème c'est la barrière de la langue. Quand ils arrivent et que...mais ils apprennent très vite à cet âge-là, j'en ai eu moi, petit-moyen, je ne sais pas pour les CE2-CE1...[silence]

**Line : Vous avez toujours eu des CE1-CE2 à Puylaurens ?**

Adeline : CP, CE1, CE2, jamais les autres niveaux.

**Line : D'accord. Et avant sur Castres ?**

Adeline : Petits-moyens. Et avant que des remplacements donc un peu de tout.

**Line : Quelle différence vous faites entre la semaine de quatre jours et la semaine de quatre jours et demi ? Est-ce que vous pensez qu'il y en a une à favoriser d'après votre expérience ? Est-ce que vous avez vécu une semaine de quatre jours et une semaine de quatre jours et demi ?**

Adeline : J'ai connu les deux. Alors j'ai deux avis là dessus. Les enfants travaillent beaucoup mieux le matin que l'après-midi. Ils sont beaucoup plus réceptifs. Donc la semaine de quatre jours et demi pour les apprentissages est pour moi beaucoup mieux, maintenant je les trouve très fatigués aussi, de se lever cinq fois dans la semaine. Mais après est-ce qu'ils sont fatigués à cause de ça ou à cause de ce qu'ils font le soir ou le week-end, ça j'en sais rien. Mais c'est vrai qu'ils travaillent mieux le matin, l'après-midi, on a du mal à les garder concentrés. Donc, semaine de quatre jours ça veut dire que l'après-midi y a une heure de plus, ça serait plutôt réservé à des apprentissages style sciences, EPS et compagnie, car l'après-midi on a du mal à les garder concentrés. Donc la semaine de quatre jours et demi permet de mieux travailler les apprentissages fondamentaux c'est sur le matin, mais en même temps on a tendance à réduire ces autres apprentissages qui sont aussi très importants et très intéressants pour les enfants quoi. Donc je sais pas. Selon certains parents, leurs enfants sont beaucoup plus fatigués avec la semaine de quatre jours et demi. Maintenant, est-ce que c'est des parents qui peuvent les garder le mercredi matin, parce que si c'est pour les lever et les mettre au centre de loisirs, ça changera rien mais je sais pas.

**Line : Et vous parlez tous niveaux confondus ?**

Adeline : Euh... non de ce que moi j'ai entendu autour de moi, essentiellement dans ma classe. Et des maternelles. Beaucoup de parents de maternelles sont pour ne plus les lever le mercredi matin, mais faut-il encore être à la maison. Après y a des grands spécialistes qui disent que l'enfant doit avoir le même rythme toute la semaine, que si on les laisse le mercredi matin, ça va le re-décaler le jeudi et tout et tout. Ça c'est ce qui se dit aussi, qu'il faudrait les lever quand même tous les jours. [silence]

**Line : D'accord. Vous m'avez parlé tout à l'heure qu'il y avait des des élèves qui avaient des difficultés dans certaines matières, dans certaines**

**disciplines. D'après votre expérience, quelles sont les disciplines qui posent le plus de problèmes, le plus de difficultés ?**

Adeline : En français et en maths essentiellement ?

**Line : Selon vous, les difficultés se font remarquer dans ces deux disciplines particulièrement ?**

Adeline : Oui parce que au CE1-CE2, c'est de la découverte pour le reste, y a pas d'évaluation. En sciences, « espace et temps », je peux pas me rendre compte dans les autres vraiment. Mais un enfant qui s'y intéresse, on le voit de suite, entre un enfant qui s'en fiche un peu...ça veut pas dire qu'il est en difficulté, ça j'en sais rien. Par contre, en français et en maths on le voit beaucoup plus car on le travaille plus et faut de l'écrit. En général en mathématiques, ce qui ressort, c'est la compréhension en problèmes, en général c'est des enfants qui sont moyens lecteurs, donc ils se concentrent tellement sur la lecture du problème, qu'il n'y arrive pas...voilà ils sont trop concentrés sur la phrase et du coup ils ne l'ont pas comprise, mais même en leur expliquant, ils ont un peu de mal sur la résolution de problèmes. Les calculs en général ça va bien, c'est de la technique. Euh...numération, si c'est acquis jusqu'à cent, en général ça roule jusqu'à mille et plus. Donc en mathématiques, ce qui ressort c'est ça, résolution de problèmes. Après en géométrie, de très bons élèves qui sont incapables de reproduire une figure. Pourquoi ? C'est pas leur truc. Déjà on sent des enfants prédestinés à être plus doués dans tel domaine que dans tel domaine. Et inversement, j'ai des élèves en grande difficulté, j'ai eu une CE1 en très très grande difficulté qui était très forte en géométrie. Et en français, bah c'est la lecture. Du moment que la lecture est faible, forcément les apprentissages derrière ils sont compliqués aussi. A qui dit j'ai du mal à lire, dit va trouver un verbe, un sujet, et ceci et cela, forcément la lecture joue là-dessus, mais ils peuvent être très performants à l'oral. J'ai eu des élèves qui ont beaucoup de difficulté en lecture, mais qui trouvent à l'oral les verbes et tout ça sans problème, les déterminants, les adjectifs etc, mais à l'écrit ils peuvent plus. Le problème c'est comment évaluer entre guillemets, même si on n'évalue pas tout le temps, mais il faut bien de l'écrit, et ça les met en difficulté ça. [silence]

**Line : Pour revenir aux programmes, d'après votre pratique, vous pensez que les programmes sont trop exigeants, qu'il y a trop à faire apprendre**

### **dans un cycle ?**

Adeline : Non, non franchement ils ont été allégés ces dernières années, y en a moins qu'avant. Mais je trouve qu'emmener une classe entière tout au bout des programmes c'est compliqué. Y a eu un bon tiers de la classe, même deux tiers de la classe qui peut y arriver facilement, mais on peut pas laisser un tiers de la classe au bord de la route, et c'est ça qu'est compliqué. Au CE1, du CP au CE1, y a un passage énorme dans les programmes, au CP on apprend à lire, au CE1 on apprend tout ce qui est conjugaison, tout ça d'un coup, ça fait beaucoup pour certains. Mais on le revoit au CE2, donc non ça a été allégé, mais ça reste une contrainte, on est toujours tenu par les programmes. Contrainte qu'on a un peu moins en maternelle. Mais c'est vrai qu'il faut qu'on arrive à la fin de l'année à voir tout ça, donc qu'ils soient trop chargés non, mais que ça reste vraiment le truc à faire, faut arriver à la fin des programmes, et y en a certains qui auraient besoin de plus de temps. Après au CE2, on révise beaucoup, donc je pense surtout au passage du CP au CE1 qu'est énorme, mais on révise beaucoup au CE2 donc non ça se fait quand même... ça se fait quand même en douceur.

### **Line : Et justement que ça soit fait en cycle et non pas classe par classe, vous trouvez ça plus facile, plus réalisable ?**

Adeline : C'est bien, mais en même temps on a quand même un programme par classe. Au CP on doit faire ça, au CE1 on doit faire ça, au CE2 on doit faire ça. Mais c'est plus modulable, si au CP on a pas fini d'apprendre à lire, on peut le faire en CE1, si au CE1 on a pas fini les notions de grammaire tout ça, on peut le revoir au CE2. Donc déjà c'est un peu plus gérable, mais on reste contraint d'après les manuels, d'après tout ça.

### **Line : Vous parliez de motivation tout à l'heure, donc par rapport à la dynamique de l'élève est-ce que vous avez pu constater une différence de difficulté entre les filles et les garçons ?**

Adeline : [silence] Huum [Elle soupire.] Là je sais pas trop, mais...Alors ça va peut-être pas être très objectif mais j'ai l'impression que certains garçons sont moins motivés que les filles, mais c'est qu'une impression, est-ce que y a pas une difficulté derrière et c'est moi qui pense que c'est un manque de motivation ? Mais de ce que j'ai connu, oui, je ressens que les garçons manquent parfois de

motivation par rapport aux filles. Parce que je sais pas, j'ai eu des filles qu'avaient des petites difficultés mais elles me donnent plus l'impression de plus essayer, de plus...voilà.

**Line : Et à quoi ce serait dû ?**

Adeline : Aucune idée. Je sais pas du tout. Parce que les garçons sont un peu moins matures que les filles ? Est-ce qu'ils pensent plus à jouer que les filles ? Je sais pas. C'est souvent des garçons qui jouent en classe avec les crayons et les règles, c'est rarement des filles. Mais bon, que les hommes enseignants n'entendent pas ça parce que sinon ils vont dire que j'ai des préjugés sur les garçons et les filles, mais bon de ce que je vois en classe, c'est souvent les garçons qui s'amuse. Voilà, non je sais pas. Est-ce que la motivation ne vient pas de la maison ? Est-ce qu'on leur a bien expliqué ce que c'était l'école ? A quoi ça servait ? Et que c'était pas une corvée ? Je sais pas aussi ça. C'est aussi une supposition.

**Line : L'environnement familial, quels effets peut-il avoir sur la réussite ou sur les difficultés de l'élève, d'après ce que vous avez pu voir ?**

Adeline : Beh déjà faut que les parents suivent leurs enfants après l'école, s'intéressent à ce qu'il fait. Y en a beaucoup qui restent à l'étude et des parents qui n'ouvrent jamais le cartable, donc ne serait-ce que regarder les cahiers, montrer que l'on est intéressé, ça peut aider l'enfant à être motivé, c'est pour ça que l'on donne régulièrement des choses à signer à la maison, pour être sûr que les parents l'aient vu, et régulièrement c'est pas signé chez certains alors que c'est que du très bien. C'est une valorisation quand même énorme. Après je sais que j'ai des familles, les enfants ne font aucune activité en dehors, ne font jamais rien le week-end.

**Line : Avec les parents ? Ou même sans les parents ?**

Adeline : Avec ou sans, ils n'ont pas d'activité en dehors de l'école, que ce soit musique, sport, n'importe quoi. Ni des petites balades le week-end, je parle pas de sorties au musée, mais que ce soit une petite sortie en famille voilà un truc, même un tour de vélo quoi.

**Line : Et vous pensez que ça a un impact sur... ?**

Adeline : Oh oui, sur la culture, sur l'envie de s'intéresser aux choses. C'est en

général des enfants qui ne s'intéressent pas à grand chose. Moi j'en ai un qui m'a dit que sa meilleure amie c'était la tablette. Et du coup voilà, dès qu'on sort un peu du contexte français-maths, qu'on est en sciences, qu'on dévie sur des sujets... y a rien, il connaît rien, que son jeu sur la tablette, c'est un peu dommage. On peut pas obliger un enfant à aimer une histoire ou aimer ceci cela, mais lui montrer autre chose en dehors, un petit peu quand même, faire des choses, des visites, je sais pas. Je pense que y a des familles qui...qui les ouvrent pas à d'autres univers. Maintenant est-ce que ça vient de là le manque de motivation, je sais pas.

**Line : Et du coup d'après ce que vous avez pu voir, quel milieu social ressort le plus face aux élèves en difficulté scolaire ?**

Adeline : Là, à Puylaurens j'en sais rien quoi. On a pas...je sais pas. [silence] J'ai eu de tous les cas, c'est vrai on a tendance à dire que les enfants dont les parents travaillent pas sont plus en difficulté que les autres mais j'ai eu l'inverse aussi : des parents dont les enfants travaillent pas et qui sont en très grande réussite. Et je sais que les parents ne les aident pas à la maison. Donc je peux pas faire une généralité, je sais pas. Et inversement, j'ai des familles qui suivent beaucoup beaucoup leur enfant, ils font ce qu'ils peuvent, et l'enfant il n'ira peut-être pas faire de grandes études, mais ils le suivent, ils font tout ce qu'ils peuvent pour l'aider et ça marche pas aussi bien qu'ils voudraient. Je peux pas dire, au niveau du milieu social qu'est-ce qu'il y a le plus. J'ai eu de tout, j'ai eu des enfants de parents qui travaillent, qui ont fait des grandes études et qui ne réussissent pas, et inversement, des enfants qui ont des parents qui sont un peu dans la détresse sociale et qui s'en sortent très bien.

**Line : D'accord. Donc selon vous le milieu social n'a pas forcément d'impact ?**

Adeline : Je pense que si, un peu quand même. Mais c'est pas non plus évident. Mais un petit peu quand même. Je veux pas dire à cent pour cent parce que j'ai eu de tout, mais si je pense que ça joue quand même forcément. Les parents qui ont fait des études et qui suivent leurs enfants sur les devoirs et tout ça...Je sais que y a des familles, les parents ils sont incapables de le faire même avec la meilleure volonté du monde. Soit ils sont arrivés en France, il n'y a pas longtemps, et ils maîtrisent le français pas suffisamment pour pouvoir les aider, soit ils sont pas

assez allés à l'école pour bien les aider, ça doit y jouer un peu quand même.

**Line : D'accord.**

Adeline : Parce qu'on dit qu'il ne faudrait plus donner de devoirs, que tout devrait se faire à l'école, mais faut quand même qu'à la maison il y ait un suivi, un quelque chose, pour pas tout faire à l'école non plus. Donc là c'est vrai qu'il y a des enfants qui sont défavorisés par rapport à d'autres. Ceux dans les familles qui ne les aident pas, forcément ils sont un peu désavantagés quoi. Et ça on le retrouve encore plus au collège, où là il y a encore plus de travail demandé à la maison, donc faut qu'à l'école ils apprennent à les suivre, même si officiellement c'est pas des devoirs écrits. [silence] moi j'ai des enfants qui n'aiment pas lire, et malheureusement la lecture c'est comme le vélo, plus on en fait, plus on maîtrise. Et j'ai des parents qui m'ont dit, parce que j'hésitais à donner trop de lecture à la maison, y a des parents qui m'ont dit : « Si si donner le livre à lire à la maison pendant les vacances car si c'est vous qui lui donnez, il le fera, si c'est moi qui le demande, il le fera pas ». Donc voilà, c'est vrai qu'on a pas envie de se battre toutes les vacances avec son enfant, donc si c'est dit, si c'est donné, tous les jours ont lit ça, et on arrivera au bout. Si on laisse...c'est facile de laisser faire à l'enfant ce qu'il veut., comme ça au moins on ne se dispute pas et y a pas de tension, mais voilà, il faut un petit peu quand même... les faire réviser des choses, travailler. Je sais que y a des familles où ça ne se fait pas. Mais bon. [silence]

**Line : Et, vous me parliez d'un élève qui n'est pas motivé, ou alors qui s'isole, ou bien qui est extraverti...est-ce que vous pensez que la personnalité de l'élève peut jouer un rôle sur le développement des difficultés scolaires ou sur la réussite ?**

Adeline : La personnalité...euh...oui. Ça peut être un élève très caractériel, qui se braque dès qu'il sent qu'il va être en difficulté. Si on lui demande quelque chose qui lui paraît un peu trop dur, il a peur de pas y arriver donc il préfère ne pas faire, oui ça peut arriver ça aussi. Une personnalité assez forte, qui dit : « j'ai pas envie ». Car c'est rare des élèves qui disent « j'ai pas envie » en classe, mais ça arrive. Après, surtout des enfants immatures, encore un peu bébé, qui ne savent pas pourquoi ils sont là à l'école, qui font ce qu'on leur demande mais s'ils peuvent aller jouer, ils vont jouer quoi. C'est surtout ça essentiellement. [silence] Après j'ai

eu un élève très très feignant, mais vraiment feignant.

**Line : Et justement est-ce que vous pouvez me donner des anecdotes liées à la personnalité des élèves ? Cet élève feignant, un autre très motivé, un élève fatigué régulièrement ?**

Adeline : On a de tout, on a de tout tout tout. Pas dans ma classe, mais dans la classe d'une collègue. Il y a un enfant systématiquement il dort, le matin en arrivant, jusqu'à la récré, donc on pense que la nuit à été très courte, donc il dort jusqu'à la récré. Après des élèves fatigués on en a tous plus ou moins, en fin de période, quand arrivent les vacances. Euh...élève très feignant, beh au début j'ai cru que c'était plutôt un problème de lenteur, ça peut arriver aussi un élève très lent, il a envie mais il est très lent. Mais lui, c'était pas ça puisque quand on le bloquait sur quelque chose, on lui disait : « Si tu fais pas ça, beh ...la carotte hein....t'auras pas ça après », il y arrivait, très vite, comme les autres. Euh... élèves très motivés beh il y en a, des élèves qui demandent tout le temps tout le temps tout le temps du travail. Faut leur donner à manger comme on dit. On a de tout hein. Elève immature, encore un peu bébé quoi, qui fait que jouer avec ses stylos toute la journée, et à qui faut tout répéter en double ou en triple...mais bon c'est des cas un peu...c'est des cas un peu à part, sur vingt cinq élèves, on en a quelques-uns, ils sont pas tous comme ça, heureusement. Après voilà, sinon...là comme ça je sais pas...ouais non...de tout...élève motivé mais qui n'y arrive pas quand même, qui se décourage petit à petit, qui fait du mieux qui peut. J'ai eu des élèves aussi qui remplissaient la feuille sans rien comprendre, pour me faire plaisir, elle était remplie mais c'était pas ça...Bon ça c'est des cas à part, c'est quand on a des enfants du voyage qui viennent ponctuellement, qui repartent, qui reviennent...voilà c'est très compliqué à gérer.

**Line : Et des situations instables justement, liées à l'environnement familial, quel impact ça a sur la scolarité, d'après votre pratique ?**

Adeline : Des déménagements déjà, y en a de plus en plus, même en cours d'année. Donc pour un enfant c'est assez compliqué quoi, se remettre avec un autre enseignant, une autre pratique, où tu en étais toi avant d'arriver, nous on en est là, ça tu l'as vu, ça tu l'as pas vu, ça on le voit de plus en plus, des divorces, des...bon des fois c'est pour le travail, mais en général quand c'est pour le travail

c'est pas en cours d'année comme ça. Après, j'ai eu aussi, beh pareil...divorce très mal vécu par l'enfant, les résultats ont chuté, ça ça arrive aussi. Mais là on avait fait appel à la psychologue scolaire, qui avait pas trop mal géré ce truc, mais l'enfant avait complètement décroché. Et de ces situations on en a de plus en plus, des parents...bon pas énormément...des parents fragiles on va dire, instables. On a eu une maman qui a fait plusieurs séjours en hôpital psychiatrique...la fille...sa petite fille a eu beaucoup de mal à...à être à l'école...à être là...à suivre à l'école. Elle avait trop de trucs dans sa tête pour son âge, avec une maman comme ça, voilà, là elle était en échec complet...très intelligente, mais elle pouvait pas...même avec tous les suivis psy, la pauvre, on a eu du mal à...et là c'est vraiment la situation familiale. Après les séparations, y en a qui les vivent très bien. J'en ai plusieurs dans ma classe, une semaine chez papa, une semaine chez maman, ça se passe bien, l'enfant travaille bien, c'est pas tout le monde non plus. Mais ça peut arriver ouais... Naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur aussi, ça peut jouer, mais là c'est temporaire. Mais c'est surtout ouais les séparations beaucoup, ça on le voit dans les résultats.

**Line : Donc là on parlait des relations familiales, et est-ce que les relations entre élèves...est-ce que vous avez remarqué des relations entre élèves qui font...Par exemple, un élève bon entre guillemets côtoie un élève qui a des difficultés et du coup, soit les résultats des l'élève « bon » dégringolent, soit l'élève en difficulté augmente sa réussite ? Est-ce que ça a un impact ?**

Adeline : Moi je trouve...ils sont petits ceux que j'ai pour dire ça, mais je penserai dans le sens positif, c'est-à-dire que l'élève en difficulté a tendance à se motiver en se faisant aider par un élève qui marche bien, en voyant que voilà c'est faisable, j'ai jamais vu l'inverse non. Un bon élève dont les résultats baisse parce que...non jamais. Je pense que c'est plutôt au collège que là ça peut avoir une influence, les fréquentations, mais pas à l'école non. Et après moi j'ai pas d'élève...j'ai déjà eu, mais pas cette année et pas depuis un moment...d'élève aussi, qui sont très prétentieux, justement, qui se mettent au dessus du lot, qui rabaisent un peu les autres. Des bons élèves qui faisaient ça, j'ai eu une fois, mais là cette année ça se passe très très bien au contraire. C'est une fierté pour le bon élève d'aller aider l'autre mais c'est pas du tout une manière

d'enfoncer...non... Non personne, ils sont petits encore pour avoir cette mentalité d'aller...de rabaisser les autres ou d'être influencé par... Ils se font influencés par les jeux, par le bavardage oui, mais bon nous on recadre de suite et après non, non non, en général quand ils s'entraident c'est toujours dans le bon sens.  
[silence]

**Line : Est-ce que vous arrivez à repérer des étapes du parcours scolaire où l'élève risque le plus d'être en difficulté scolaire ? Est-ce que des niveaux, des classes ou des périodes où l'élève risque le plus d'être en difficulté scolaire ou bien où il est plus difficile de réussir pour lui ?**

Adeline : Oh non parce qu'en général, on se suit depuis la maternelle. Depuis la maternelle on les suit ces élèves à nos réunions, tout ça, on en parle, donc un élève qui arrive au CP, on sait déjà par l'instit' de l'année d'avant que attention c'est fragile, il faudra ceci cela, donc... y a pas de miracle en général, si un élève est déjà en difficulté au CP, en général, il restera...dans la norme, il s'en sortira sûrement, mais y aura pas de miracle quoi.

**Line : Ca se joue au CP pour vous ?**

Adeline : Je sais pas si ça se joue au CP, mais c'est là qu'on voit le mieux, puisque les parents attendent, fin de CP qu'ils sachent lire. Or, y en a qui savent lire à Noël, y en a qui savent lire à Pâques, et y en a qui sauront lire à la rentrée du CE1, donc ils...On leur met une pression en fait, on leur met trop de pression. Si l'enfant à la fin du CP il ne sait pas lire, ça y est il est catalogué, mais des fois c'est pas vrai, arrivé au CE1 il a grandi, y a eu un déclic, quelque chose, il va lire. Mais inversement, un enfant qui lit au CE1 mais qui a beaucoup de mal, en général on n'arrivera pas à la fin de l'année avec...on le sait...avec un élève brillant, qui marchera dans tout. Et ça le suit les années d'après, moi les élèves que j'ai eu en CE1 et que j'ai maintenant en CM2, y a pas de surprise quand j'entends leurs noms au réunion : « Oh beh il est en difficulté dans ci, dans ça. ». On retrouve les mêmes choses quoi. Mais bon il a progressé à son rythme, il a fait voilà. Je...non y a pas forcément de niveau, mais c'est surtout au CP qu'effectivement, la lecture posera problème ou pas quoi. Mais bon c'est trop tôt, dès que l'année de CP n'est pas passé, mais c'est vrai que des fois dès Noël, on le voit que ça va être compliqué pour certains.

**Line : Et vous le repérez comment justement ?**

Adeline : Oh beh avec les syllabes, les sons tout ça...c'est flagrant.

**Line : Surtout face à la lecture alors ?**

Adeline : Ouais. Oh les maths aussi, parce que c'est aussi les gros apprentissages, de la numération jusqu'à cent, des calculs, mais après je pense qu'elles l'ont déjà vu en maternelle hein. Puisqu'en maternelle ils écrivent leur prénom, ils reconnaissent des mots voilà. Mais y a pas de « en fin de grande section il faut savoir faire ci, faire ça » mais on le sent déjà un peu aussi je pense.

**Line : Et un nouvel élève qui arrive ?**

Adeline : Oh beh là c'est autre chose. Là, il faut...[silence] On...oh il faut lui laisser le temps. Là je vais avoir un nouvel élève à la rentrée.

**Line : A la rentrée, en novembre là ?**

Adeline : Oui. Donc je peux rien dire. Jusqu'à Noël, je me permettrai pas de dire quoi que ce soit, je laisse faire, je verrai bien. Parce qu'il va arriver en plein...pas en plein milieu, mais il va arriver là, on a déjà fait ça, peut-être pas lui, lui en maths et tout, donc je laisserai le temps de...voilà je lui mettrai aucune pression, et à Noël je pourrai me faire mon idée. Je...je peux pas, ouais faut que je me laisse au moins six semaines pour voir. Mais il va arriver avec un livret scolaire, un dossier derrière lui, que j'aurai, des années d'avant donc j'aurai déjà aussi une petite idée quoi. [silence]

**Line : Vous me parliez de lecture et de numération ou des mathématiques principalement, quelles sont les principales difficultés ? La lecture en premier ? Si vous aviez un classement général à faire entre les difficultés à l'école ?**

Adeline : Oh beh ça c'est très compliqué. Parce que y a des enfants qui sont très bons lecteurs mais qui ne comprennent rien à ce qu'ils lisent, y a des enfants qui lisent pas très bien mais qui comprennent quand même très bien à ce qu'ils lisent, y en a qui sont très bons en français mais les mathématiques, les nombres ça leur pose de grands problèmes. Inversement, y a des élèves très très forts en mathématiques, mais le français un peu moins. Donc non, j'ai pas...j'ai pas de classement à faire, mais bon la priorité c'est quand même la lecture. Si la lecture est fluide et acquise, le reste passera mieux, mais la lecture n'aide en rien à faire

des calculs par exemple, mais elle aide à beaucoup d'autres choses. C'est...ouais j'ai pas de classement de difficultés, mais la première remédiation qu'on fait en général c'est en lecture. C'est la priorité.

**Line : D'accord.**

Adeline : Lecture, compréhension. Parce que lire ok, mais comprendre ce qu'on a lu surtout.

**Line : Si vous aviez un profil type d'élèves en difficulté...vous voyez ce que ça veut dire un « profil type » ? Une sorte de ... stéréotype entre guillemets, d'élève en difficulté.**

Adeline : Oh ! Non j'en ai pas non. J'ai un élève qu'est en difficulté en lecture mais c'est un milieu d'agriculteurs qui sont pas allés très loin à l'école, et je sais que...voilà l'école c'est pas leur truc dans la famille...donc on va l'aider au mieux. Mais bon voilà difficulté en lecture, mais bon voilà quand même il est présente et tout. J'ai un élève qu'est dyslexique donc là c'est carrément un autre problème, il est suivi à l'extérieur, donc lui voilà c'est ... il a des suivis orthophoniques. J'ai une élève qu'est dysphasique, là c'est le langage carrément donc voilà y a de tout quoi, y a pas de...j'ai pas d'élèves en difficulté...J'en ai une qui est très très forte en maths mais la lecture toujours pas, j'en ai un autre c'est le contraire, il est arrivé de Madagascar il parlait presque pas le français et au final il lit mieux que la plupart de mes élèves, il s'en sort bien, mais alors en maths rien, les nombres ça lui dit rien. J'ai pas de...j'ai pas de profil type...franchement. [silence] Y a de tout, y a vraiment de tout. Y en a qui relèvent de suivis extérieurs, que nous on est absolument pas capable de leur donner, y en a c'est des petites difficultés ponctuelles qu'on arrive à gérer en soutien ou en groupe en classe, y en a d'autres c'est plutôt une aide E au RASED, on a la chance d'en avoir encore un petit peu. Y a de tout quoi.

**Line : Et d'après ce que vous avez pu voir, est-ce que depuis quelques années il y a plus d'élèves en difficultés, moins d'élèves en difficulté ?**

Adeline : Je trouve que y en a plus moi. Ou on les détecte peut-être mieux aussi. Avant les orthophonistes ils n'étaient pas débordés comme maintenant, est-ce qu'il y avait autant d'élèves dyslexiques avant mais on les détectait moins, on les envoyait moins facilement chez l'orthophoniste je sais pas, mais j'ai quand même

l'impression que oui. Qu'il y a plus d'élèves en difficulté, moi c'est mon ressenti oui. J'ai l'impression qu'on baisse un peu le niveau oui, pour essayer d'avoir tout le monde, tant mieux pour ceux qui sont...qui sont un peu à la traîne entre guillemets, mais oui j'ai l'impression qu'on a baissé un peu, que y a plus de difficultés oui.

**Line : Et du coup vous pensez que ça impacte les élèves qui sont en bonne réussite scolaire ?**

Adeline : Peut-être que si on avait que des élèves comme ça, c'est sur qu'on irait beaucoup plus loin à la fin de la journée oui. Mais non parce que le programme on le fait quand même et ces élèves-là, on leur donne...on adapte. On leur donne des exercices plus à leur niveau, ou...voilà des rôles, tu dois aider un tel, tu dois faire ceci cela...Non du coup pour les bons élèves, le programme reste le même. Mais quand même c'est vrai que j'ai l'impression qu'on va un peu moins loin qu'avant.

**Line : D'accord.**

Adeline : Je vois avec mes CE2, j'ai donné un livre, un roman à lire sur une sorcière. Et on y va assez lentement car y a de tout dans les CE2, des moyens lecteurs, des très bons lecteurs, des...voilà...des dyslexiques. Et pour pas qu'ils en aient trop à la maison, car je veux pas les assommer avec ça, on en lit un petit peu, bon beh trois jours après y en a une elle est revenue, elle avait fini le livre. J'avais prévu de le lire sur deux mois, au bout de trois jours elle avait tout fini, beh c'est bien, grande lectrice.

**Line : Et maintenant, pour les éléments reliés à l'enseignant. D'après votre propre expérience, comment jugez-vous votre investissement face aux difficultés scolaires ? Est-ce que c'est de la combativité? Le sens du devoir ? Vous vous sentez impuissante ?**

Adeline : Oh des fois on se sent impuissant, oh oui ! Ca c'est sur ! Face à des élèves que voilà, qui relèvent de pathologies dont nous on peut...des fois on est impuissants, complètement ! J'ai eu le cas d'une élève, elle avait fait deux CE1, et au bout du deuxième CE1, elle était toujours...c'était toujours pareil. Donc on a dit là...complètement impuissants. Après non c'est un...on essaye de réfléchir tout le temps tout le temps tout le temps...qu'est-ce qu'on va mettre en place pour...pour aider, pour faire au mieux quoi. Alors c'est sur c'est un travail supplémentaire

mais...c'est super enrichissant quand on arrive à franchir une étape, et ça c'est souvent.

**Line : Et vous avez des exemples à donner face...un élève en difficulté que vous avez réussi à mener un peu plus loin ? Ou alors justement, vous n'avez pas réussi ?**

Adeline : Bah cette élève qui avait fait deux CE1, le deuxième CE1 on s'est senti un peu impuissant finalement parce que ça avait pas... Mais bon ça ne relevait plus de notre....de notre métier entre guillemets, c'était d'autres soucis, d'autres pathologies. Après des exemples concrets...non c'est au jour le jour, des petits trucs, des petites notions de grammaire, qui passaient pas, qui passaient pas, puis à force de la faire en petits groupes, paf c'est passé, ou alors on va manipuler, on va faire sur ardoise, on va faire autre chose, puis des fois le petit déclic. C'est plus flagrant en mathématiques surtout. Quand une technique opératoire passe pas, puis ça y est, elle est passée, ça y est elle est rentrée, c'est bon. Ça se voit plus là. Mais en français aussi. C'est la lecture.

**Line [se mouche] : Est-ce que l'ancienneté, l'expérience du professeur, le grade ou l'attitude, le charisme ? Est-ce que ça, ça a un rôle sur la réussite des élèves, sur, justement, comment gérer les difficultés des élèves ?**

Adeline : Oh je pense que l'expérience y joue un peu aussi quand même. Quand je suis arrivée à Puylaurens, c'était la première fois que je faisais du CP, j'étais beaucoup moins à l'aise que maintenant. Forcément. Après y a pas que l'expérience qui y fait aussi, y a la motivation de l'enseignant je pense aussi. Le cours magistral, tous à écouter ce qu'il se passe au tableau et à...et à pas parler....ouais tous en collectif, ça y joue aussi ça.

**Line : Pour les élèves ? Quand vous faisiez des phases collective...**

Adeline : Y en a encore, mais ce n'est plus comme y a... comme au tout début...donc je...C'est pour ça que je dis que l'expérience y fait beaucoup, mais aussi les méthodes. Si on veut aider tout le monde, forcément on a des élèves tous différents. Ce travail en groupe, il est très porteur, mais on ne fait pas que du travail en groupe, toute la journée. Sinon c'est pas gérable non plus, il faut du collectif aussi. C'est vrai que c'est épuisant, ça demande une préparation énorme, et c'est un peu épuisant, mais je pense que c'est notre responsabilité, c'est notre

devoir aussi de faire ça. On peut pas mettre les enfants au fond de la classe avec un bonnet d'âne et attendre jusqu'au soir quoi. Ça marche pas comme ça. Mais même avec de l'expérience, des fois, y a des enfants en difficulté qu'on arrive pas à faire avancer aussi loin qu'on voudrait...malheureusement.

**Line : Et la personnalité...du coup de l'enseignant ?**

Adeline : Ah mais je pense que ça y fait aussi oui.

**Line : En quoi ?**

Adeline : Beh pour la motivation des enfants ! Le respect à double sens quoi, je...je sais pas. Si...euh...Moi j'ai eu le cas de ma grande qui aimait pas du tout du tout une de ses maîtresses en CM2. Ça y fait beaucoup sur le...les apprentissages quand même et sur le...la motivation, l'envie d'aller à l'école, l'envie de faire les devoirs, l'envie...pourquoi. Ça y joue beaucoup, je pense hein. Je dis pas que l'enseignant doit faire copain/copine, mais bon il faut quand même que l'enfant, il vienne à l'école en se disant : « Chouette » quoi. Pas « Ohlala, j'ai peur, j'ai peur, j'ai peur ». Donc euh...après oui.

[Interruption de l'entretien par l'entrée dans la pièce d'une tiers personne.]

Adeline : Je sais pas pour la question sur la personnalité, oui...j'ai...non.

**Line : Oui, vous m'avez dit que oui ça y faisait, pour l'envie de l'enfant à aller à l'école, voir son professeur.**

Adeline : Oui puis valoriser l'enfant, tout le temps quoi. Oui il est en difficulté, mais faut, faut montrer ce qu'il sait faire aussi, ce qu'il arrive à faire. Voilà, le valoriser, le motiver, ça y fait aussi ça. On est pas là pour le descendre non plus donc...  
[silence]

**Line : Et d'après ce que vous avez pu voir, est-ce que la formation des professeurs des écoles...on en parlait tout à l'heure avec l'ESPE, il y a aussi des candidats libres qui passent le concours donc qui enseignent avec un Master de tout autre...il faut un Master, mais on peut avoir un Master en informatique et passer le concours et être prof. Du coup, on a pas la formation...**

Adeline : Ah ouais ?

**Line : De l'ESPE. Où ils ont peu de cours à l'ESPE, ils n'ont pas la même formation que ceux qui ont eu deux ans de Master à l'ESPE. Donc est-ce que**

**vous pensez que ça joue, qu'il y a un rôle, un impact sur après la remédiation des difficultés scolaires...sur...comment gérer ?**

Adeline : Je sais pas, il faudrait le voir en classe avec ces personnes-là. Mais je pense quand même qu'une formation, c'est la moindre des choses avant d'être mis devant des élèves. Parce que déjà gérer une classe, tout simplement, avec les programmes, préparer sa classe, faire en sorte qu'il y ait une bonne ambiance dans la classe, que tout se passe bien, c'est déjà énorme. En plus, gérer ces difficultés, c'est un travail supplémentaire qui est vraiment long à préparer, donc je pense que oui, si ces gens n'ont jamais été face à des élèves ou n'ont jamais eu de préparation sur rien, ça doit être compliqué quand même. Déjà nous on avait une bonne préparation mais elle était insuffisante à mon sens, quand on s'est retrouvé en classe. Si là, y en a encore moins, oui c'est sur que...ça doit être compliqué. [silence] Parce que bon, comme la plupart des métiers, il faut le faire parce qu'on a envie de le faire, pas par défaut, parce que c'est très...c'est très compliqué quand même. Donc euh...je sais pas. Se retrouver en classe sans trop avoir été devant des élèves ou s'en être trop formé, oui ça doit être compliqué quand même. Surtout que les difficultés, c'est encore plus difficile à gérer, chaque enfant est différent, chaque enfant a ses difficultés, et c'est un truc, y a pas de recette miracle, c'est au fur et à mesure de les connaître. Comme on est avec eux toute la journée, forcément on commence à bien les connaître, on a même pas besoin de les évaluer même. Pour savoir où ils en sont. Ca veut pas dire qu'on arrive à gérer les difficultés aussi facilement que...que que voilà même avec l'expérience, c'est pas si évident quoi. On sait les difficultés qu'ils ont, maintenant les remédier, c'est plus compliqué. Même avec de l'expérience. [silence]

**Line : Vous avez combien d'années d'expérience justement en tant que professeur des écoles ?**

Adeline : Euuuh...dix-sept, mais deux ans de remplaçante.

**Line : Dont deux ans de remplacement ?! Et treize ans CE1-CE2 ?**

Adeline : Oui, ou CP-CE1, ou CP-CE1-CE2, ou CE1-CE2. Ça tourne. Euh...treize, quatorze...quatorze ans !

**Line : D'accord.Donc actuellement, CE1-CE2. Et... [silence] Vous m'avez dit combien de classes...à Puylaurens ?**

Adeline : Onze, dont une ULIS.

**Line : Dont une ULIS ok.**

Adeline : Quatre maternelles, et six élémentaires. Et l'ULIS. [silence]

**Line : Ok. C'est bon pour moi, est-ce que vous avez des questions ? Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter ?**

Adeline : Non.

**Line : D'accord, bon bah très bien. Je vous remercie.**

Adeline : Bah avec plaisir, j'espère que ça va aider quand même.

**Line : Oui ! Puisque comme je vous ai dit, je pars sur...je suis totalement...enfin je n'ai aucune donnée, et justement je dois analyser et comparer tout ce que les entretiens vont m'apporter pour pouvoir réaliser mon mémoire.**

Adeline : Ce qui est dommage c'est que moi ça fait très longtemps que je suis à Puylaurens, donc moi les REP, les milieux sociaux différents tout ça c'est vrai que je n'ai pas trop de recul là-dessus quoi. C'est un peu pareil.

**Line : Non mais ce n'est pas grave hein. Parce que...non non vraiment...parce que...**

Adeline : Ouais, parce que ce qu'il faudrait voir c'est avec des gens qui ont tourné un peu partout. Là ils auraient pu comparer !

**Line : Oui, mais là je pose donc un panel de questions, où vous vous avez répondu à une question que quelqu'un d'autre ne me répondra pas. Donc c'est justement ça qui est enrichissant de comparer tous les...**

Adeline : Il faudrait voir si y a pas quelqu'un qui a travaillé en REP plusieurs années, là ça serait intéressant aussi ses réponses. Parce que... Des fois quand on a des remplaçants qui viennent à Puylaurens, ils me disent...ils nous disent : « Mais vous vous plaignez à Puylaurens, mais franchement, dans d'autres écoles, vous n'avez pas à vous plaindre ! ». En fait, d'entendre nous plaindre de difficultés entre guillemets, de...beh ils disent : « Non non » quoi. C'est pour ça qu'on est pas très objectif des fois sur les difficultés.

**Line : Oui mais il n'y a personne qui peut être objectif sur... On a tous notre avis.**

Adeline : Non non, mais on met la barre trop haut pour eux.

**Line : Ah oui.**

Adeline : Quand ils viennent, ils disent : « Oulah non ». [silence] Par contre, ça oui, ce que j'ai dit tout à l'heure, une baisse de niveau en quatorze ans, je l'ai ressenti.

**Line : Vous les voyez sur les...lorsque vous faites des évaluations ? Vous les voyez sur les acquis ?**

Adeline : Ouais sur le type d'exercices. Les programmes ont pas trop trop changé en quatorze ans, c'est toujours à peu près pareil. Mais ils ont...ils ont un peu baissé les programmes. Mais sur une même notion, je donnais des exercices beaucoup plus compliqués avant. Un truc tout bête : reconnaître le verbe dans une phrase. Maintenant, on fait des phrases toutes simples. On nous trouve le verbe, on est content. Avant je pouvais leur proposer des phrases plus compliquées, avec « Dans la cours », « Ce matin », paas sujet-verbe, sujet-verbe voilà. Et ça, on le fait de moins en moins. [silence] Mais c'est vrai que souvent on se base sur notre classe à nous.

**Line : Ce qui est normal oui.**

Adeline : Si un tiers des enfants a réussi l'exercice demandé, a très bien réussi l'exercice, qu'un tiers a moyennement réussi l'exercice, et qu'un tiers, je dis n'importe quoi, a à peu près raté, ça va. Si y a qu'un tiers qu'a réussi, et deux tiers qui ont raté, on se dit : « C'était top dur ce que j'ai demandé », voilà il faut aussi savoir se remettre en question. Mais en général je me base à ma classe, et d'une année sur l'autre, j'ai pas les mêmes élèves. Y a des années ça va plus haut, y a des années ça va moins haut, ça dépend. Donc c'est très compliqué d'évaluer les difficultés. On peut être très exigeant une année, parce qu'on a un groupe classe qui marche très bien. Et l'année d'après finalement, on revoie le niveau un peu à la baisse parce que le groupe classe est moins voilà...moins performant. Mais des élèves qui auraient été en difficulté l'année d'avant peut-être paraissent moyens cette année-là. C'est...c'est très variable. [silence] Après, y a quatorze ans en arrière, on...ce qu'on appelait élève en difficulté, ne serait plus en difficulté aujourd'hui, j'ai l'impression.

**Line : Comment ça ?**

Adeline : Des élèves qu'on avait en difficulté, y en avait moins dans les classes, y

avait plus d'aides. Les RASED et compagnie, y en avait partout. Et quand je me rappelle de ces enfants-là et de leur niveau-là. Au jour d'aujourd'hui, je me dis qu'ils ne seraient pas dans les élèves que j'aurais signalé au RASED par exemple.

**Line : D'accord.**

Adeline : Parce qu'il y a pire. Ça aurait pas été des élèves que j'aurais signalé. Puisque je m'en rappelle certains. Parce qu'on en a...effectivement de plus en plus. [silence] Et toutes ces « dys » aussi. [elle soupire] J'ai eu un dyspraxique, une dysphasique, des dyslexiques. [elle souffle] C'est compliqué à gérer aussi tout ça ! Parce que là on est pas formé pour ça après. C'est à nous à nous former tout seul. [silence] Enfin voilà, donc c'est... Sujet très compliqué quand même ! Les difficultés scolaires.

**Line : Oui mais très intéressant.**

Adeline : Oh beh c'est clair ! Et pas figé du tout ! On en apprend tous les ans, tous les jours.

## **ANNEXE 4 : Retranscription d'entretien de Charlène**

**Millau – 2 novembre 2017 – 14h**

**Line : Alors, selon toi quels sont les facteurs à même de révéler un élève en difficulté scolaire ?**

Charlène : Oh ! C'est compliqué tes questions ! [rire nerveux]

**Line : Là, c'est la première en fait y a une...**

Charlène : Alors, les facteurs... Comment on repère un élève en difficulté ?

**Line : Oui. Comment toi, d'après ton expérience, avec ton expérience, comment tu... ?**

Charlène : Ouais, ma petite expérience...

**Line : Tu as combien d'années de ... ?**

Charlène : Euh...trois ans.

**Line : D'accord.**

Charlène : Là, c'est ma troisième rentrée... Comment on les repère ? Beh d'abord par rapport aux travaux qu'ils font. Si y a des mauvaises réponses par rapport à l'oral, à leur participation, leurs réponses orales, leurs réponses écrites...leur attitude aussi des fois...des fois ils semblent s'en moquer un peu, ou se désintéresser, du coup...parce qu'ils sont pas...parce qu'ils ont pas compris ou ils sont pas dans le sujet. [silence puis rire nerveux]

**Line : Et comment...quelle définition justement tu donnes à la difficulté scolaire ?**

Charlène : Une définition... ?

**Line : Pour toi...**

Charlène : Qu'est-ce que la difficulté scolaire ? Ah.

**Line : Ou un élève en difficulté.**

Charlène : C'est un élève, un moment donné rencontre des difficultés sur ...sur certaines compétences, sur certaines acquisitions scolaires. Un moment donné, sur une notion ciblée quoi.

**Line : D'accord. Et est-ce que tu vois une différence entre la grande difficulté scolaire et la difficulté scolaire ? Est-ce que tu vois par exemple un stade où**

**là tu te dis : cet élève il est en grande difficulté scolaire ?**

Charlène : Oui après il peut y avoir une différence : si l'élève il a une difficulté un moment donné sur un exercice, sur une activité ou une notion en particulier, et après si c'est plus de façon générale...en travaillant...enfin sur un domaine sur différentes compétences travaillées. Voilà, il peut y avoir une différence à ce niveau-là entre...Si c'est vraiment un moment donné sur une compétence particulière ou si c'est plus de façon générale euh...

**Line : D'accord. Non mais après vraiment ne te mets pas la pression**

Charlène : [rire nerveux] Non non non mais...je sais pas ce que tu attends...

**Line : Y a pas de réponse particulière. Dans tous les entretiens, je vais tirer quelque chose de chacun.**

Charlène : Oui oui, un ensemble de...

**Line : Donc y a pas de bonne réponse ! Moi j'en sais rien, je ne suis pas du tout dans le métier donc de toute manière tu m'apporteras pleins de choses.**

Charlène : Non mais c'est bien de répondre à ce que tu attends surtout quoi.

**Line : Du coup, euh... donc d'après ta propre expérience, est-ce que tu as vu que le nombre d'élèves dans la classe a un impact ? Joue un rôle sur la réussite ou ... ou justement engendre plus de difficultés pour les élèves ?**

Charlène : Euh...alors moi comme j'enseigne en section bilingue, j'ai pas de gros effectifs. Par contre, j'ai multi-niveaux. Donc du coup des fois ça peut...donc on est pas toujours disponible pour l'enfant, et ça peut créer des difficultés....enfin je leur demande d'être assez autonome. Parce que j'ai trois ou quatre niveaux dans la classe, je leur demande d'être assez autonome à ce niveau-là et du coup ça peut créer pour certains des difficultés. Parce que je suis pas tout le temps là pour les aider. Après le nombre ça peut jouer aussi.

**Line : Du coup tu as combien d'élèves toi dans ta classe ?**

Charlène : Alors ça dépend, le matin j'en ai vingt, double niveau, et l'après-midi, j'en ai quinze.

**Line : Quel niveau du coup ?**

Charlène : J'ai CE2-CM1 le matin, ça c'est en français. Cette année je fais du français aussi. Et après l'après-midi, j'ai des CE1-CE2-CM2, et les CP en plus le mercredi matin. Donc quatre niveaux.

**Line : Ouh purée d'accord.**

Charlène : Oh c'est sportif !

**Line : La préparation de classe, impeccable.**

Charlène : C'est ça ! Après en classe tu t'ennuies pas. C'est très intéressant, mais...ouais c'est du boulot. Après voilà en multi-niveaux, je les fais vachement travailler en tutorat, ils s'entraident, du coup on développe autre chose qu'on peut pas développer si on a qu'un niveau aussi. Et des fois, que ce soit un copain qui aide...qui aide un enfant en difficulté, il va l'expliquer autrement, et il va mieux comprendre que si c'est moi qui essaie d'expliquer, enfin y a ça aussi qui peut se mettre en place...pour aider à la difficulté.

**Line : D'accord. [silence] Est-ce que...du coup, tu as toujours travaillé dans cette école ? A la campagne ? Ou est-ce que tu as fait des remplacements ailleurs ?**

Charlène : Alors, avant d'avoir le concours, j'ai travaillé trois ans dans le privé, en Calandrière, alors c'est des écoles privées associatives occitan.

**Line : Ok.**

Charlène : Donc à Muret, à côté de Toulouse. Après, après ma première année de concours, j'étais sur Millau, mais dans une autre école. Et après là ça fait deux ans ou trois...non c'était ma troisième rentrée là dans la même école.

**Line : Tu es où déjà ?**

Charlène : Millau, à Malhourtet.

**Line : Ah oui !**

Charlène : A Jean-Henri Fabre à l'école.

**Line : D'accord. [silence] Et du coup, est-ce que tu penses que les élèves réussissent mieux en ville ? En campagne ? Dans les petites structures ? Dans les grandes structures ? Est-ce que tu penses que ça a un impact ? Ou pas du tout ?**

Charlène : C'est une bonne question...euh honnêtement je sais pas, après je pense que peut-être à la campagne ils sont un peu plus débrouillards et autonomes. Donc ça peut les aider aussi dans le travail, dans...enfin de travailler de façon autonome. Après je sais pas si, honnêtement je sais pas si...

**Line : D'accord.**

Charlène : Je n'ai pas assez de recul, d'expérience...

**Line : Je comprends. [silence] Tu n'as pas travaillé dans des REP ou des REP+ ?**

Charlène : Non, beh après l'école où je suis c'est...on devrait être classé ZEP, mais on ne l'est pas. C'est vraiment dans la cité de Millau, du coup on a pas mal d'élèves en difficulté, issus de familles non françaises, donc...enfin des familles qui ne parlent pas bien français. Donc on a pas mal d'élèves en difficulté au sein de l'école. Après y a des difficultés au niveau du langage, après du comportement, on a pas des élèves à problèmes.

**Line : Tu as des élèves allophones ?**

Charlène : Non.

**Line : D'accord.**

Charlène : Non, j'en ai pas.

**Line : Euh...est-ce que y a des élèves qui arrivent en cours d'année ? Qui repartent ? Des enfants du voyage ? Ou autre ?**

Charlène : Non, non moi j'en ai jamais eu. On en a pas sur l'école.

**Line : C'est une grande école d'ailleurs où tu es ?**

Charlène : Ouais.

**Line : Y a combien de classes ?**

Charlène : Y a huit classes. Huit classes, enfin on accueille une classe passerelle ça s'appelle. C'est avant trois ans. C'est un peu à titre expérimental, y en a pas beaucoup encore. Y en a deux je crois sur l'Aveyron. On est huit classes en tout, et c'est une assez grande école. Enfin en comptant les maternelles. Des maternelles jusqu'au...on est le même ensemble scolaire.

**Line : Du coup il y a combien de classes de maternelles et de classes de...**

Charlène : Alors en maternelle elles sont trois.

**Line : Ok.**

Charlène: Trois ouais, et le reste en primaire, et une classe d'ULIS aussi.

**Line : Ah ok.**

Charlène : Donc à l'école on a un peu de tout.

**Line : Ah c'est bien.**

Charlène : Ouais ouais ouais. On est polyvalent sur l'école. Voilà du coup on

inclue des élèves de la classe ULIS dans nos classes.

**Line : D'accord**

Charlène : Donc y a pas mal d'inclusions qui se font aussi.

**Line : Ah c'est bien ok.**

Charlène : Ouais c'est intéressant.

**Line : Et justement, comment tu gères ça ? Tu arrives à...**

Charlène : Alors moi je ne les ai pas beaucoup. Je les ai principalement en histoire, en sciences, enfin des matières un peu, un peu plus décrochée donc euh...Comme je disais dans ces matières-là, ça pose pas de problème comme après pour...enfin ils suivent, je sais pas comment dire, mais c'est pas comme en maths ou des fois ils vont marcher en calcul puis après en résolution de problème ça va...enfin ils font des allers-retours dans les classes ou...Moi comme je les ai dans des matières assez...enfin moins transversales avec les autres, ça se pose comme problème...

**Line : D'accord, et justement par exemple tu fais du tutorat entre donc les élèves de ta classe en milieu ordinaire qui aident des élèves qui peuvent être en difficulté, qui aident des élèves ULIS, est-ce que des fois tu....**

Charlène : Alors je le fais pas souvent car je les ai très peu les élèves d'ULIS. Je les ai principalement en histoire, et en histoire je récupère tous les CM1 de l'école. On s'est réparti les classes. Du coup j'ai mes élèves de CM1 mais j'ai aussi ceux de mes collègues. On s'est réparti par niveau en fait les...certains enseignements.

**Line : Ok. [silence] Est-ce que tu as pu remarquer que des difficultés augmentent avec ... selon le rythme en fait de l'école ? Par exemple, quatre jours ou quatre jours et demi. Est-ce que tu as pu vivre les deux ? Et est-ce que tu as vu une différence entre le matin, l'après-midi... ?**

Charlène : Ouais, beh moi j'ai pas connu...enfin j'ai connu à quatre jours quand j'étais dans le privé, à Toulouse. Mais après quand je suis arrivée ici, on est passé aux quatre jours et demi. Donc j'ai pas connu ici, mais après de ce que disent les collègues, elles les trouvent plus fatigués les enfants. Mais moi après j'ai pas assez de...

**Line : A quatre jours et demi ?**

Charlène : Ouais. Mais après le jeudi c'est une journée assez charnière. Enfin, ils

sont...Le jeudi ils sont vraiment fatigués, pas attentifs. C'est un peu le jour où...où faut pas trop leur en demander on va dire. Après le mercredi matin, c'est productif donc...

**Line : D'accord.**

Charlène : Voilà moi après j'ai pas connu les quatre jours, donc je peux pas trop dire.

**Line : D'accord. Et est-ce que tu remarques une différence ... pour les élèves en difficulté ou même pour les autres, entre...s'ils sont plus productifs le matin ou l'après-midi ? Ou pour toi, il n'y a aucune différence ?**

Charlène : Ouais. Si si c'est mieux le matin, c'est mieux le matin. Après l'après-midi, ça dépend peut-être des écoles, mais nous on travaille de deux heures à quatre heures, on fait pas de pause. Et du coup, ils ont deux heures consécutives. Ça fait peut-être beaucoup pour certains enfants. Notamment les cycles 2 je trouve que c'est...autant les CM2 ça va, ils ont pas besoin de pause. Mais on voit, moi j'ai les CE1-CE2 l'après-midi, ça tire un peu au bout de deux heures. Après le matin on fait une pause à dix heures et demi, dix heures vingt...

**Line : Vous commencez à quelle heure ?**

Charlène : Neuf heures moins le quart.

**Line : D'accord.**

Charlène : Donc du coup, ça permet quand même de... de faire une coupure, de relancer. Je trouve...enfin c'est mon avis après.

**Line : D'accord. [silence] Et est-ce que tu as des élèves qui...que tu vois souvent arriver fatigués à l'école ? Ou alors des collègues qui ont des élèves... ?**

Charlène : Oui y en a ! Beh y a des élèves qui se couchent tard, qu'ont pas des rythme...ils en parlent les enfants. Qu'ont pas des rythmes d'enfants. Après y a aussi le problème des tablettes, des jeux, de la télé, de...voilà, enfin, on le voit, ils jouent tard le soir, ils regardent la télé. Après le matin, ils arrivent, ils ont les cernes. Ouais faut le temps, après en fin de matinée ça va un peu mieux, mais faut le temps de relancer, qu'ils se réveillent. Pas tous heureusement, mais y en a ouais.

**Line : Et justement, est-ce que tu penses que l'environnement familial a un**

### **impact sur la réussite ou l'échec ?**

Charlène : Oui je pense que ça rentre en compte. Même le regard qu'ont les parents sur...sur l'école, sur la scolarité de leurs enfants...un minimum de suivi derrière. Enfin je pense que si les parents s'intéressent un minimum à ce que fait leur enfant à l'école, il est plus motivé, plus valorisé...Enfin...je pense que c'est un cycle un peu.

**Line : Est-ce que par exemple tu as des exemples à donner ? Qu'est-ce que...qu'est-ce que le parent peut faire pour que justement l'élève se sente motivé à...**

Charlène : Beh déjà s'intéresser, demander le soir ce qu'il a fait de sa journée...bon après venir...Tu vois moi à la réunion de rentrée avec les parents, c'était fin septembre, j'ai vingt élèves dans la classe, j'avais quatre parents.

**Line : Oui d'accord.**

Charlène : Bon après c'est...bon peut-être certains travaillaient, après ya d'autres contraintes aussi mais tu vois au moins...au moins venir se présenter, rencontrer l'enseignant. Après on a beaucoup d'enfants, à midi ou à deux heures, ou à quatre heures qui rentrent à pied, donc on voit pas les parents, on a pas de...de contact, même si c'est qu'au portail, on les voit, on échange deux/trois mots. Voilà y a un enfant qui m'a dit qu'il était déçu que sa mère ne vienne pas à la réunion de rentrée.

**Line : D'accord.**

Charlène : Donc tu vois, voilà, au moins s'intéresser un minimum...Y a des parents qu'on connaît pas. Et qu'on voit quasiment jamais si nous on leur demande pas de venir, ils font pas l'effort au moins de venir rencontrer les enseignants, savoir avec qui va être leur enfant toute la journée quoi.

**Line : Et est-ce que c'est particulièrement des élèves qui ont des difficultés ?**

Charlène : Pas spécialement.

**Line : D'accord.**

Charlène : Mais y en a que oui. Après c'est pas particulièrement.

**Line : Ok. [silence] Et tu parlais oui du regard que porte la famille sur l'école.**

Charlène : Ouais.

**Line : Est-ce que tu peux développer ?**

Charlène : Ouais après nous dans l'école où on est, on a pas mal de familles issus de l'immigration. Et ils nous font totalement confiance, mais du coup ils s'en déchargent un peu trop parce que...enfin ils font confiance à l'école, pour eux c'est un peu le ...[Je touche mon dictaphone.]

**Line : Désolé, je regarde si ça enregistre bien.**

Charlène : Oui oui d'accord, pas de problème. C'est un peu l'Institution, enfin ils font confiance, mais du coup ils s'en déchargent un peu aussi. Enfin, en résumé, ils nous font tellement confiance, qu'ils ne s'y intéressent pas quoi.

**Line : D'accord.**

Charlène : Voilà après si...je sais pas par exemple si on met des mots dans le cahier, ils ne sont pas signés, faut rappeler à l'enfant de le signer. Enfin, ils n'ont pas, je sais pas comment dire, la culture de l'école, voilà de au moins regarder le soir s'il y a des mots, de savoir un peu l'enfant ce qu'il a fait, de s'intéresser un minimum aux devoirs ou ....Ouais les enfants ils sont pas mal autonomes là-dessus. Parce qu'après une ou deux fois par semaine ils ont une étude le soir, donc y a beaucoup qui restent, qui font les devoirs à l'étude et après ils rentrent à la maison. Enfin le travail est fait mais les parents du coup jettent pas trop de regard dessus. [silence]

**Line : Pour ce qui est donc des éléments didactiques et pédagogiques, est-ce que tu as remarqué des difficultés qui ressortent le plus ? Dans quelle matière ? Dans quel domaine ? S'il y en a.**

Charlène : Ouais, après moi c'est la première année où j'ai le français en même temps que l'occitan. Parce qu'en fait l'occitan on est plus dans les matières scientifiques en fait : sciences, maths, géographie. Et du coup, j'ai principalement enseigné ces matières-là à mes élèves. Le plus, ce qui revient le plus...Je ne saurai pas trop dire en quelle matière ...

**Line : D'accord.**

Charlène : En quelle matière c'est...Non.

**Line : Et...est-ce que ... toutes les matières sont faites en occitan ? Tu parles en occitan ?**

Charlène : Euh, la moitié du temps ouais.

**Line : Et donc si...Ces élèves ont été choisis ? Les parents ont choisi l'école**

**pour l'occitan ou ils l'ont choisi parce que c'est leur quartier ?**

Charlène : [sourire] Alors, officiellement ils l'ont choisi pour l'occitan, pour la langue, après comme je te disais c'est le quartier où y a pas mal de population de la cité, tout ça, et au dessus on a le quartier des Omières, c'est le quartier un peu bobo de Millau. Et du coup, y en a pas mal qui les ont mis en section bilingue pour pas les mélanger...aux autres enfants en gros. Voilà.

**Line : Ah d'accord.**

Charlène : Enfin c'est officieux, mais...enfin pas tous mais y en a qu'ont vraiment choisi pour le parcours occitan, pour les traditions, et après y en a pas mal qui l'ont choisi aussi parce que...pour pas les mélanger aux autres, parce que c'est un peu...c'est pas mal de fils de profs, de ....enfin il fallait pas les mélanger...Voilà.

**Line : D'accord.**

Charlène : Pas tous hein. Mais y en a ! Malheureusement.

**Line : Et ils s'en sortent pareil justement les élèves ...les élèves de la...des milieux populaires on va dire. Est-ce qu'ils s'en sortent pareil ... avec la langue occitane ou est-ce que ils ont plus de difficultés que ... que ?**

Charlène : Alors moi ceux que j'ai en occitan...après moi j'ai certains enfants qui sont...qui sont maghrébins. J'ai pas que les populations aisées. On va...on va résumé un peu, mais après dans l'ensemble moi ceux que j'ai s'en sortent bien. Après j'ai quelques élèves en difficulté. Mais ... parce que y avait une politique avant de mettre que les bons élèves dans les sections bilingues, c'était vraiment...ça peut stigmatiser. Les mauvais élèves on ne peut pas les mettre parce que y a l'occitan, ça va encore rajouter des contraintes, des difficultés pour les élèves qui sont en difficulté. Alors que moi je suis pas du tout d'accord avec ce discours-là. Mais du coup comme...c'est un enseignement qui se fait depuis la moyenne section de maternelle...

**Line : D'accord.**

Charlène : Donc moi quand je les récupère, ils sont...ils sont quasiment bilingues...enfin ils sont bilingues. Mais du coup y a une sélection qui a été faite un peu en maternelle. Maintenant moins mais quand eux ils étaient petits, y avait déjà la sélection de prendre les bons éléments...pour les sections bilingues quoi.

**Line : D'accord.**

Charlène : Donc après moi je me retrouve avec des élèves, dans l'ensemble plutôt bons quoi. Pas que, y en a quand même qui ont des difficultés mais ;.. Après le fait qu'ils soient pas nombreux, qu'on travaille en petits groupes aussi...enfin moi je trouve que c'est bien pour eux, que pour ceux en difficulté, justement ils ont, ils sont pas un peu noyés dans la masse de la classe. On peut faire un travail un peu différent.

**Line : Parce que vous faites beaucoup de travail en groupe ? En atelier ?**

Charlène : Moi je les fais énormément travailler en groupe, en atelier ouais. Même mélanger les niveaux. Moi je fonctionne comme ça, j'aime pas trop le...

**Line : Le collectif ?**

Charlène : Ouais. Enfin si après on en fait du collectif mais...après comme j'ai des petits groupes, même si on fait du collectif...mes CM2 ils sont sept et c'est le plus gros groupe que j'ai. Donc même si c'est du collectif, c'est du collectif à sept donc c'est quand même, donc on est pas mal en atelier, on travaille pas mal avec des jeux mathématiques, enfin sous différentes formes pour varier les types d'apprentissages. Et pas être bloqué..enfin essayé de manipuler, essayer de faire ça...le plus possible mais... [rire]

**Line : Ok. [silence] Attends j'avais une question par rapport à la classe...euh oui : ton école c'est que bilingue ? Tout le monde ?**

Charlène : Non non. Tous les enfants ne suivent pas l'enseignement bilingue en fait. Ils peuvent le suivre de...en fait y a deux classes bilingues : y en a une de moyenne section, grande section, CP. Et après moi j'ai les CE1, CE2, CM2. Parce que y a pas de CM1 cette année...

**Line : Ah d'accord.**

Charlène : En section bilingue ouais.

**Line : D'accord ok ok.**

Charlène : Voilà. Mais après les autres enfants...moi après j'ai sept CM2 qui sont en section bilingue, donc le matin ils sont avec ma collègue de français, ils font tout ce qui est français, histoire....enfin tout l'enseignement qui se fait dans la langue française. Et après moi je les ai tous les après-midi et le mercredi matin pour tout ce qui est plutôt scientifique : maths, sciences, la géographie, tout ça mais dans la langue occitane. Après c'est les mêmes programmes voilà...on suit

les mêmes enseignements que les autres mais en langue occitane. Et du coup les autres CM2 qui sont pas en bilingue, ils sont avec ma collègue.

**Line : Et tu as combien ? Donc tu as sept CM2...**

Charlène : J'ai quatre CE2 et quatre CE1, plus quatre CP le mercredi matin, et des fois le mardi après-midi. C'est un peu compliqué.

**Line : D'accord. Ils sont pas nombreux...**

Charlène : Non, ça fait quinze ou vingt.

**Line : Et les moyennes sections tu sais combien ils sont ou ... ?**

Charlène : Euh...alors ils sont un peu plus. Je crois que ça fait quinze en tout. Alors le nombre exact je ne saurai pas te dire mais...

**Line : Oui oui non mais d'accord.**

Charlène : Ouais c'est pas des gros groupes.

**Line : D'accord, donc y a une trentaine d'élèves sur l'école.**

Charlène : Ouais c'est ça. Trente deux je crois, qu'y en a exactement mais...  
[silence]

**Line : Ok.**

Charlène : On a une organisation un peu particulière, justement dû au bilinguisme, tous les enfants le font pas donc...On voulait pas faire des classes qu'avec des élèves bilingues car justement ils étaient pas mélangés aux autres. Après ça c'est la politique de l'école, on aurait pu..ça aurait été plus simple que moi je prenne tous les bilingues ou...on se les partage en deux avec ma collègue, ça faisait seize chacune mais...c'était pas...on voulait pas non plus...le but c'était aussi de les mélanger aussi aux autres.

**Line : Et oui oui d'accord je comprends. Et vous êtes deux profs bilingues ?**

Charlène : Ouais.

**Line : Ou y en a d'autres dans l'école ?**

Charlène : Non non.

**Line : D'accord. [silence] Oui par rapport aux programmes, est-ce que tu...tu trouves qu'il y a une exigence face aux attendus...par rapport...oui face aux attendus des élèves ? Euh...est-ce que tu trouves que les programmes sont trop exigeants par rapport aux attendus, par rapport à ce que tu vois des compétences des élèves ?**

Charlène : Alors...trop exigeant je sais pas, après ils en demandent beaucoup, je trouve. Et après les premières années je sais que je me mettaient la pression pour les terminer et maintenant je préfère qu'ils en fassent moins et tant pis qu'ils aient compris ce qu'ils aient fait, parce qu'après c'est des choses qu'ils revoient...même en CM2 si y a des choses qu'ils ont pas fait, ils les revoient en sixième, enfin c'est quand même assez...je sais pas comment dire mais y a quand même ... [silence]

**Line : C'est étalé ?**

Charlène : Ouais c'est étalé. Enfin c'est pas grave s'ils n'ont pas vu...Par exemple avec les CE2, on est censé revoir le verbe, c'est censé être rapide pour enchaîner les conjugaisons. Mais moi j'en ai pleins qui ont du mal là-dessus... donc tant pis, on a passé la première période dessus, rien qu'à repérer le verbe mais voilà, moi je pense qu'il vaut mieux passer du temps sur certaines notions, après c'est acquis et du coup on peut avancer, parce que s'ils savent pas repérer le verbe, pour après apprendre à le conjuguer...C'est compliqué. Après je pense que ça dépend aussi des années, des groupes de classe qu'on a. Moi l'année dernière avec mes CM2 que j'avais...j'avais un très bon niveau, on avançait, même on a été assez loin, donc je pense ça dépend aussi des groupes...des groupes qu'on a, comment on peut avancer. Après c'est assez dense, y a beaucoup de choses, enfin dans le peu de temps qu'on a entre guillemets. Ça plus après toutes les choses qui viennent s'ajouter : le permis piéton, les permis internet...enfin...

**Line : D'accord.**

Charlène : Les regroupements sportifs...enfin y a pleins de choses qui viennent se rajouter, et du coup qui prennent aussi du temps. Mais après ... après ils sont denses. [silence]

**Line : Et après est-ce que tu penses que c'est...que du coup un élève en difficulté est en difficulté par rapport...parce que il y a un trop gros attendu des programmes ? Ou tu penses que les programmes sont quand même assez bien faits et qu'un élève en difficulté ...est en difficulté parce qu'il a déjà derrière lui...**

Charlène : Beh après je pense...enfin...pour l'élève en difficulté, moi j'essaye d'adapter, des fois ils n'ont pas les mêmes évaluations que les autres. Alors soit j'en demande...par exemple y a des exercices en moins, ou la difficulté elle est un

peu moins élevée. Après faut essayer d'adapter, leur en demander un peu moins, mais en même temps faut aussi respecter les programmes. Faut trouver le juste milieu entre ... voilà faut qu'il arrive au CM2 en ayant acquis le programme, mais en même temps en l'adaptant aussi à son niveau sans que ce soit trop...enfin je sais pas comment dire...trop faible pour...enfin il faut un peu...je sais pas si je suis très claire.

**Line : Si si.**

Charlène : Faut faire un peu la balance. Voilà essayer d'adapter en respectant les programmes. Leur en demander un peu moins peut-être.

**Line : D'accord.**

Charlène : Après ça dépend où est la difficulté aussi, y en a c'est juste une question de temps, enfin ils ont besoin de plus de temps pour apprendre, ils le savent y en a. Je sais pas comment dire.

**Line : Je comprends, ce que tu dis. [silence] Donc pour parler sur...de l'élève en difficulté en général, est-ce que tu penses que y a des étapes du parcours scolaire où l'élève risque le plus d'être en difficulté, ou c'est à cette période-là que...enfin c'est un stade important d'apprentissage....**

Charlène : Des années plus dures que d'autres ?

**Line : Oui.**

Charlène : Moi je pense que le CP et le CE1, c'est des années assez...assez difficiles, beh le CP parce que y a l'apprentissage de la lecture...je pense que c'est...enfin j'ai jamais enseigné en CP, mais je pense que c'est quand même un cap pour certains enfants. Et après le CE1 parce que y en a qui sont encore un peu fragile en lecture, et après on leur demande pas mal de....d'acquisition de notions abstraites. Par exemple en français le sujet, enfin des trucs qui .... Ils ne maîtrisent pas toujours la lecture et on leur en demande beaucoup. Je trouve que c'est une année pas évidente le CE1. Après en CE2, on reprend ce qu'on a vu en CE1. Et pareil après en CM1...c'est un peu dans la continuité, enfin je trouve que y a moins de ... de nouvelles notions difficiles. Ouais pour moi ce serait le CP, le CE1.

**Line : Et tu as en tête justement des anecdotes d'élèves qui réussissaient...Tu as des CE1 ?**

Charlène : Ouais mais qu'en maths.

**Line : Qu'en maths ? D'accord.**

Charlène : Ouais.

**Line : Et est-ce que tu as....**

Charlène : Des anecdotes... ?

**Line : ...repéré des élèves qui ont des difficultés, plus en CE1 que tes CE2 ?**

**[silence] Non pas particulièrement ?**

Charlène : Non pas particulièrement.

**Line : Et est-ce que tu vois une différence de difficulté entre les filles et les garçons ? Est-ce que y en a un qu'est plus en difficulté que l'autre ?**

**[silence]**

Charlène : Euh...je sais pas, ouais....non franchement parce que...ouais non je vois pas de différence.

**Line : D'accord. [silence]**

Charlène : Non.

**Line : Par rapport aux....à la personnalité de l'élève, est-ce que tu penses que ça joue un rôle sur...sur la réussite ou sur les difficultés scolaires ?**

Charlène : Oui. Clairement oui.

**Line : D'accord. Est-ce que tu as des exemples ? Est-ce que tu peux développer ?**

Charlène : Beh j'ai un élève en CM2, qu'est un peu...qu'est en difficulté mais il a tendance aussi à...beh voilà quand il y arrive pas, il se laisse aller, il a pas la niaque derrière d'essayer d'arriver. Alors que j'en ai certains qui sont un peu en difficulté, ou même au même niveau que lui, mais qui ont l'envie, qui cherchent, qui ont envie. Et du coup c'est pas le même état d'esprit. Ils ont pas le même regard face à la difficulté, face à l'erreur. Je pense que si on est dans une dynamique où on a envie, enfin qu'on se bat pour y arriver, enfin du coup on est dans une autre dynamique, et on réussit mieux, enfin je sais pas comment le dire, mais y a des élèves qui se créent aussi des contraintes. En mathématiques, comme je les ai beaucoup en mathématiques, quand on travaille les grands nombres, rien que le fait de voir un grand nombre, ça y est : « Oh c'est trop dur ! » alors que non, y a pas de difficulté, mais il se crée parfois des difficultés. Si on fait

l'addition des grands nombres, c'est ...c'est pareil que l'addition avec des nombres plus petits. C'est pas...y a pas de difficulté, mais rien que le fait, certains, de voir un grand nombre ou quoi : « Oh je vais pas y arriver ». Enfin ils sont pas dans une dynamique. Alors qu'après non, quand on leur montre que c'est pas dur, après...enfin ils arrivent mais... Mais je pense que l'état d'esprit ça compte. Ouais, l'envie de...après je pense que y a une question de confiance en soi, tout ça aussi, mais je pense que s'ils sont quand même volontaires, plutôt que se laisser un peu...y en a qu'attendent que la réponse elle leur tombe un peu du ciel.

**Line : Ouais.**

Charlène : Qui cherchent pas trop. Ils sont un peu passifs certains.

**Line : Et est-ce que justement, dans les élèves en difficulté, y a plus de passifs ? De flemmards entre guillemets ? Que d'élèves qui ont la niaque, qui ont envie ? Ou non, y a tout un panel de comportements ?**

Charlène : Ouais y a un peu tout, mais après je pense que...enfin l'élève qui est en difficulté, il le sait, il a pas envie non plus...enfin je sais pas comment dire...mais il a pas envie non plus d'avoir la niaque, on a l'impression qu'il est passif, mais il ne l'est pas non plus. Je sais pas comment le dire. C'est pas de la passivité faite exprès des fois, mais comme ils se sentent un peu... Enfin, on leur en demande trop, des fois ils se sentent un peu oubliés, et ils ont pas... ils ont pas non plus envie de rentrer dans les apprentissages, parce que pour eux c'est trop, et faut essayer de reprendre un peu la base. Je sais pas si je suis très claire.

**Line : Tu penses que c'est...Si si. Tu penses que c'est une sorte de cercle vicieux ? Donc ils sont en difficulté, du coup...ils le savent, ils ont du mal à en donner pareil ? Ils sont fatigués et du coup, ils sont plus en difficulté ?**

Charlène : ça peut oui. Ça peut ! Après faut pas généraliser je pense.

**Line : Non non, mais c'est une question.**

Charlène : Oui oui oui. Je pense que ça peut être ça aussi. Ou alors...Ils se voient aussi en difficulté, alors qu'ils ne le sont pas spécialement, alors du coup...Enfin voilà du coup ils se font un peu oublier, ils ont pas envie.

**Line : Ouais.**

Charlène : Ouais. Non parce qu'après y en a qui sont en difficulté, mais qui essayent...enfin moi j'en ai certains, ils se battent quoi. Enfin ils sont sur l'ardoise,

ils grattent, ils essayent. Des fois c'est pas bon ce qu'ils font, mais ils ont quand même l'envie. Enfin bon ils essayent quand même d'y arriver.

**Line : Ok. Tout à l'heure on parlait de tutorat, est-ce que tu as pu remarquer que les relations entre les élèves ça...euh...ça a un impact sur la réussite scolaire ? Que ce soit donc avec le tutorat, ou bien dans la cours, avec des relations entre pairs quoi ?**

Charlène : Ouais, ouais je pense que c'est important déjà que l'enfant il ait envie de venir à l'école, qu'il se sente bien à l'école, pour...pour être...enfin pour être disponible pour les apprentissages. S'il a pas envie, ou qu'il y a des conflits avec...enfin soit avec la famille, soit avec des camarades, je pense que c'est difficile pour lui de...de se mettre vraiment au travail. Enfin on le voit, des fois on rentre de récréation, ils sont un peu ailleurs, on règle le problème, après c'est parti quoi. Et puis je pense que pour eux, à leur âge c'est...enfin la vie avec les copains c'est ...c'est une priorité quoi. Pas pour tous, mais voilà ça passe avant tout et...je pense que c'est très important... Après dans ma classe tous les vendredis soirs, en éducation civique et morale, on fait un petit conseil de classe, où là ils sont libres de dire en fait tous les problèmes qu'ils ont eu dans la semaine, c'est le moment...

**Line : Ah d'accord.**

Charlène :...où on peut en parler ! Et ça marche super bien, et quand on a pas le temps de le faire, ils râlent.

**Line : Ah bon ?**

Charlène : Ah oui, il te faut le faire ça c'est génial. Enfin après ça peut être des problèmes anodins, comme des problèmes un peu plus profonds où on va passer du temps dessus. Mais du coup ...enfin pour eux c'est important la relation qu'ils ont avec les copains. Des fois c'est des bêtises qu'ils vont dire, mais ...

**Line : Oui tu as des exemples par exemple de ...**

Charlène : Alors beh euh des fois ils se critiquent parce que y en a qui fait que parler en classe et ça le dérange, ou parce que lui il est passé à côté de moi, et il m'a bousculé dans l'escalier. Enfin ça peut être des petites choses comme ça ou après des...y en a qui se sent rejeté par le groupe, du coup il peut en parler à ce moment-là. Là c'est la troisième année où je les ai les CM2, donc avec eux ça

marche bien parce qu'ils sont rentrés dans le truc. Au début c'est...enfin faut le temps que ça se mette en place et qu'ils sentent que leur parole...enfin ils ont le droit de dire ce qu'ils veulent. Enfin ce qu'ils veulent, dans le respect de l'autre mais....mais ils ont le droit de tout dire. Du coup, enfin c'est un moment auquel ils tiennent énormément, parce qu'ils savent que voilà leur parole elle sera écoutée, et après si voilà y a un élève qui parle en classe, je le reprends plusieurs fois, mais si c'est un copain qui le dit, beh du coup ça a pas le même impact.

**Line : D'accord.**

Charlène : Là j'ai un élève qu'est en CE2, qu'est un peu...il a un comportement..enfin il est un peu violent avec les copains tout ça. Après en classe il travaille très très bien. Mais du coup moi quand j'en parle avec lui ça n'a pas trop d'impact, mais les copains lui ont dit qu'ils en avaient marre qu'il soit violent, qu'il fallait qu'il fasse attention à son comportement et ça l'a vachement affecté, et depuis il fait attention.

**Line : D'accord.**

Charlène : Parce que c'était la parole des copains et que...voilà donc je pense que c'est important, qu'ils puissent se dire ce qu'ils ont à dire. Après quand ça va pas, mais quand ça va aussi, quand y en a...quand un élève à tenu compte de la remarque, beh y en a d'autres qui le félicitent. Après ça va dans les deux sens quoi, mais ...

**Line : Ah c'est bien. Et c'est par papier ou c'est ... ?**

Charlène : Oralement on le fait.

**Line : Oralement ok. D'accord.**

Charlène : Ouais, après une année, j'avais instauré par papier pour ceux qui n'osent pas le faire, y avait une petite boîte. Mais en fait ça marche p... enfin avec les élèves que j'avais à ce moment-là, ça marchait p...enfin ils écrivaient pas, ils avaient besoin de le dire à l'oral et...

**Line : Et tu fais ça à partir de quel niveau du coup ?**

Charlène : Beh là du coup avec les CE1, CE2, CM2. En occitan je le fais.

**Line : D'accord.**

Charlène : Mais après, avec ceux du français, on peut le f...enfin si vraiment y a un problème en rentrant de récréation, y a eu un conflit ou quelque chose, on le

règle sur le moment et on essaye de...enfin ça dépend du problème que c'est évidemment, mais ...voilà...enfin je pense que si l'enfant il rentre, en rentrant de récréation, en ayant un problème en tête ou je sais pas un conflit avec un camarade ou quoi, il est pas disposé pour les apprentissages...enfin pour eux c'est ce qui prime, ce qui s'est passé en récré ou quoi. Ça prend le dessus sur le reste quoi. C'est important. Ouais.

**Line : Et justement tu parlais des...euh...pareil d'un élève indisposé, mais par rapport à la famille. Est-ce que tu as eu ... ?**

Charlène : Ouais, beh j'ai la famille..une famille qui a beaucoup de problèmes avec l'enfant, parce que pareil il est violent avec la petite sœur...

**Line : Le même élève que tu m'as parlé ?**

Charlène : Ouais ouais ouais. Oui parce que du coup j'ai rencontré la famille pour savoir un peu..un peu ce qu'il en était. Là il est...à partir...enfin depuis le début de l'année, il est suivi par la psychologue du RASED, de l'école. Donc on va voir, après ça se met en place... Ouais il est méchant avec les autres quoi.

**Line : D'accord.**

Charlène : Après il a des copains, il est quand même...il est quand même intégré aussi, mais il a des fois du mal à se contenir.

**Line : D'accord.**

Charlène : Mais après en classe...Je pense qu'il a besoin d'un cadre. Je l'avais l'année dernière, car l'année dernière j'ai remplacé ma collègue occitan de maternelle, du coup j'ai déjà eu, et il m'a beaucoup testé en début de remplacement, et c'est un enfant qu'à besoin d'un cadre, de limites. Et maintenant je l'ai cette année, il me connaît, voilà il sait que, y a un cadre, y a assez de choses à faire, d'autres à pas faire, ça se passe très bien en classe, après en cours de récréation c'est plus compliqué.

**Line : D'accord.**

Charlène : Y a souvent des problèmes avec lui. Voilà.

**Line : Et la famille, tu penses qu'elle donne un cadre, tu as pu remarqué des choses ou... ?**

Charlène : Je pense que c'est un peu compliqué parce que la maman travaille de nuit, le papa du coup travaille la journée, du coup je pense qu'ils ont un rythme un

peu...un peu particulier. Et les parents l'ont reconnu. Enfin il a une petite sœur qui est un peu l'élève...pas l'élève, l'enfant un peu roi. Enfin ils privilégient en gros la petite sœur à lui quoi. Lui il se sent un peu délaissé, enfin les parents ont conscience mais...enfin ils s'en sont rendus compte à la suite..enfin après plusieurs échanges. [silence] Voilà, donc après à voir, là il est suivi depuis..un peu avant les vacances là. Donc après on va voir ce que ça donne mais ...on y travaille.

**Line : Oui. Et est-ce que tu as d'autres élèves qui ont vécu ... qui ont des problèmes familiaux ou qui ont vécu des événements familiaux qui ont fait que tu as vu leurs résultats dégringoler, ou alors justement, un problème a été réglé, et du coup, il a mieux réussi ? Ou alors tu ne l'as pas remarqué ça ?**

Charlène : Non, alors oui j'ai des élèves qui ont vécu des choses difficiles, mais j'ai pas remarqué de ... de changements. La première année où j'ai été instit', j'ai un élève de CE1 qui a perdu son papa, pendant l'année scolaire, donc on en a beaucoup parlé avec la maman tout ça, mais lui au niveau du travail, y a eu aucune incidence sur...au contraire même, lui il voulait venir à l'école et pour lui c'était un moyen de ...enfin il était à l'école, il oubliait ce qu'il se passait à la maison.

**Line : Ok.**

Charlène : Ouais non après...[silence] Non j'ai pas vu.

**Line : D'accord. [silence] Comment, personnellement, tu fais, avec tes...ton expérience, pour repérer un élève en difficulté ? Comment tu te dis euh...sur quoi tu te bases en fait pour et dire que cet élève est en difficulté ?**

Charlène : Ouais, alors en début d'année, on a mis en place...Dans l'école, on fait des petites évaluations en début d'année pour situer les élèves sur des...sur des compétences ou des choses qu'ils ont appris l'année précédente. Donc déjà ça permet d'avoir un éclairage, même si après on s'arrête pas à ça. Mais voilà, ça permet d'avoir un peu une idée de...voilà du niveau de l'enfant. Après en début d'année, on en discute pas mal avec les collègues. Pour voilà...pour...enfin au niveau de la scolarité des élèves. Et après au niveau des exercices, de son attitude en classe...Après je tourne pas mal, je tourne beaucoup quand ils font les

exercices, pour...soit pour les aider, soit pour voir où ils en sont. [silence] Voilà voilà. Bon après les résultats aux évaluations, les choses... [silence]

**Line : Ok. [silence] Si tu devais faire, une sorte de classement des difficultés scolaires, est-ce que ... quelles seraient tes catégories ? Est-ce que tu vois un peu...quelles difficultés scolaires il y a ...sur...selon les causes tu vois ? Quelles causes ? Quelles catégories de causes, de facteurs ?**

Charlène : Ouais, alors une des difficultés, moi je trouve que les enfants ils ont de plus en plus de mal à se concentrer, à écouter ce qu'on leur dit. Enfin par exemple, si on leur donne une consigne ou y a deux choses à faire, donc je sais pas par exemple : Souligne le sujet, entoure son infinitif. Ils vont faire qu'une des deux par exemple.

**Line : D'accord.**

Charlène : Enfin ils ont du mal à...enfin ils écoutent mais....je sais pas comment dire, mais on a l'impression des fois qu'ils sont passifs ou...ils écoutent sans écouter quoi. Enfin je trouve que c'est l'une des plus grosses difficultés.

**Line : D'accord.**

Charlène : Enfin après en en parlant avec les collègues actuellement, on trouve que c'est ça qu'est difficile. Leur concentration, et même de les captiver. Certains ils...on a l'impression que y a rien qui les intéresse quoi. Pas tous, mais ils sont assez...enfin même après...enfin le français, les mathématiques ça peut être un peu barbant suivant ce qu'on fait mais...Tu vois en sciences, en géographie, on fait des choses quand même, c'est un peu plus parlant, en général ils sont curieux d'apprendre. Et...de plus en plus on trouve que y en a qui...qui... « Bon il faut le faire, on le fait mais... ». Tu vois y a pas la curiosité, l'envie derrière. Je trouve que c'est ça...la plus grosse difficulté qu'on a. De les captiver, d'attirer leur attention, ils sont là pour se concentrer, faut qu'ils soient concentrés ouais.

**Line : Et tu dis justement qu'en ce moment que, avec tes collègues, la concentration. Est-ce depuis un certain temps, et puis ces dernières années, tu trouves que ;..tu as pu voir qu'il y a plus d'élève en difficulté qu'avant ?**

Charlène : Je sais pas, parce qu'après les trois premières années que j'ai fait, c'était dans une...complètement un autre milieu, une autre population, c'était pas du tout...

**Line : C'était quel genre de population ?**

Charlène : Alors c'était principalement les familles un peu bobos de Toulouse. Qui eux mettaient... Alors c'était un école en immersion, du coup là tout se faisait en occitan, sauf l'enseignement du français. Et là les parents qui les mettaient là c'était vraiment pour le projet, enfin pour le projet occitan. C'était une école associative, donc enfin les parents ils étaient vachement impliqués dans l'école. C'était vraiment un autre...enfin les parents qui les mettaient là, ils s'occupaient de la scolarité de leur enfant, enfin c'est vraiment une autre démarche.

**Line : Et c'était quelle classe que tu avais ?**

Charlène : Euh pareil j'en ai eu plusieurs. J'ai eu des fois des maternelles, ça tournait pas mal. J'ai un peu vu tout. On m'a fait tout voir justement avant que je passe le concours. Elles m'ont beaucoup aidé.

**Line : Ouais, j'imagine, c'est bien.**

Charlène : Ouais ! Non après depuis...non après depuis que j'y suis je sais pas.

**Line : Non, tu n'as pas vu de différence ?**

Charlène : Non ouais.

**Line : Ok. Et est-ce que tu...tu peux...énoncer en fait...un profil-type d'élève en difficulté ? Est-ce que tu vois un profil-type ? Vraiment comme si on faisait une sorte de ... de robot d'un ... d'un élève en difficulté. Par exemple, le sexe, la catégorie socio-professionnelle des parents, le milieu...**

Charlène : C'est dur ça. [rire]

**Line : Les difficultés dans telle discipline...**

Charlène : Alors...alors je crois que je serai...je serai incapable de faire un profil-type. Parce que moi dans la classe que j'ai, j'ai autant...enfin peut être pas autant mais...enfin j'ai...c'est kif-kif, les filles, les garçons. Après j'ai vraiment des familles issues de l'immigration, voilà dans le milieu dans lequel les parents parlent pas bien français, s'intéressent pas à l'école. Les enfants en difficulté-là. Après j'en ai, des enfants de bonnes familles entre guillemets, où les parents sont profs, y a le suivi derrière, ils sont aussi en difficulté donc...dresser un profil-type du coup... [rire].

**Line : Non non mais c'était si toi tu avais...**

Charlène : Ouais non j'ai pas de...On pourrait penser, ouais on pourrait penser que

les familles issues de l'immigration, que y a pas de suivi tout ça, seraient plus en difficulté mais...mais moi pour le peu d'expérience que j'ai, je vois que c'est pas spécialement...enfin y a pas que ça quoi.

**Line : Ouais d'accord. [silence] Par rapport aux éléments liés à l'enseignant, donc à toi : est-ce que d'après ton expérience, euh...comment est-ce que tu juges ton investissement face aux difficultés scolaires ?**

Charlène : Euh, j'essaye d'y faire attention et d'y palier au mieux. Mais après...On peut parler en toute honnêteté ?

**Line : Ah oui oui. C'est fait pour.**

Charlène : C'est vrai que c'est pas toujours facile, de gérer plusieurs niveaux, de gérer les programmes, de gérer l'enfant en difficulté à tel moment, puis un autre élève en difficulté à tel moment. Enfin y a des moments, dans la pratique de classe, c'est pas toujours...évident, pour chaque enfant...enfin pas pour chaque enfant mais pour chaque enfant qu'est en difficulté de mettre en place une différenciation...j'essaye mais...c'est pas...des fois c'est pas possible. Au niveau du temps ou...ça demande beaucoup d'investissement aussi, en plus de tout le reste quoi. Après préparer des dictées à trou, ça veut dire beh, faut les faire en plus...Y'en a certains qui ont des difficultés d'écrire, faut leur surligner la ligne sur le cahier. Enfin c'est plein de petites choses qui demandent du temps. Alors des fois j'essaye de faire au mieux, mais ...

**Line : Et est-ce que justement des fois tu te sens...euh...impuissante, un peu démunie ? Ou est-ce que ça va, tu arrives à être toujours droite, à... ?**

Charlène : Ah j'essaye ! Mais après c'est vrai, des fois, quand l'enfant il est en difficulté, t'as expliqué de différentes façons, t'as essayé de faire tout ce qui te semble possible pour lui faire comprendre et que y a rien, là des fois c'est vrai que c'est...enfin tu sais plus quoi faire pour lui faire comprendre. Des fois, tu sais, t'as l'impression d'être à bout un peu de...de toutes les techniques, de toutes les méthodes. Ça peut être un peu frustrant, mais bon voilà. Après des fois tu refais le lendemain et c'est bon, ça passe. [rire]

**Line : Ouais. Ok. Et est-ce t'as justement des exemples, une expérience vécue avec un élève qui....que tu as réussi à mener un peu plus haut ? Ou que tu as vu le déclic ?**

Charlène : Euh...le déclic...Beh après j'en ai un qu'est en CM2 actuellement, beh la première année que je l'ai eu, donc il était en CE2, après j'avais sa sœur dans la classe, donc je pense que ça...ça lui mettait peut être la pression. Sa sœur était très bonne élève. Et la première année il avait des résultats très moyens, il participait pas. Enfin, j'ai eu du mal à le mettre en confiance, c'est plus à ce niveau-là je pense. Enfin je le rencontrais souvent avec ses parents, il se plaignait souvent de maux de ventre, il était très anxieux, il participait pas, enfin...Mais après petit à petit on a réussi à...à instaurer une relation de confiance et depuis l'année dernière il est...très bon élève quoi. Alors que le CE2 c'était vraiment...beh c'était faible, c'était...il participait pas, il était un peu introverti. Voilà, maintenant beh de me connaître aussi, de...j'sais pas.

**Line : Et sa sœur ?**

Charlène : Et j'avais sa sœur qu'était en CM2 quand lui était en CE2. Après elle elle est rentrée en sixième, donc après peut être le fait qu'elle soit pas là, je sais pas, il sentait pas cette comparaison ou...Voilà après si y a certains élèves qu'on fait aussi...Je sais pas des additions, des soustractions, à force de manipuler tout ça, à un moment donné ils ont compris et c'est parti. C'est génial ça. A force de manipuler ou de...Même quand on passe un moment à leur expliquer...Avant...quand j'avais des CE, moi ma première année-là, on avait passé du temps à manipuler, à comprendre le sens de la soustraction, tout ça. Et le jour où on a posé, je me suis dit, ça va être l'orgie, enfin ils vont rien comprendre. Et là tous, enfin c'est vrai que ça leur a paru d'une évidence. Oh j'étais super contente, parce que, enfin, moi je voyais ça vraiment, enfin, comme difficile pour eux, tout ça, et en fait non ça...enfin y en a quelques uns qu'on eu du mal hein, mais pour certains c'est paru évident.

**Line : Ok.**

Charlène : Donc ça fait plaisir. C'est encourageant. [silence]

**Line : Est-ce que tu penses que la réussite des élèves dépend de l'expérience du professeur ?**

Charlène : Non, je pense pas. Enfin j'espère que j'en fais réussir certains, même si j'ai pas trop d'expérience. Non après..enfin...je pense que ça dépend aussi de sa fonction de travailler, et le climat de la classe. Je pense que c'est très important un

enfant qui vient à l'école, enfin, qu'est content de venir et qu'est...qui se sent bien en classe. Je pense que ça c'est primordial pour ...enfin pour les apprentissages quoi. Pour...Au moins qu'il ait l'envie, qu'il se sente ...qui se sente bien en fait. Voilà, plus que l'expérience ou...

**Line : Donc tu penses que l'attitude, la personnalité, la relation ...prof/élève...**

Charlène : Ouais je pense que c'est très important. Ouais qu'il se sente bien, on passe des moments, du temps avec eux quand même toute la semaine. Je pense que c'est important qu'ils se sentent bien et que...Enfin voilà que ce soit une..qu'est un bon climat de classe quoi, qu'il n'y ait pas de...pas de tension, que ce soit bienveillant. Enfin voilà, que même s'il se trompe, beh c'est pas grave, enfin qu'il y est...je sais pas comment dire, qu'il y est un bon climat de classe. Enfin moi je leur dis : « Si vous vous trompez, c'est pas grave, vous êtes là pour ça ». Enfin..parce que y en a certains, ils se trompent, c'est...ça y est c'est...enfin c'est...je sais pas comment dire, mais ils ont ce rapport à l'erreur...enfin c'est le drame s'ils se trompent. Alors que je leur dis que c'est pas grave,on est là pour se tromper, pour apprendre, pour...Je pense que c'est ça. S'ils sont dans un bon climat, dans..où ils se sentent bien. Je pense que c'est ça qu'est...plus que l'expérience ou...Je pense que c'est important oui.

**Line : Et...est-ce que tu penses que la formation...des professeurs des écoles joue un rôle sur comment gérer les difficultés scolaires ?**

Charlène : Euh...alors moi, c'est peut-être plus le cas maintenant, mais moi j'ai...beh du coup j'ai fait ma première année à l'IUFM et après la deuxième année, le master 2, enfin c'était un peu les années...c'était transi...c'était le début, c'était pas très au point mais...

**Line : Du coup la deuxième année c'était l'ESPE ou ?**

Charlène : Ouais c'était l'ESPE. C'était la première...enfin la première année de création en fait de l'ESPE quoi.

**Line : 2011-2012 ouais ?**

Charlène : On était les premiers Master de l'ESPE. Et du coup c'était quand même..c'était pas très poussé, enfin moi...Voilà, on en parlait avec les copines, on est pas très contentes de la formation qu'on a eu. On a eu deux fois quinze jours de stage. Enfin quinze jours, deux fois deux semaines, ça fait même pas quinze

jours. Après voilà, pour être après largué, un peu...Parce qu'après du coup moi j'ai fait mes trois ans dans le privé, et après quand j'ai eu le concours, j'ai été directement en classe. J'ai pas eu l'alternance...

**Line : Stagiaire ?**

Charlène : Ouais, j'ai été direct à plein temps stagiaire.

**Line : Ah d'accord. Ok.**

Charlène : C'était bah, c'était la dernière session comme ça. Maintenant, vous êtes à mi-temps en classe, à mi-temps...Voilà, moi j'ai été directement larguée en classe. Donc ça va que j'avais mes trois ans un peu dans le privé pour...Parce que je trouve qu'on a été un peu largué...Après on avait les conseillers pédagogiques qui venaient nous voir, enfin...Mais bon c'était pas non plus...euh c'était pas tous les jours quoi. Donc euh..on a été un peu...largué, à apprendre un peu sur le tas.

**Line : Oui.**

Charlène : Je peux pas dire que la formation était très...enfin je pense qu'elle devrait mais... enfin... justement sur ça, sur les difficultés des enfants, sur... Plus sur ça que les programmes en soi, c'est ça qu'est important en premier. Parce qu'après je sais pas mais apprendre à faire une addition, une soustraction, beh c'est toujours un peu pareil quoi, les séquences avec les objectifs nianiania... [rire] Tu vois ce que je veux dire ! C'est toujours un peu pareil, après voilà quoi, comment on gère un élève en difficulté, comment on gère un élève violent, le climat de classe...Les trucs comme ça, ça c'est plus, je sais pas c'est que, je sais pas comment dire mais c'est important pour moi de...enfin c'est plus important que le reste. [rire]

**Line : Et du coup tu as eu quoi comme formation ? Parce que ta première année à l'IUFM c'était quoi en fait ? Comme formation, qu'est-ce que tu as reçu ?**

Charlène : Euh, beh en fait c'était des cours théoriques, sur un peu bah ça, mise en place de séquence. Je crois que j'avais fait une semaine de stage. C'est un peu comme l'ESPE en fait !

**Line : D'accord.**

Charlène : C'était le même...Ouais on avait....Je me rappelle plus trop...C'est un peu ça : bâtir une séquence, les objectifs, théorique quoi.

**Line : Et tu avais tous les champs disciplinaires ? Toutes les disciplines ?**

Charlène : Ouais.

**Line : D'accord.**

Charlène : Oui après on était pas...Même quand j'ai fait l'ESPE, c'était assez général. Après moi j'avais bilingue occitan, donc j'avais l'occitan en plus mais...On n'était pas ciblé sur une matière ou un truc. Enfin, je ne sais pas comment c'est maintenant, mais...c'était assez général.

**Line : Non non non, c'est comme toi oui. Et tu étais à Montauban les deux années ?**

Charlène : Non non. La première année j'étais à Toulouse. Et après la deuxième année j'étais à Montauban. Parce qu'en fait l'occitan, c'était sur Montauban.

**Line : D'accord.**

Charlène : Ouais, première année Toulouse.

**Line : Ok.**

Charlène : Parce que l'occitan c'était à Toulouse. Enfin, il y avait la section.

**Line : Et là c'est toi qui a choisis ta classe à Millau ? Enfin, tu voulais Millau ?**

Charlène : Ouais.

**Line : Là où tu étais, tu as demandé une mutation pour... ?**

Charlène : Beh quand j'ai eu le concours, si tu veux, tu fais un choix de vœux dans l'académie du département. Donc moi j'ai mis l'Aveyron en premier vœux. Enfin, moi je suis d'ici donc je ne voulais pas rester sur Toulouse. Et du coup, beh j'ai eu de la chance, j'ai eu Millau en premier vœux, enfin en...en... Ouais j'ai été stagiaire sur Millau. Et après, l'année d'après, tu postules pour...Si tu veux, t'as la liste des écoles avec les postes vacants et non-vacants. Enfin tu postules et j'ai eu, beh l'autre école de Millau, là où je suis actuellement, où j'ai été titularisée direct après mon année de stagiaire, voilà. Parce que y avait un poste occitan, et y a personne qui avait plus de points que moi, qui l'avait demandé.

**Line : D'accord.**

Charlène : Après c'est pas simple pour...pour avoir des fois ce qu'on veut.

**Line : C'est ce qu'on dit oui.**

Charlène : C'est un peu le parcours du combattant. [silence] Mais j'ai eu de la

chance oui. Puis même, être plusieurs années sur la même école, c'est génial. Tu connais les collègues, là j'ai pleins d'élèves que j'avais les années précédentes. Enfin, du coup tu gagnes aussi du temps, tu les connais, ils te connaissent.

**Line : Ah oui oui.**

Charlène : Tu connais les parents, ils te connaissent, c'est quand même plus confortable que... que de changer tous les ans d'école, de niveau.

**Line : Parce que là du coup tu as tous les ans le même niveau ?**

Charlène : Oui.

**Line : D'accord.**

Charlène : Enfin l'an dernier...

**Line : Donc des fois tu as des CM1 par contre ?!**

Charlène : Ouais l'an dernier j'avais des CM1. Et oui, enfin après l'an dernier, mon poste l'an dernier, je l'avais semi-temps occitan, et après j'avais deux décharges de direction en fait.

**Line : Deux décharges ?**

Charlène : Oui. J'étais chargée de l'instit' de mon école : la directrice. Et d'une autre école aussi. Après j'avais, donc des CE2-CM1, enfin dans la décharge et des CM1-CM2. Bon je restais quand même avec les grands, mais du cou j'avais pas de classe. Enfin j'avais ma classe occitan, mais j'avais pas de classe à moi, j'étais six heures sur une classe et six heures sur une autre.

**Line : D'accord.**

Charlène : Ah oui ça ça se fait pas mal.

**Line : Deux décharges, ça je ne savais pas du tout. Une, oui je pensais.**

Charlène : Deux décharges. Même y en a qui...Enfin c'est peut être pas des décharges, mais ils sont quatre jours sur quatre écoles différentes quoi. Un quart-temps là, là, là. Bon après l'avantage c'est que t'as pas....même après être remplaçant, t'as pas la pression un peu de la classe, les éval', les parents. Enfin tu le prends un peu plus cool, tu vois différentes organisations, c'est pas mal aussi. Y a du bon et du moins bon, après t'as pas ta classe non plus, c'est pas pareil. Pour les premières années je pense que c'est pas mal aussi, enfin moi je sais que ça ne m'aurait pas dérangé d'être remplaçante et de tourner, au moins tu vois quand même différentes organisations entre mes collègues, tu vois différents niveaux et

t'as pas trop la pression tu vois, des éval', des programmes...Enfin t'es là temporellement donc... Je pense que les premières années c'est pas mal, ça peut être pas mal, mais après avoir ta classe c'est chouette quand même. Bon après ça c'est pas toi qui choisis. Tu fais des vœux...

**Line : C'est sur.**

Charlène : ça dépend des autres, mais bon.

**Line : Et est-ce que tu penses que quand t'as vu du coup tes trois années dans le privée, t'as donné une expérience pour gérer une classe, et toutes les difficultés qui vont avec ?**

Charlène : Oui. Clairement oui. Ouais puis j'étais vachement appuyé par mes collègues. Ils m'ont vachement soutenu et aidé, même pour le concours hein. Parce que le concours après à l'oral, enfin je sais pas si c'est toujours pareil mais ils demandent vachement de recul sur notre pratique, des choses qu'on mettra en place...Enfin du coup de l'avoir vécu, on n'en parle pas pareil. Non ça aide, puis bon de vivre...enfin c'est bien beau la théorie, mais bon quand on te dit : « Un élève est en difficulté, tu fais ça, ça, ça », après quand tu as l'enfant devant toi, t'as beau le faire des fois, enfin, c'est pas...je sais pas mais chaque enfant est unique. Peut être ça va marcher pour un mais pas pour l'autre. Je pense que t'façon y a que ça, de pratiquer, de manipuler, puis bon de vivre le groupe classe, je sais pas c'est... Quand t'es toute seule à t'exprimer devant vingt élèves et qu'ils ont rien compris.... [rire] Peut être je me suis mal prise quoi. Ouais. Moi je pense que y a que comme ça qu'on apprend. T'as beau avoir le concours, même encore, j'apprends encore des fois. Je crois que t'apprends tout le temps, c'est un métier... Puis même ça va marcher avec un niveau, puis l'année d'après, t'as le même niveau, tu refais la même chose, ça marche pas donc... tu te remets en question, tu modifies tes trucs. C'est intéressant hein.

**Line : Vaut mieux oui. Pour faire ce métier.**

Charlène : Beh je pense qu'y faut que ça plaise, après...

**Line : Pour moi, il me semble que j'ai terminé. Après y aura juste quelques petites questions sur...sur toi. [silence] Du coup, le nombre d'année d'enseignement ? Trois ans dans le privée et quatre... ?**

Charlène : Euh attends, que je calcule, je l'ai eu en 2014, j'ai fait ma rentrée en

2014-2015-2016. Donc ouais ma quatrième rentrée dans le public.

**Line : Dont une en PES, en stagiaire ?**

Charlène : Oui.

**Line : Ok.**

Charlène [parlant à son chien] : Non tu vas au panier, tu m'agaces. Allez.

**Line : Là, le niveau de classe, c'est CE1, CE2, CM2 ?**

Charlène : Alors ça c'est en occitan, sinon CE1, CE2.

**Line : Et en français CE1-CE2.**

Charlène : Euh CE2-CM1 pardon, je te dis des bêtises.

**Line : CE2-CM1 ok.**

Charlène : [Parlant à son chien.] Lego, Lego ?! [Me parlant.] Il va venir t'embêter.  
[rire]

**Line : Ensuite, euh, travail en REP : non. Et le lieu de l'école c'est Millau. Et avant, tu travaillais aussi...à Toulouse, Muret.**

Charlène : Oui.

**Line : D'accord.**

Charlène : Après depuis que j'ai le concours c'est Millau, j'étais stagiaire sur Millau aussi.

**Line : Et normalement, tu dois l'avoir...pour le moment il est acquis entre guillemets ?**

Charlène : Oui.

**Line : Ok.**

Charlène : A moins que ouais, parfois il y a des modifications de postes.

**Line : Et oui oui.**

Charlène : Parce que l'an dernier il était acquis aussi, mais ils m'ont modifié mon poste, parce que y a plus les deux décharges , ils m'ont mis à mi-temps sur l'école, ce qui est mieux. Après si y a plus l'occitan, s'ils estiment que y a pas assez d'élèves, ils peuvent me modifier le poste.

**Line : D'accord. Ouais ouais.**

Charlène : Ou le supprimer. Ils font un peu ce qu'ils veulent. C'est jamais acquis acquis.

**Line : Ouais ouais ouais.**

Charlène : C'est le jeu. [Parlant à son chient.] Hepepep Lego, tu profites. [rire] [Me parlant.] Il aime la compagnie.

**Line : Ouais. Bon beh moi j'ai fini, est-ce que tu as des questions ? Si tu veux savoir quelque chose.**

Charlène : Non mais c'est bien, ça fait réfléchir sur sa pratique.

**Line : Ouais ? Beh moi ça m'apporte beaucoup, tu sais c'est cool de...en plus vu que je veux faire ça après, ça m'apporte des choses...des anecdotes, des trucs sur l'enseignement.**

Charlène : Non mais c'est bien. Et tu arrives à trouver quand même des instit' pour faire tes sondages tout ça ?

**Line : Beh du coup avec le...Beh j'ai envoyé des messages à ceux que je sais qui connaissent un peu... Eléonore elle m'avait passé un autre numéro...**

Charlène : Mais c'est ce qu'elle m'a dit. Je lui ai dit « beh elle m'a pas écrit », elle m'a dit « ah bon ? ». « Beh non elle m'a pas écrit ».

**Line : Je me dis : « beh mince »**

Charlène : Elle me l'a dit oui.

**Line : Et du coup, le dernier chiffre, le dernier numéro qui n'allait pas. C'est pour ça que je t'ai contacté un peu tard.**

Charlène : Non mais y a pas de soucis, je suis en vacances alors !

**Line : Ouais.**

Charlène : ça va, j'ai le temps.

**Line : ça va tu n'avais pas d'évaluation à corriger ?**

Charlène : Si, si si. Mais ça y est c'est fait. Des trucs à préparer après mais...non ça va.

**Line : Et du coup...j'ai...j'ai ma belle-mère qu'est assistante maternelle, et qui a six petits, du coup, elle connaît bien l'école, du coup j'ai demandé qu'elle me passe des profs. Et après, les stages où j'ai fait...Pareil on n'a pas beaucoup de stage, comme tu disais, on a une s...trois semaines l'an dernier, et quatre semaines cette année, mais bon ça donne des profs quand même.**

Charlène : Oui oui.

**Line : Voilà.**

Charlène : Mais c'est dommage que y en ai pas plus tu vois, mais bon. [Parlant à son chien.] T'es pénible Lego.

**Line : ça va il est pas trop excité quand même.**

Charlène : Non ça va. Il a ses moments, quand il joue dans le jardin avec son jouet. Il est un peu fofou. Et du coup le concours c'est quand ? Avril ?

**Line : Ouais. Avant les vacances cette année. L'an dernier c'était bien, c'était juste après, deux semaines pour réviser, c'était trop trop bien.**

Charlène : Ouais, ça te laisse un peu de temps.

**Line : Là ça va faire bizarre un peu. [silence]**

Charlène : Ouais faut s'accrocher, faut pas lâcher. Mais c'est pas facile, mais...

**Line : Bon l'an dernier, j'y suis allée tranquille, je suis allée aux oraux, donc j'espère cette année...Mais l'an dernier y avait pas mal de postes. 450 postes, c'était beaucoup.**

Charlène : Ah ouais.

**Line : Cette année je crois que y en a environ 300.**

Charlène : Après toi tu aimerais revenir dans l'Aveyron ?

**Line : Non, rester dans le Tarn car j'ai mon copain qui travaille là-bas. Donc...j'aimerais rester là-bas. Après l'Aveyron, c'est pas très loin non plus quoi ! C'est à une heure...**

Charlène : Ouais ça dépend où tu tombes.

**Line : Si on est ici, moi ça me fait pas très loin d'Albi.**

Charlène : Ouais ça dépend où tu tombes...

**Line : Ouais mais après c'est quand même tombé sur...Donc l'Aveyron je l'ai mis en deuxième choix, mais si je tombe en troisième choxi sur...c'est quoi ? Montauban ça va encore, mais bon après.... Mais y a des trucs si tu tombes dans l'Ariège, t'es trop loin, même Haute-Garonne, si t'es à l'autre bout...**

Charlène : ça dépend. Ouais. Ça moi c'était un peu ma crainte, mais bon.

**Line : Tu avais mis quoi en deuxième choix du coup ?**

Charlène : Euh Tarn je crois. Non j'avais mis le Tarn, car à la base, donc sur Millau, et après une conseillère pédagogique du Tarn qui m'a appelé en me disant...en me demandant si ça m'intéressait de changer, puisqu'ils avaient des postes sur Albi tout ça.

**Line : Ah ouais ?!**

Charlène : Elle me dit « Oh beh ça vous rapproche de chez vous. » Je lui ai dit « Ah non, je suis de Saint-Affrique, c'est hors de question, je change pas. » [Me parlant de son chien.] S'il te gonfle, tu le pousses.

**Line : Non mais je dois sentir le chat.**

Charlène : [Parlant à son chien.] Qu'est-ce que tu fais ?

**Line : D'accord ouais.**

Charlène : Non mais après c'est un chouette métier franchement. Ça vaut le coup. Enfin, les enfants, ils te le rendent bien.

**Line : Ah oui oui, le peu de stage que j'ai fait, oui oui. Et je fais l'aide aux devoirs à Cantepau à Albi et...Enfin y a anim' et aide aux devoirs. Et c'est vraiment, c'est super agréable.**

Charlène : Ouais bah c'est sur.

**Line : Je vois que les gamins, ils ont besoin. Surtout pareil, c'est les quartiers. Et oui c'est agréable de voir que tu sers à quelque chose.**

Charlène : [Parlant à son chien.] Oh ça va je te gronde pas. [Me parlant.] Ouais non c'est chouette.

**Line : mais après là, les copines qui sont en M2, qui ont eu le concours, elles en pleurent. Enfin, elles en pleurent toutes les semaines, pour le moment donc...**

Charlène : Ah oui parce qu'elles ont le mémoire à faire, plus préparer la classe...

**Line : Ouais, elles ont les cours, les trucs, ouais elles ne s'en sortent pas.**

Charlène : Oh beh j'imagine, parce que la prépa de classe, enfin ça prend du temps. Parce que les gens de l'extérieur, ils disent « Oh c'est bon t'es en vacances »

**Line : « Ouais voilà tu fais rien. »**

Charlène : Enfin moi je ne rentre plus dans le débat maintenant hein, mais...

**Line : Ouais moi non plus, j'ai arrêté.**

Charlène : ça sert à rien.

**Line : Mais ça fait râler quoi, les gens ils...ils aimeraient le boulot juste pour les vacances, mais sauf que...**

Charlène : Ouais, ils se rendent pas compte. Moi ils me disent « Oh ça va tu

travaillés... ». Enfin c'est vrai qu'on a des horaires cools.

**Line : « Tu finis à 16 heures, tu commences à 9 heures. »**

Charlène : C'est ça. Mais sauf que tu arrives avant pour faire tes photocopies, pour préparer. Tu as des cahiers à corriger, enfin...

**Line : Et puis tu as la pression des parents, tu as quand même l'humain... Tu as des élèves, tu n'as pas...tu n'as pas un ordinateur.**

Charlène : C'est ça. Puis c'est fatiguant. Tu rentres de ta journée, tu es ...tu es vidée quoi !

**Line : Ouais. J'imagine.**

Charlène : Mais bon, ça vaut le coup quand même.

**Line : Bon en tous cas je te remercie vraiment de...**

Charlène : Beh avec plaisir.

**Line : De m'avoir...enfin d'avoir voulu faire cet entretien.**

Charlène : Y a pas de soucis.

**Line : C'est gentil.**

## **ANNEXE 5 : Retranscription d'entretien de Pauline**

**Besançon – 3 novembre 2017 – 18h (par Skype)**

**Line : C'est un entretien sur les difficultés scolaires.**

Pauline : C'est très difficile !

**Line : Oui oui c'est justement pour ça**

Pauline : Donc forcément je vais te faire... je vais te faire... des réponses très orientées avec le public que j'ai.

**Line : Oui mais c'est justement pour ça que que je t'ai contacté parce que je savais que tu es avec un public, entre guillemets, difficile et du coup ça va m'intéresser aussi d'avoir... d'avoir ça aussi. Parce que je n'avais pas beaucoup de profs en REP en fait. Dans le Tarn et dans l'Aveyron y en a pas beaucoup donc je voulais justement avoir le point de vue d'un prof qui était en REP.**

Pauline : Ok.

**Line : Alors donc... donc que l'entretien, c'est sur les les facteurs qui sont à même de révéler un élève en difficulté scolaire.**

Pauline : Oui.

**Line : Donc est-ce que tu peux me donner une définition de la difficulté scolaire pour toi ?**

Pauline : Alors ... te donner une définition ?

**Line : Oui, qu'est-ce que c'est pour toi la difficulté scolaire ? Ou un élève en difficulté ?**

Pauline : Alors pour moi la difficulté scolaire c'est un élève qui a décroché, qui décroche. C'est-à-dire qui n'est pas du tout dans un processus d'apprentissage, avec des paliers à dépasser. Pour... pour moi la difficulté scolaire c'est un enfant qui... qui décroche et qui du coup n'est plus prêt aux apprentissages.

**Line : D'accord et du coup quelle différence tu fais entre la grande difficulté scolaire et la difficulté scolaire ? Tu vois le palier au-dessus de la difficulté scolaire ?**

Pauline : Pour moi alors [elle souffle] la grande difficulté scolaire c'est pour moi

l'impasse ... pédagogique.

**Line : D'accord.**

Pauline : C'est-à-dire que forcément c'est un élève qui va avoir besoin... Un élève en grande difficulté scolaire c'est pour moi un élève qui va avoir besoin d'un tel dispositif particulier pour dépasser ses difficultés.

**Line : D'accord.**

Pauline : J'entends dans dispositif particulier, un dispositif particulier lourd, c'est-à-dire appel aux réseaux d'aide, appel au service extérieur euh ... rendez-vous, plusieurs rendez-vous avec les parents, une forte d'équipe éducative. Voilà la grande difficulté scolaire c'est... c'est quand on sent que ça va être quand même difficile de faire... de faire raccrocher un enfant, de faire accrocher un enfant. Que la difficulté scolaire simple, elle peut être remédier... on peut y remédier en actionnant quelques leviers légers, voilà quoi. C'est-à-dire une équipe éducative, un suivi ponctuel d'orthophoniste, une organisation particulière de classe, une pédagogie de projet. Enfin voilà, tout ce qui est en notre... en notre pouvoir dans la classe, sous forme de pédagogie organisationnelle, tout ça, ça permet à un enfant en difficulté scolaire normalement de...de s'en sortir.

**Line : D'accord.**

Pauline : Mais la grande difficulté scolaire ben ça fait peur parce que en fait on sait qu'au bout il peut y avoir l'illettrisme, le décrochage, la mise en... l'exclusion quoi, l'exclusion. L'exclusion de la société quoi, de l'individu. Même si on a huit ans... On voit chez certains enfants, étant donné le profil tout ça, beh qu'on pourrait s'orienter vers... vers ce profil là, si on ne trouve pas rapidement une solution quoi.

**Line : D'accord**

Pauline : C'est très inquiétant la grande difficulté scolaire... pour un enseignant.

**Line : Ok. Par rapport à à la dynamique de l'élève, est-ce que tu as pu constater une différence de de difficulté entre les filles et entre les garçons ?**

Pauline : Euh oui... euh oui parce que... enfin oui, dans le sens où moi j'ai un public culturellement très marqué, et quand je parle culturellement très marqué, c'est que j'entends... j'entends que par exemple un modèle éducatif qui propose... qui ne propose pas une image valorisante... Je suis femme, et un modèle éducatif qui ne propose pas une image valorisante de la femme et de ce qu'elle peut

apporter en terme d'éducation et de mener à la difficulté scolaire. C'est-à-dire que j'ai en face de moi un enfant qui arrive dans son intégralité culturelle, et tout ça, et une vision de la femme qui peut être biaisée par son éducation, par sa culture. Et donc j'ai en face de moi un enfant pour lequel je ne suis pas toujours crédible en tant que femme.

**Line : D'accord.**

Pauline : Donc ... donc garçon, pour les garçons, oui ça m'est arrivé, et donc du coup d'être obligé d'y remédier, et par les moyens que j'ai moi, c'est-à-dire une rencontre avec les parents ... euh le dialogue, se parler. Tu sais moi j'ai des entretiens où on peut parler par exemple 1h30 d'un enfant, d'un enfant et à la fin de l'entretien, le papa peut ne pas vouloir me serrer la main par exemple. Donc quand j'ai ce genre de familles, bah ça sous-entend aussi des difficultés pour aller à la piscine par exemple. Si c'est une fille ben on va ... on va faire appel à un médecin traitant pour faire une dispense de sport, parce que les filles n'ont pas le droit de se découvrir à partir de huit ans dans certaines cultures. Enfin voilà tout ce qui transigent, tout ce qui est très chargé culturellement dans la différence entre l'éducation des filles et des garçons. Ben du coup retransparaît en classe en fait. Ouais. Donc euh pour les garçons ça va être handicapant parce que ... parce que du coup du fait qu'ils...qu'ils ne considèrent pas la femme comme toujours crédible dans ses valeurs. Ça peut être aussi très handicapant pour ... pour la fille ... la fille qui elle est dans un schéma éducatif très marqué culturellement aussi. Donc du coup, moi, vu que je propose un...un schéma de femme qui a des... qui propose une ouverture, qui propose un certain nombre de valeurs qui ne sont pas celles des femmes du milieu familial, beh soit j'ai une petite fille qui adhère complètement et qui me suit, soit je lui fais peur en fait, voilà. Et au-delà, il y a énormément... Comment s'appelle ce terme là ? Quand tu as un conflit... Il y a beaucoup d'enfants qui sont en conflit en fait, entre... Ils ont un choix à faire entre ce qui se dit à la maison et ce qui se dit à l'école. Alors moi j'ai un énorme travail à faire, de dialogue avec les familles, pour qu'on arrive à se rencontrer quoi, à se fédérer autour de...de valeurs éducatives universelles. Et on a un programme chargé en terme de découverte. Enfin il peut y avoir quand même de nombreux obstacles : en littérature de jeunesse, en arts visuels. Tu peux être amené à

proposer... quand même y'a des choses qui sont ...qui sont pas faciles à accepter par les familles. Donc il faut dialoguer, il faut se montrer en tant que...en tant que voilà, en tant qu'individu sûr de toi, qui ...qui transmet des valeurs, et puis essayer de rester dans ce dialogue. Je sais pas si je réponds à ta question.

**Line : Si si très bien ! Donc justement, par rapport à l'environnement familial, donc est-ce que tu peux m'expliquer si ça a un réel effet sur la réussite ou sur, du coup, l'échec scolaire ou sur la hausse des difficultés scolaires pour les élèves ? Donc il y a ce côté-là, mais est-ce qu'il y a des autres côtés ? Est-ce que tu peux m'explicitier un peu plus.**

Pauline : Alors la cause de la difficulté scolaire en lien avec quoi ?

**Line : Est-ce que l'environnement familial a un poids sur la réussite scolaire des enfants ?**

Pauline : Enorme, énorme. Moi, c'est ce que je dis. Je commence toujours l'année par ça. Un enfant il arrive avec sa famille en classe quelque part, il arrive avec son environnement familial. Donc est-ce que dans l'environnement familial il y a déjà un projet ? Est-ce qu'il y a un projet scolaire ? Est-ce que dans la misère sociale... Tu as des enfants qui arrivent à l'école, qui ne donnent aucun sens à l'école. Ils ne savent pas ce qu'ils sont venus faire, il n'y a pas de projet. C'est-à-dire avec la misère sociale, il y a la notion de survie, c'est-à-dire on dépense énormément d'énergie juste à survivre, c'est-à-dire payer l'électricité, le chauffage, s'habiller, se nourrir, etc. Et toute cette énergie-là, toute cette énergie-là fait qu'on n'est pas forcément orienté vers le culturel toujours. Oui, donc c'est quand même très compliqué, il y a des familles qui sont déjà, si tu veux, qui ont déjà décroché au niveau social, depuis ... depuis une ou deux générations donc c'est... Des familles marginales, on obtient les enfants marginaux, qui pourrait être marginaux, donc tout l'enjeu de l'école en REP pour ces familles-là c'est de faire pour que... quelle horreur... la misère ne soit pas génétique quoi ! Comment est-ce qu'on arrive à désamorcer cette fatalité ? C'est-à-dire, comment on accroche les enfants sur ce qu'on propose quoi ? Alors ça c'est la grande grande misère sociale et puis après il y a... Nous, on a une classe d'UPE2A, dans notre école. Donc dans la notion de projet... Donc je viens de parler du manque de projet qui semble inéluctable et que... que l'enseignant doit construire avec l'enfant malgré... malgré le différend

familial. Et puis il y a l'UPE2A, ce sont des unités pédagogiques pour les élèves allophones, donc c'est des enfants qui arrivent... bon je vais te faire un raccourci... c'est des petits syriens qui arrivent, c'est tous les enfants qui arrivent des pays de grands conflits mondiaux et qui ont traversé plus ou moins facilement montagnes et mers pour arriver sur le territoire et du coup arrivent dans nos classes. Alors pour beaucoup d'enfants, pour certains enfants, il n'y a pas de papier... il n'y a pas de papier donc on arrive mais on est aussi dans la survie dans le sens où ils peuvent être traumatisés de guerre, de conflit etc. Et on a une partie des élèves d'UPE2A qui sont dans nos classes, qui ont un vrai projet, alors que tu sors de famille... tu sais les Syriens qui arrivent, c'est aujourd'hui des familles pas mal fortunées, qui sont souvent... qui ont des diplômes, des enfants d'avocats, de pharmaciens. Si tu veux les grands frères et grandes sœurs sont inscrits au CLA, au centre linguistique appliquée, sont inscrits à la fac, et c'est qu'un problème de langue, et le projet de diplôme de scolarisation, il est là, très présent dans la famille. La migration correspond à une survie mais correspond aussi à... Dans leur migration, il y a quand même un projet scolaire qui est fort quoi, et puis il y a d'autres enfants pour lesquels à la migration s'ajoute la misère sociale dont on a parlé... dont je t'ai parlé tout à l'heure. C'est-à-dire qu'il peut y avoir une juxtaposition de difficultés quoi. C'est-à-dire qu'il y a non seulement les difficultés de migration, mais il y a... vient s'ajouter les difficultés de misère sociale, parce qu'il y a aussi dans la migration.... des migrations pour cause économique. C'est des enfants qui ... qui arrivent sur le territoire, et dont les parents sont eux-mêmes très en difficulté quoi. Là, il n'y a pas de projet, puis tu vois bien, tu arrives, tu débarques dans un autre pays, tu ne sais pas où tu es, souvent tu es passé par deux ou trois pays, c'est la énième école que tu fréquentes. Pourquoi s'investir dans cette école-là plus que dans une autre quoi ? Donc ça c'est ...ces difficultés-là... Là, il y a pleins de profils en fait, il y a pleins de profils parce que... il peut y avoir des enfants... Tu vois comme des enfants de gens parfaitement lettrés, cultivés, diplômés, et puis peut y avoir des enfants de parents dans une énorme galère quoi.

**Line : Oui.**

Pauline : Donc tu rentres en classe et il faut que toi tu laisses de côté le fait que

papa et maman ont été mis dehors... du centre d'accueil temporaire, que tu sais pas où ils mangent le midi, que il fait froid, que il y a un bébé dans la famille, tout ça, et que tu mettes de côté tout ça, et il faut que tu t'embarques dans les apprentissages. Ça, ça peut être très compliqué, pour un enfant. C'est très compliqué. [silence]

**Line : Est ce que tu m'entends ? Line ?**

Pauline : Oui.

***[Line : Parce que j'ai un problème de connexion, je vois. Donc est ce que tu m'entends ?***

*Pauline : Euh écoute oui, je t'entendais pas tout à l'heure mais là ça y est je te ré-entend.*

***Line : Ah ça y est, ça c'est enlevé. Très bien. Euh... oui je ne sais pas qu'est ce qu'il y a eu, y'a eu un problème de connexion, mais il me semble que j'ai entendu la fin ! Donc ca va.]***

**Line : Euh... justement donc par rapport à à l'environnement familial donc tu me dis tous ces problèmes-là. Et quelles difficultés ça peut engendrer pour... pour l'élève quand il entre en classe ? Quand .... pour ses apprentissages ?**

Pauline : Alors concrètement... concrètement... alors concrètement ça veut dire que j'ai des élèves qui arrivent, qui ont ... qui ne savent pas ce que c'est, où on a pas de livre à la maison. Dans certains ... dans certains milieux, y'a pas de livre. Ça paraît rien ce que je te dis, mais c'est-à-dire que tu rentres dans un appartement, les seuls documents qu'il y a dans cette maison, c'est ... c'est la publicité du supermarché du coin, c'est les factures c'est ... Il n'y a pas de relation à l'écrit qui n'est pas fonctionnel quoi. Donc il y a tout un univers à faire découvrir aux enfants, donc il faut ... C'est-à-dire tu ne peux pas t'appuyer sur le milieu familial pour ... pour parler d'un sujet et approfondir un sujet. C'est à toi d'apporter énormément, et ne pas dire aux enfants « Beh on va travailler sur les planètes, amenez-moi ce que vous avez à la maison ». Tout se passe à l'école donc ... donc du coup la difficulté scolaire pour l'enfant c'est que, une fois qu'il est sorti de l'école, il n'y a pas ... c'est brutal comme ... comme ... comme... Le passage de la famille à l'école, c'est brutal en fait. Parce qu'il se rend bien compte, il y a un ensemble de choses qui pourrait lui être accessible, mais il peut pas faire le lien

en rentrant chez lui avec un bouquin qui serait sur l'étagère à la maison quoi. Donc ça c'est ... c'est compliqué pour certains enfants. Il y a tout ce qui est devoirs, suivi. Moi j'ai ... c'est quasi impossible pour moi de laisser les enfants avec. Enfin je peux pas laisser en autonomie un enfant avec des devoirs à la maison. Tout ce qui est soutien, suivi des familles, je ne peux pas compter dessus.

**Line : D'accord.**

Pauline : Donc moi je m'appuie énormément sur ... sur le périscolaire alors. Il y a un périscolaire qui est très fort à l'école. Assez rapidement dans ma classe sur 20... entre 20 et 25 élèves, j'ai repéré des enfants qui ont besoin d'être suivi en étude du soir. Des enfants qui ont besoin de se dépenser pour être à l'écoute la journée. Et on met en place ... et bien à travers le périscolaire soit des études de devoirs rapprochées, soit un lien avec [inaudible], soit ... Donc voilà il faut.

**Line : D'accord.**

Pauline : Il faut que l'école pallie à tous ces manques, soit réactive en fait, à une carence éducative. Ta question c'était ? Concrètement, en quoi l'environnement...

**Line : Joue sur réussite ou sur justement le développement des difficultés scolaires ? Quel lien réussite et environnement familial ?**

Pauline : Bah le lien. C'est autour de toi, tu as une équipe de gens qui est fédérée pour ta réussite. C'est plus facile que si tu as une personne, cinq heures par jour et c'est tout voilà. En fait, il faut être clair, pour certains enfants il n'y a que cinq heures d'école, une journée pour participer à ta réussite scolaire. Parce que la réussite scolaire, c'est l'attention en classe mais c'est aussi tout ce qui... toute l'ouverture. Je parle encore de projet, mais la nécessité de réussir. Pourquoi c'est nécessaire de réussir ? Pour beaucoup d'enfants, il ne voit pas pourquoi il serait nécessaire d'arriver à résoudre un problème. Pourquoi ce serait nécessaire d'arriver à lire un texte d'une page ? Parce que dans la famille on lit pas, parce que en famille et beh on se fait avoir en maths, à tel point qu'ils signent le crédit à la consommation à 5 % parce que... Donc il faut aller vers eux peut-être. Donc moi je parle toujours... Je vais avoir du mal de poser que difficulté scolaire et faire que des points...

**Line : Il n'y a pas de problème ! Vas y.**

Pauline : C'est un de mes points négatifs ! Parce que moi je suis sans arrêt dans

la recherche de comment classer ça. Mais en tout cas quand tu as une équipe autour de toi ou quand tu es tout seul... Cinq heures par jour devant une seule personne, et beh c'est plus facile quand tu as une équipe autour de toi qui participes ta réussite que quand tu as qu'une seule personne. Voilà. Alors il y a aussi tout ce qui est ... ben oui tout ce qui est... Le mode de fonctionnement d'une famille, c'est-à-dire que... Savoir se poser, savoir... ça entraîne l'attention, on entraîne de l'attention depuis... depuis... depuis qu'on est tout petit. Donc tu as des enfants qui arrivent à sept ans qui sont... qui ont... qui ont un temps d'attention qui est très faible, en fait.

**Line : D'accord.**

Pauline : Donc l'attention ça se travaille, donc du coup quand il y a carences éducatives voilà, le projet ça se travaille. Après tu vas à l'école parce que c'est important d'apprendre à lire. « Les histoires que je te dis depuis que tu es petit. Imagine l'univers qui va s'ouvrir à toi si tu sais lire etc. » Toutes ces paroles-là, elles sont pas dites, il n'y a pas de projet. Il y a tout ce qui est... tout ce qui vient inférer dans la tête des enfants en terme de difficultés familiales qui peuvent venir court-circuiter les apprentissages quoi. Moi je ne saurai pas comment mangent mes parents, alors que moi il faut être attentif en classe bien au chaud. Ça c'est très compliqué quand même. Bah voilà la curiosité. On éduque à la curiosité depuis... Dans les familles où l'environnement est porteur, on éduque la curiosité. Purée ça c'est super bien, tu vois cette fleur, cette planète, cette ... Dans ces familles-là on n'éduque pas la curiosité. Ben voilà y a télé énormément, c'est une culture de la télé...énormément. La télévision est omniprésente. Moi je dis ça aussi en réunion de parents : un enfant qui a regardé la télé et qui arrive à 8h30 à l'école je le vois. Je le sais. Bon en tout cas pas le jour même, mais sur la durée je le sais. Parce que il y a une capacité à ...à .... à zapper sans arrêt sur ce qui est dit, à passer à autre chose, ne pas approfondir. Tout ça. Donc tout ça c'est facteur d'échec scolaire et de difficultés scolaires. Qu'est-ce que je peux te dire encore ? Oui le projet...l'éducation à l'environnement, la présence de livres... Comment est ma famille ? Si ma famille est bien, si moi je suis serein en classe ou bien si je vis dans la violence. Tout ça... Si je suis complètement disponible, si tous mes neurones sont... focalisés sur l'apprentissage en cours, euh ... Bah oui c'est plus

facile de réussir que si mes neurones sont dispersés à travers les difficultés familiales.

**Line : D'accord.**

Pauline : Voilà.

**Line : Et tu m'as parlé des...tu m'as parlé des... Donc que l'élève s'il est... Que l'attention ça s'apprend, rester concentré tout ça. Donc est-ce que tu as pu constater justement que la personnalité de l'élève joue un rôle sur le développement des difficultés scolaires ?**

Pauline : Ah oui mais moi j'ai des... J'ai tous les... Si je suis dingue de REP c'est ça aussi, c'est que c'est des expériences formidables de vie... Parce que tous les ans, la résilience<sup>26</sup> existe, oui je le ... Je le vois. C'est-à-dire que... Tu peux aussi avoir des enfants qui ont... Qui sortent de nulle part à travers un passé terrible... D'ailleurs je ne souhaite pas forcément connaître le... d'où viennent les enfants pour ... pour faire la rencontre dans un premier temps de façon assez... si je peux dire vierge. Parce que en fait y'a des enfants, c'est extraordinaire quoi, c'est extraordinaire. Des enfants qui sont... Qui malgré tout ça... et ben accrochent... accrochent... sont portés par un élan, sont curieux... et...et arrivent à dépasser pleins de choses quoi, oui oui c'est ... Évidemment que c'est possible, sinon on se tire une balle. [rire] Oui oui bien sûr c'est possible, et même au-delà c'est-à-dire que... Moi ça m'arrive par exemple... ça m'est arrivé dans ma carrière de me dire « Mais cet élève brillant... ». De ne pas avoir creuser sa situation et de me rendre compte en entretien de parents que non seulement il est brillant à l'école, mais il est parfaitement bilingue parce qu'il a un parcours complètement... Voilà un parcours voilà... De ne même pas avoir mesurer le terrain des difficultés scolaires que ça aurait pu être si... Oui si si j'avais su... si j'avais su dès le départ quoi.

**Line : Oui d'accord.**

Pauline : Voilà ouais. Donc voilà il y a ce sur quoi j'ai la main et il y a ce sur quoi je n'ai pas la main. Donc moi ce que je peux proposer c'est quelque chose d'attractif, ce que je peux proposer c'est du dialogue avec les familles.... c'est... évidemment me rapprocher du milieu des enfants... Pour leur... Pour leur montrer à quel point bah oui c'est important, c'est important de savoir lire, les univers qui s'offrent à

---

<sup>26</sup> Capacité d'un individu à faire face à une situation difficile.

nous, ne pas se faire escroquer dans la vie,... Voilà moi je... je... je démarre toujours l'année en leur disant « Je ne vous apprend pas à avoir des grandes diplômes et à être médecin, je vous apprend juste pour l'instant, à huit ans, à vous débrouiller seul et à vous... et à comprendre le monde dans lequel vous vivez ». Voilà. Donc pour leur montrer la nécessité de... y a urgence d'être avec moi quoi. Voilà. Et je... Il faut sans arrêt relancer, « beh pourquoi il faut ça, beh tiens, si je vais acheter mon kilo de tomates il va bien me falloir que je sache combien me coûte deux kilos de tomates » donc voilà relancer sans arrêt sur... enfin aller à leur rencontre pour donner du sens aux apprentissages quoi. « Beh tiens tu viens de tel pays, c'est quand même important de connaître l'histoire de ce pays-là. Donc tu viens de quel pays ? Il faut que tu saches d'où tu viens » et voilà toujours essayer de se rapprocher d'eux, les tirer à nous quoi ! Qu'on partage les mêmes centres d'intérêt quoi !

**Line : Rendre concret la chose aussi ?**

Pauline : Rendre quoi ?

**Line : Concret ?**

Pauline : Rendre concret les choses, oui ! Aller à leur rencontre. Ouais.

**Line : D'accord. Et justement donc tu me dis en REP et, enfin en REP + donc ça... que tu as des élèves qui... qui sortent un peu... Des normes entre guillemets. Pour toi c'est un réel impact d'être en REP + ou en REP sur la réussite ? Ou...**

Pauline : Euh... Ben chez nous... C'est-à-dire que... Alors est-ce que ta question c'est : est-ce que c'est plus facile de réussir en REP + avec les dispositifs mis en place ? Ou... est-ce que c'est plus facile de réussir si tu es un élève hors cadre ailleurs ?

**Line : Ben tu peux répondre aux deux ! C'est très bien de répondre aux deux, du coup je n'y avais justement... pas pensé le fait d'avoir des dispositifs en plus, mais c'est très bien...d'y avoir pensé.**

Pauline : Parce que... Ouais c'est-à-dire qu'en fait si tu es en REP + tu as des dispositifs particuliers qui sont mis en place ! Tu as entendu parler des CP à douze ?

**Line : Oui.**

Pauline : Par notre très cher président, Macron. Et donc... Donc le CP à douze, on a un réseau d'aide qu'on essaye d'avoir au complet d'année en année, ce que n'ont pas les autres écoles. Et puis on a un périscolaire qui est quand même... très fourni quoi. Hein, par rapport un milieu rural.

**Line : D'accord.**

Pauline : Donc je pense que, en ça... Et puis on a une classe d'UPE2A, donc si tu es élèves allophones et que tu arrives en rural, tu vas être intégré dans une école... dans une classe ordinaire.

**Line : Oui.**

Pauline : Alors que si tu débarques en REP + et beh tu vas avoir la moitié de ton temps en école... en classe qui va t'apprendre le français et spécifiquement le français. Donc... Je pense que, en ça, le dispositif... les dispositifs REP + sont... sont porteurs scolaires. Là où on a nos limites c'est que on se retrouve en REP + ... Là on a eu une discussion récemment, c'est très d'actualité, avec notre inspecteur d'académie, parce que souvent aussi les écoles de REP +, ... fédèrent toutes les difficultés. C'est-à-dire c'est dans les écoles de REP + qu'il y a les classes d'UPE2A, c'est dans les écoles de REP +, en tout cas la mienne, qu'on a une classe d'ULIS avec des enfants en trouble du comportement, qu'il faut intégrer dans nos classes aussi à certains moments de la journée, et c'est malheureusement en REP + que l'on a le plus de troubles du comportement et de difficultés d'apprentissages. Donc pour finir, ça fait un espèce, ça fait une espèce de cour des Miracles... Qui est difficile à gérer quoi. Donc moi je... je milite pour l'installation de places d'élèves allophones... Oui non mais tu vois... [Quelqu'un vient nous couper pendant 10 secondes environ.] Moi je milite aussi pour l'installation de classe d'UPE2A dans des écoles ordinaires pour..., des ouvertures de classes ULIS dans des écoles ordinaires. Et je sais qu'il y a des dispositifs qui existent... où on conduit des élèves de quartiers difficiles dans les classes ordinaires aussi, par les transports en commun ou les villes où est-ce que c'est, existe après-guerre tout ça. Donc il y a aussi des réelles volontés politiques derrière. C'est-à-dire qu'est-ce qu'on veut ? Qu'est-ce que les municipalités... qu'est-ce que les politiques veulent mettre en place pour les écoles de REP + ?... Ben ne soit pas noyé quoi ? Ou est-ce qu'on laisse des écoles de REP + dans un

coin en mettant le maximum de difficulté en sachant que ça devient impossible à gérer quoi ?

**Line : D'accord oui.**

Pauline : Voilà.

**Line : Tu m'as parlé... Donc que vous vous étiez donc dans une ville et donc du coup que vous aviez des moyens supplémentaires... supplémentaires entre guillemets... qu'il n'y aurait pas... qu'il n'y a pas dans les campagnes. Est-ce que tu penses que les élèves réussissent mieux en ville, en campagne, dans des petites structures, dans des grandes structures ? Est-ce que tu penses qu'il y a une... différence de réussite ou donc du coup de ...de difficultés scolaires suivant ville/campagne, petite ou grande structure ?**

Pauline : Je pense que... Je pense que... on réussit... enfin là aussi où on est bien. Donc là où sa famille est bien... donc... la campagne peut être facteur de réussite dans le sens où... bah si tu as un petit... Moi tous les élèves ...Donc je vais te parler... Si tu as un élève allophone qui arrive... dans un village, et que le projet de l'institut est centré sur l'accueil de cet élève, les conditions d'accueil, cet élève il va réussir, parce que le projet est monté autour de lui, est accueilli, voilà.

**Line :Oui.**

Pauline : Aussi bien que ... que dans nos dispositifs à nous. Où on fait un accueil de masse. Un point donc j'ai pas... Je ne peux pas te dire campagne ou ville. Je pense qu'un enfant il réussit s'il est bien, s'il a suffisamment de neurones pour être aux apprentissages. Donc est-ce que sa famille est bien là où il est accueilli ?... Est-ce que... Est-ce que la classe est prête à l'accueillir ? Est-ce que, est-ce que il y a de l'argent à la maison ? Est-ce que... Voilà. Est-ce qu'il y a un projet scolaire ? Moi c'est là... C'est... Souvent à la campagne c'est pas un accueil de masse, tu vois ! C'est pas, voilà, c'est pas... Donc moi je milite aussi pour que les familles soient accueillies en rural, parce que je pense ça va être source d'équilibre aussi quoi.

**Line : D'accord.**

Pauline : Plutôt que... Plutôt que... beh [silence] Bah oui faire... faire cette concentration de population à profil difficile dans un même quartier quoi.

Line : Oui. Ok.

Pauline : Ouais et puis du coup... Bon Besançon c'est une ville assez verte, mais je pense que la campagne est source d'équilibre. Pour un enfant... Moi j'ai grandi à la campagne, voilà je sais que c'est source d'équilibre et ce que c'est de trouver un équilibre qui mène à la réussite scolaire à la campagne jusqu'à là ... sur ... sur certains tempérament de gamins. Il y a des gamins, ils auraient besoin d'être dehors sans arrêt, en autonomie beaucoup plus etc. Et c'est difficile dans les quartiers dans lesquels ils sont... ça devient... ça devient compliqué de sortir après six heures, parce que voilà le quartier n'est pas sûr, les parents sont stressés de laisser les enfants en autonomie. Ou alors ils ne sont pas stressés du tout et les gamins traînent... enfin tu vois. Voilà donc au niveau éducatif clairement il y a des familles qui serait beaucoup mieux à la campagne c'est clair. Après les logements sociaux sont pas... pas en masse à la campagne.

**Line : Oui.**

Pauline : Parce que c'est aussi beaucoup de familles qui sont... qui sont dans les logements sociaux ouais.

**Line : Oui oui d'accord. [silence] Et tu me parles donc des... des relations familiales. Est-ce que tu penses que... Donc d'après ton expérience, est-ce que tu as pu remarquer que les relations entre élèves a un impact sur la réussite scolaire des élèves ?**

Pauline : Bah oui oui énormément ! Le climat de classe... climat de classe... se sentir. Alors justement comment est-ce qu'on... comment... Je te parlais de l'équipe autour de soi qui participe à ta réussite scolaire ou ou un individu seul et parfois désarmé ; forcément l'équipe est plus porteuse que l'individu, si bienveillant soit-il. Donc pour l'instant, on est en train de construire au niveau de l'école, enfin on essaie, c'est un projet pour cette année... d'essayer de réfléchir sur les classes coopératives, donc...

**Line : Qu'est-ce que c'est ?**

Pauline : Eh bien du coup c'est faire prendre en charge... Aussi bien le climat de classe que les apprentissages, le plus possible par ... entre pairs.

**Line : D'accord.**

Pauline : Donc l'adulte est là pour organiser l'espace et proposer les situations

mais... c'est la coopération qui... qui va porter certains enfants qui sont... qui sont en difficulté scolaire quoi ! Temporaire hein.

**Line : Oui oui.**

Pauline : Là je parle de difficultés... Ouais si ça peut être aussi porté... Je pense à difficulté scolaire de comportement par exemple. Par exemple je pense que y'a des enfants qui ont énormément à... à apprendre d'un fonctionnement coopératif. Donc tu fonctionnes en tutorat, tu peux fonctionner en groupe, tu peux fonctionner en conseil de classe, c'est-à-dire tu dis telles difficultés de comportement des élèves, c'est pas toi qui dit « C'est pénible de travailler avec toi un tel », c'est la classe qui fait le point sur le climat de classe, une à deux fois dans la semaine.

**Line : D'accord.**

Pauline : Et qui demandent...qui demandent ou pas, d'améliorer le climat de classe, qui interpellent éventuellement quelques individus, qui mettent en place, qui proposent des solutions pour remédier au climat de classe trop bruyant, trop agressif, trop... Enfin voilà peu porteur. Et... et du coup c'est, il y a des collègues de CM2, avec des grands ils fonctionnent énormément comme ça chez nous en CM2.

**Line : Parce que tu as quelle classe ?**

Pauline : La classe de CM2 fonctionne énormément comme ça chez nous.

**Line : Et toi? Toi tu as quelle classe du coup ?**

Pauline : Moi j'ai une classe de CE1.

**Line : CE1 d'accord.**

Pauline : Donc c'est encore compliqué pour des enfants de CE1, les solutions qui améliorent le climat de classe ! On est parfois dans l'impasse quoi. L'adulte est obligé d'intervenir plus qu'en CM quoi.

**Line : Oui. D'accord.**

Pauline : Mais c'est super, c'est super parce que le tutorat... te faire expliquer quelque chose... Et puis du coup valoriser ça, valoriser le fait que... C'est bien comment moi j'explique avec mes mots d'adulte, mais c'est encore mieux quand c'est toi qui explique avec tes mots d'enfants.

**Line : Oui.**

Pauline : Ça c'est super ça. Et puis du coup des enfants qui passent à côté de

toutes les consignes collectives. Tu as beau parler pendant cinq minutes, pendant une demi-heure, tu as des enfants ils n'ont pas entendu un traître mot de ce que tu as raconté, ce qui n'est pas le cas en fonctionnement entre pairs. P-A-I-R-S.

**Line :** **Oui** **oui** **oui.**

Pauline : Ouais. Là si c'est le copain, s'il joue super bien au foot en plus, qu'il explique les problèmes de maths, c'est plus porteur quoi.

Line : Ouais. D'accord. Euh, tu as combien d'élèves dans ta classe ?

Pauline : J'en ai 21.

**Line : 21 !**

Pauline : Mais j'en ai eu...Ouais ça aussi c'est réussite scolaire ou pas réussite scolaire ! J'ai un effectif qui a baissé de trois et augmenté de trois. Donc si tu veux j'ai quand même...j'ai six enfants qui ont circulé depuis la rentrée en septembre/octobre en deux mois.

**Line : Ah d'accord.**

Pauline : Donc...ouais ! Donc tu vois c'est aussi des sables mouvants, dans ma classe.

**Line : D'accord. Et pourquoi ?**

Pauline : Parce que tu mets en place quelque chose, un fonctionnement...euh avec un climat de classe...avec euh, beh des individus euh...lambdas, et puis un mois plus tard, t'as plus forcément le même schéma de classe quoi !

**Line : Oui oui oui.**

Pauline : En terme d'organisation de l'espace... qui est à côté de qui ? Qui fonctionne bien avec qui ? Quel tutorat fonctionne bien ? Euh...voilà. Oui oui c'est...c'est...ça c'est ... Beh y a des enfants, pour le coup on parle de réussite, et ça on n'en a pas parlé, ça c'est ... c'est aussi hyper important. C'est le cadre ... Des enfants qui, à qui on n'a pas parlé de cadre depuis leur plus jeune enfance. Et donc du coup c'est à l'école de fournir ce cadre. Et tu as des enfants qui sont... Qui sont très rassuré, qui s'ouvrent aux apprentissages... si le fonctionnement est très ritualisé, si l'emploi du temps de la journée est présenté au préalable, si... bah la semaine est organisée de telle ou telle manière, pour bien faire les choses, de ... si derrière il y a arts plastiques, ou il y a... Voilà. Bon il y a beaucoup d'enfants qui sont... très sensibles à ça. Même des enfants qui ont des gros...

surtout des enfants qui ont des troubles du comportement. Et si tu changes de schéma de classe, si tu changes l'horaire, beh... l'horaire de telle ou telle activité, ça peut être très déstabilisant.

**Line : D'accord.**

Pauline : Donc le cadre. Et puis le cadre, il y a le cadre institutionnel, moi j'aime pas trop imiter un modèle, parce que je ne suis pas trop modèle. C'est compliqué pour moi l'histoire du modèle, se présenter en tant que modèle... Voilà. Quelle est la perfection a présenté un enfant qui est en devenir? Pour moi c'est... y'a pas y'a pas... il n'y a pas trop cette histoire de modèle, de se présenter en tant que modèle et tout ça. Mais en tout cas, représenter l'institution dans le sens... On entre dans un lieu, on est plus dans la cour, on entre dans un lieu... Sacraliser un peu les lieux, sacraliser le lieu de classe, on entre pas dans la classe comme on ...comme on entre dans les toilettes!

**Line : Oui.**

Pauline : On n'entre pas dans la classe, on ne communique pas dans la classe comme on communique dans la cour de récréation! Voilà, tout ça c'est à expliquer, parce que y a des enfants sans cadre. Y a des enfants sans cadre, c'est aussi facteurs d'échecs scolaires ouais.

**Line : D'accord et donc d'après ta pratique, la ... la réussite des élèves, tu me parles là de l'organisation que le professeur met en place pour justement créer un cadre pour les élèves, est-ce que, d'après ta pratique la réussite des élèves dépend de l'expérience du professeur, et de l'attitude aussi du professeur ?**

Pauline : Euh ... pas, pas forcément ! Alors... Je pense... Je pense que assez rapidement dans un quartier difficile, je pense qu'assez rapidement il y a des incontournables. Je te parle en terme de ritualisation, euh de respect de l'écoute de la parole, de répondre un signal quel que soit, tout ça, que ce soit en route très vite ! Et ça ça s'apprend vite quand... Quand t'es jeune professeur. Parce que tu te rends vite compte que... Qu'il y'a des incontournables. Pour que tu aies un climat de classe ce soit... Qui soit gérable et... et prêt aux apprentissages quoi. Après dans les pratiques... Évidemment non. Parce que tu as des jeunes collègues qui font des trucs géniaux, et puis tu as des vieux collègues qui

proposent des trucs affreux quoi. Euh ... mais par contre c'est vrai que tu as des incontournables de début de carrière où ... beh tu te fais avoir... Tu te fais avoir par le temps, tu te fais avoir par... Tu veux expliquer vite... Voilà. Pour se donner... Faut... Tu veux aller vite à la rentrée par exemple ou ... non! À la rentrée, tout prend du temps, puis c'est du temps de gagner... Moi ça m'est arrivé, après mon congé maternité de reprendre après la Toussaint, ce qui n'a pas été installé de la rentrée à la Toussaint, tu le payes généralement jusqu'en juin. Donc... Faut assez rapidement avoir une réflexion sur qu'est-ce que... Sur quoi je suis intransigeant, ou, ou les .. comment on entre en classe?, les prises de parole, voilà. Être assez rigoureux là-dessus et après non non expérience ou pas expérience... Moi je pense que non. Tu as des collègues, la veille de la retraite, c'est profondément chiant je pense ! Donc ça arrive aussi... Plus des gens à la veille de la retraite, qui sont extraordinaires parce qu'ils sont restés dans le débat quoi. Et puis... Non non j'ai des collègues des jeunes collègues qui ont... qui sont arrivés à l'école ... qui ont mené les enfants super bien. Ouais.

**Line : D'accord. Et par rapport à l'attitude du coup du professeur, par exemple son charisme, l'autorité qu'il a ?**

Pauline : Et bien dans ces cas là, je pense qu'il faut une équipe forte. C'est-à-dire que, ce que tu n'as pas, si tu n'as pas de charisme, tu peux l'avoir en pratique, en proposition, en élan pédagogique, en envie, euh en actualité avec sa ...avec sa génération, C'est-à-dire que vous allez être vachement plus sur le numérique, vous allez être plus réactif sur des pratiques... sur des pratiques de classe. Voilà, vous allez être plus... anglophones, vous allez être plus... Donc tout ça vous allez être gagnant, et là ou peut-être il vous faudra des béquilles en tant que jeune collègue, euh beh il équipe qui va prendre le relais, c'est-à-dire nous on a mis en place des conseils de cycle, de midi à 12h30, ou on parle des ingérables, alors moments ingérables, élèves ingérables, situations ingérables, euh que l'équipe y réfléchissent en une demi-heure.

**Line : D'accord.**

Pauline : Donc ça peut mener à ... À tel enfant, qu'est-ce que... Alors est-ce que, quelles solutions on met en place pour tel enfant pour tel cas? Alors quelles solutions on trouve, ça peut-être, ça peut être multiples : ça peut être un

changement de classe, ça peut être... Une sortie de classe temporaire à condition qu'il ait un travail accessible ! Euh .. Ça peut être un suivi de dossier plus lourd. Enfin voilà. Donc là les jeunes collègues il faut qu'ils s'appuient sur des équipes, il faut absolument qu'ils appellent, qu'ils appellent l'équipe à l'aide quoi ! Sinon ça ne fonctionne pas. Ouais.

**Line : D'accord.**

Pauline : Ou le directeur.

**Line : Oui.**

Pauline : Ouais. Tu vois moi j'ai... Par exemple... Ça m'arrive très rarement de faire appel au directeur, aujourd'hui en situation de classe, par contre on fonctionne énormément par deux classes. Faut savoir aussi, dans certaines difficultés scolaires, gérer l'urgence. Et si tu as des gros troubles du comportement, l'urgence c'est... Parfois d'éloigner... d'éloigner un élève qui n'entre pas dans le cadre.

**Line : Oui.**

Pauline : De séparer. Enfin voilà. Il y a l'urgent et puis le travail de fond. Donc on fonctionne entre collègues du classe à l'autre. Voilà. Il faut savoir voilà. Régler l'urgence de situation. J'ouvre ma porte... Ça peut être une exclusion temporaire avec un travail. Toujours avec un travail à faire, mais jamais exclusion à long terme dans le couloir sans but d'analyse.

**Line : Oui oui. Et est-ce que tu penses que la gestion des difficultés... peut avoir un lien avec la formation... des professeurs des écoles ? Est-ce que la formation en fait des professeurs jouent un rôle face aux difficultés scolaires ?**

Pauline : Alors, tu parles de formation initiale ou tu parles de formation continue ?

**Line : Beh les deux...**

Pauline : Les deux ?!

**Line : Oui.**

Pauline : Beh nous tu vois là cette année on a eu une école sur le quartier qui a souffert l'année dernière, et du coup on a demandé à être formé sur comment gérer la violence à l'école. En fait on avait fait un dossier qu'on a présenté en inspection pour gérer la violence à l'école. Et en fait ça a été mis au panier avec

changement de président, mais ça n'empêche que du coup on a interpellé au niveau des formations pour dire on voudrait un travail de fond sur comment on gère la violence à l'école. Parce que nous ça peut nous arriver quand même régulièrement d'avoir, ils deviennent fous par exemple sur un match de foot. Ils se tombent dessus, ils se mettent un coup de boule, voilà ils fonctionnent en mode parfois une cour à l'autre tu vois. Donc, c'est pas toujours rose c'est pour dire qu'il y a de la violence... ponctuelle. Il faut gérer dans l'urgence, on est livré à nous. Et donc du coup il y avait une vraie réflexion sur comment on fait en gestion d'urgence et après parler de classe coopérative, quel est le travail de fond qu'on met en place pour sortir de ça quoi ?

**Line : D'accord.**

Pauline : Après... Alors c'est vrai que quand tu t'es pris un coup de boule dans la cour de récréations et puis que tu te retrouves devant ton problème de Maths, c'est un peu difficile de réussir à résoudre ton problème de Maths. Mais... Ce qui me chagrine le plus c'est cette endurance qu'ils ont à la violence. Parce que là où toi tu mettrais une semaine à t'en remettre, eux ils sont ... Ça je trouve ça hyper dangereux quoi. Ils s'endurcissent à ça! Et là on a quand même clairement travail d'humanisation à faire pour parler de ses émotions, beh oui ça fait mal, oui c'est...oui on a le droit de pleurer, oui on a le droit d'avoir des émotions, oui tout ça, pour le coup être entendu c'est aussi facteur de réussite scolaire! Être entendu c'est rare et c'est aussi dur, on a plein d'enfants qui sont pas entendu là où ils sont, c'est ça aussi la violence. Pas entendu au niveau familial, pas entendu... pas entendu parce que y'a pas de réseaux pour eux qui prennent le relais. Alors si l'école ne fait pas ça, du coup quelles autres solutions ils ont que la violence et puis du coup de comprendre trop tardivement ce qui leur arrive : qu'ils décrochent !

**Line : D'accord, oui.**

Pauline : Il y a des jeunes qui arrivent à 15 ans, qu'ils comprennent ce qu'il leur est arrivé à 15/16 ans mais qui ont décroché avant. Ça c'est... c'est... faut arriver à... à désamorcer aussi ça! Avant qu'ils aient décroché.

**Line : Oui. Et tout à l'heure tu me parlais de cadre...**

Pauline : Oui!

**Line : ... D'organiser le temps, la classe. Est-ce que pour toi les difficultés, d'après ton expérience augmentent...enfin, sont liées au rythme de la classe, par exemple avec la semaine de quatre jours ou la semaine de quatre jours et demi, est-ce qu'ils travaillent mieux le matin ou l'après-midi ?**

Pauline : Alors, je vais te donner une réponse très individuelle, je sais que je me ferais taper dessus par les collègues. Pour moi c'est clair que échelonner... échelonner sur toute la semaine et finir plus tôt c'est facteur de réussite scolaire.

**Line : D'accord.**

Pauline : Avec un vrai périscolaire, qui derrière prend charge en étude du soir, en suivi des devoirs, en activité sportive parce que ça aussi il y a des enfants qui se découvrent dingue de ping pong, dingue de...donc tu vois, qu'ils soient en lien avec des clubs du quartier.

**Line : Oui.**

Pauline : Dingue de lutte, qui sont tout de suite par le périscolaire en relation avec des clubs du quartier donc ça c'est super aussi, pour la réussite scolaire. Se reconstituer un réseau. Donc pour moi c'est clair que... Une famille... On a ...comme tu l'imagines des familles peu cadrantes et c'est vrai que démarrer tous les jours à 8h30 c'est aussi se coucher tous les jours et avoir un rythme de sommeil, pour la petite enfance en tout cas c'est primordial quoi. Parce que on a régulièrement des enfants qui s'endorment en classe, qui ne sont pas là quoi parce qu'ils sont épuisés. Alors il y a les situations très compliquées d'enfants qui dorment à la rue, au 115 ou dans les centres d'accueil. On a aussi la situation de familles peu cadrantes qui n'arrivent pas à gérer le sommeil des enfants. Et donc, stabiliser un rythme, pour moi c'est clair. Et au bout de cinq heures, moi je pense que si une journée de cinq heures a été organisé correctement, c'est largement suffisant. Au-delà, pour moi avant on perdait largement trois quarts d'heure en énergie à essayer de changer vite vite d'activité pour continuer de les avoir avec nous, alors qu'ils sont épuisés.

**Line : Pour la semaine de quatre jours ?**

Pauline : Et bien tu vois avant on faisait six heures en fait.

**Line : Oui tu parles pour la semaine de quatre jours c'est ça oui?**

Pauline : Ouais c'est ça!

**Line : Ouais ok.**

Pauline : Et donc là, ça nous permet de finir à quatre heures moins le quart, de recevoir les familles ... Finalement y a la pédagogie et puis tu te rends compte que il y a, il y a énormément de choses à côté dans tout ce qu'on a dit, je me rends compte en te le disant aussi, en parlant avec toi. Et du coup ça aussi ça se passe à quatre heures moins le quart quoi. Et... ce temps là, moi je me débrouille pour recevoir chaque famille. Tu vois à la rentrée. Donc si je fais une réunion de rentrée, j'ai quatre parents sur 21. Donc ça veut dire que je reçois entre 15 et 16 familles, avec des profils souvent difficiles. Donc tu comptes, un quart d'heure, un quart d'heure c'est peu pour parler avec une famille si elle est en difficulté. Donc tu comptes un quart d'heure fois 16, on arrive vite un nombre d'heures folles! Et là tu as juste parlé pour comprendre ce qu'il se passe chez l'enfant. Rien mis en place en terme de...d'orthophoniste, d'équipe éducative, de rendez-vous chez la psychologue scolaire, de... voilà. Donc... Voilà. Pour les enfants, cinq heures de classe c'est largement suffisant, pour les enseignants cinq heures d'énergie pour les maintenir avec nous, en restant bienveillant et zen c'est largement suffisant. Puis avoir une heure en fin de journée pour préparer la classe, et recevoir les parents et gérer des dossiers, c'est vachement bien aussi quoi. Et parler avec des collègues, trouver des solutions c'est... C'est bien aussi. Donc c'est pour moi facteur de réussite.

**Line : D'accord.**

Pauline : Les cinq jours.

**Line : Par rapport aux éléments didactiques et pédagogiques, quels sont, d'après ce que tu as pu voir, les difficultés qui ressortent le plus ? Dans quelle discipline ? Quelle champ disciplinaire ? Quelle matière ? Etc.**

Pauline : Beh tout. Alors nous on va être... Mais tu sais on nous rabat les oreilles sur les fondamentaux donc maths français, après il y a de multiples façons de faire Maths et français, et de rendre... De rendre attractif, tu peux faire du français à tout moment, tu peux faire de l'anglais en sport, tu peux faire... Tu peux faire Des maths en sport, voilà tout est... Tu peux faire de la lecture en expression corporelle enfin voilà. Donc, pour moi tout ça prend du sens, ça c'est un, tout l'enjeu d'une carrière, mais plus j'avance plus je me dis qu'il faut arriver à... À

travailler de façon transversale. Voilà donc... Donc faire régler des problèmes de comportements dans des lectures, régler des problèmes de comportements, enfin ce n'est pas forcément... C'est pour ça que l'histoire de la morale c'est tellement risible dans les anciens programmes, la morale à l'école c'est ... voilà il faut pratiquer les choses, faut être... Donc moi j'essaye de fonctionner énormément projet. Alors ta question c'était la pédagogie face à la réussite scolaire...

**Line : Les difficultés qui ressortent le plus. Est-ce que tu en vois ou pas ? C'est une question personnelle, donc après si tu n'en vois pas il n'y a pas de bonne réponse quoi!**

Pauline : Euh... bah en fait elles sont dans toutes les disciplines, dans toutes les matières les difficultés. Selon les individus, tu as des gamins qui vont être dingue de foot, qui vont avoir du mal en Maths français, tu as des gamins, en REP +, tu as des gamins qui ne savent pas faire une roulade parce que ces petites filles à huit ans ne peuvent pas se mettre en maillot de bain parce qu'elles sont déjà femmes, enfin je te dis des choses aberrantes mais...

**Line : Je vois.**

Pauline : Beh forcément on ne les a pas entraînés à courir, sauter, grimper aux arbres, faire du vélo tout ça... donc en sport c'est une catastrophe. Alors elles sont très scolaire en Maths et français par exemple, mais en sport tu sens bien que ça va être très limité en épanouissement de la personne. Tu vois c'est multiple, mais de toute manière, l'urgence, l'urgence pour moi c'est les fondamentaux quoi. Et mettre ça en projet pour que ça ait du sens, il faut que les gamins lettrés à la fin du CE1, il faut qu'un gamin il sache lire quoi.

**Line : Et d'après ce que tu as pu voir, est-ce que le niveau attendu des élèves par les programmes est trop exigeant ?**

Pauline : C'est une catastrophe avec les anciens programmes.

**Line : D'accord.**

Pauline : Parce que...

**Line : Donc de 2008 ?!**

Pauline : Ouais. Les nouveaux programmes sont beaucoup plus bienveillants, ils sont beaucoup plus centrés sur l'oral, moi ça me plaît bien parce que en fait du coup ça nous permet de discuter sur pleins de supports, et de passer à l'écrit sur

pleins de supports. Et j'ai pleins d'enfants qui n'ont pas la langue française en bouche même ceux qui sont arrivés depuis longtemps parce que... Déjà au niveau phonétique il y a plein de choses qui sont compliqués les "on", les "an", les milieux d'origine qui se confondent énormément, donc c'est l'occasion de retravailler certaines structures phonétiques, la syntaxe, il y a beaucoup d'enfants qui parlent très bien français, qui se font très bien comprendre mais qui n'ont pas une syntaxe du tout correcte. Ça te permet de passer, de bien expliquer toutes ces phases orales, la différence entre le langage oral et le langage écrit, qu'est-ce qu'on peut dire pour se faire comprendre mais qu'est-ce qu'on ne peut pas écrire et qu'on dit, enfin voilà tout ça ce sont des appuis, le vocabulaire, utiliser certains mots dans différentes situations. Tout ça c'est beaucoup plus bienveillant au niveau du français, ils tiennent beaucoup plus compte d'un parcours global d'apprentissage en français qui va de l'oral à la lecture, écriture. Voilà parce que on avait... On avait un programme très chargé en analyse de la langue, étude de la langue, grammaire, conjugaison. Grammaire et conjugaison c'était très chargé dans les anciens programmes et c'était inatteignable. Ouais et puis en Maths...mieux aussi...plus centré sur des Maths plus globales, oui c'est pas mal, c'est pas mal. Après voilà, ce qui est arrivé récemment c'est le LSU, ça c'est pas facteur de réussite scolaire. Pourquoi ? Parce que du coup... enfin pas facteur... Si tu veux c'était en mode expérimental l'année dernière, et avec les profils d'enfants qu'on a, on se retrouve à... à évaluer des enfants qui sont arrivés en France depuis deux mois. Donc tu vois, forcément tu as... Il faut que tu les fasses entrer dans quatre cases : acquis, en cours d'acquisition, acquis maîtrisé je crois, en cours d'acquisition et non acquis. Donc tu as des gamins qui sont parfaitement lecteur dans leur langue maternelle, qui était de très bons élèves dans leur pays d'origine, et du coup qui se retrouvent en non acquis sur un livret... de manière générale bâcher les gens ce n'est pas facteur de réussite scolaire. [rire] si tu veux taper sur la tête des gens c'est pas facteur de réussite scolaire. Donc on a fait le choix de mettre, qu'est-ce qu'on a mis l'année dernière, on a mis, olalah c'est dur, on a mis un encadré, on n'a rien mis dans le tableau, on a mis un encadré avec la date d'arrivée du gamin, et on a fait remonter, voilà on reçoit les familles pour chaque livret, mais c'est dur quoi, c'est dur de présenter à une famille qui vient d'arriver,

que le gamin il est dans le rouge quoi.

**Line : Oui, je vois.**

Pauline : Donc le LSU... mis à part ça et beh il va falloir qu'on... Ouais qu'on s'empare de ce truc là. Moi je pense que l'évaluation, elle peut être porteuse aussi l'évaluation, comme facteur de réussite scolaire. Il y a des familles qui ne prennent la mesure, malheureusement qui ne prennent la mesure de la difficulté scolaire que devant un livret quoi.

**Line : D'accord.**

Pauline : Voilà donc un livret explicité, et on dit aux familles ce qu'on leur demande pour améliorer tout ça et on dit aux familles ce que l'on va mettre en place pour améliorer tout ça. C'est-à-dire oui un livret mais on ne laisse pas les familles toutes seules devant le livret quoi ! Un livret qui explique les difficultés scolaires mais on ne laisse pas la famille toute seule.

**Line : D'accord.**

Pauline : Surtout pas !

**Line : Par rapport à l'élève en difficulté en général, est-ce que, d'après ton expérience, tu as remarqué des étapes du parcours scolaire, où l'élève risque le plus justement d'être en difficulté ?**

Pauline : Et bien moment crucial : apprendre à lire...

**Line : CP ?**

Pauline : Si l'élève n'apprend pas à lire. Moment crucial l'apprentissage de la lecture. C'est-à-dire que, le CP à 12 ben oui à condition que ce soit fait dans des conditions qui n'ont pas été celles qu'on a vécu à la rentrée, mais ça peut être porteur...

**Line : C'est à dire ? Il y a eu quoi à la rentrée ?**

Pauline : Beh nous on a appris qu'on serait en CP à 12 fin juin. Et on a pas les locaux pour accueillir trois CP au lieu de deux. Enfin quatre CP, ça devait être quatre CP au lieu de deux, donc du coup on a fait la rentrée, il y a une collègue qui a fait la rentrée dans la salle de cantine, sans tableau, enfin voilà.

**Line : Ah oui d'accord.**

Pauline : Donc tu vois, quand je te parle de cadres et des moyens politiques mis en œuvre pour voilà, donc ça par exemple ce n'est pas porteur, la mesure peut

être intéressante mais du coup tu accueilles des enfants dans un, dans un cadre, enfin oui c'est quand même un peu, un peu compliqué d'instaurer un cadre quand tu fais... enfin on a survécu et... Donc si un enfant n'est pas lecteur au CP, fin de CP, il faut mettre le paquet en CE1, et s'il n'est pas lecteur enfin de CE1...Beh soit c'est de l'ordre du handicap où il faut... Et bien il y a des dossiers qui ont été mis en place pour que le gamin ait une AVS, mais si le gamin est pas lecteur fin de CE1 et que rien a été mis en place pour qu'il soit suivi en CE2, par un adulte AVS ou ... bah en fait c'est un enfant qui décroche rapidement parce que les collègues, c'est quand même très compliqué pour les collègues d'apprendre à lire un gamin avec les programmes à partir du CE2/CM1/CM2 quoi! Quand on parle de différenciation pédagogique, et j'y crois à fond, il faut être clair quoi, quand tu as 21 enfants...en REP +, que tu as déjà deux à trois niveaux dans ta classe et que tu as au CE2 un enfant non lecteur, et que tu dois avoir du temps à lui consacrer pour lui seul, c'est un film par rapport à... Par rapport à l'appétit du groupe quoi.

**Line :** **Oui** **oui.**

Pauline : Donc il y a une énorme urgence pour moi le moment clé c'est, il faut que les gamins sachent lire fin du CE1!

**Line : D'accord.**

Pauline : Et lire, non seulement lecteur de phrase mais lecteur de texte... de texte quoi. Après on peut tout mettre dans l'acte de lire. Moi j'entends des profs disent, des profs de sixième qui disent : "Oh les enfants ils arrivent en sixième, ils ne savent pas lire." Je suis horrifié quand j'entends ça parce que, moi ça fait 20 ans que je suis en ZEP et je n'ai pas d'enfants qui ne savaient pas lire qui sont partis de ma classe. Alors qu'est-ce qu'un enfant qui ne sait pas lire? Alors si c'est un... Si c'est un enfant qui ne sait pas lire un recto-verso avec des termes compliqués et en faire une synthèse oui effectivement. Voilà. Tous les enfants sont lecteurs ou alors c'est le champ du handicap, et dans ce cas là c'est une orientation.

**Line : Oui.**

Pauline : Enfin en tout cas de chez nous, je ne vois pas d'enfants non lecteurs qui sortent en cursus ordinaire de CM2 quoi.

**Line : D'accord. Ok. [silence] Si tu devais faire une sorte de classement général des difficultés scolaires, avec des différentes catégories, est-ce que**

**tu pourrais me donner des noms de catégories, de sous-catégories ? Pour les classer tu vois ?**

Pauline : Difficultés scolaires,... Alors moi je dirais au départ... Je dirais au départ : écoute. Après je dirais : attention. On peut écouter, sans être attentif, après dans le temps de, dans le temps je vais aller crescendo, on peut écouter trois minutes puis tu peux avoir une attention de cinq minutes, c'est déjà mieux, et puis tu peux être concentré. Donc concentration. Tu peux te concentrer sur 10 minutes et là si tu as ouais si au départ tu n'as pas d'écoute du tout, tu es mal quoi. Donc ça c'est tous les gros troubles du comportement. Après si tu n'as pas d'attention, c'est que tu commences d'être un peu perturbé par autre chose, donc est-ce que c'est de la relation entre les personnes ? la famille ? etc. Après la concentration, donc la concentration finalement tu peux apprendre à lire sans être très concentré. Pour peu qu'il y ait quelques exercices qui sont bien mis en place. La concentration donc. Ouais écoute, attention, concentration... Ben mettre du sens dans le projet, avoir un projet quand tu rentres en classe, tu peux ne pas avoir de projet du tout et fonctionner qu'à l'affectif, ça marche un moment, tu vois ? Tu marches un moment et au moins jusqu'au CM2. À mon avis. Pour peu que tu tombes... Que tu tombes sur des profs avec lesquelles tu es en osmose, ça peut marcher. Projet. Et après il y a... Ouais ben après. Culturellement est-ce que tu es inscrit dans un... Dans un... dans un environnement porteur d'études ou pas quoi.

**Line : D'accord.**

Pauline : Une famille... Une famille elle peut te dire... Une famille elle peut te dire que c'est important d'apprendre à lire, que c'est important d'apprendre à compter, et puis te dire que ben ça suffira bien quoi. C'est assez pour aller au turbin quoi. Après tu peux avoir, alors le top du top c'est avoir une famille qui te... qui te porterait aux études de quoi! Après... Non pas faire les études mais en tout cas qui te porte vers la curiosité du monde. Parce que tu peux très bien... Avoir fait un CAP et... Oui ce n'est pas en terme de diplôme quoi, c'est en terme d'ouverture sur le monde, de curiosité. En fait on... Enfin oui il y a quand même une ouverture au bonheur à travers ça. Après c'est philosophique ! [rire] malgré tout quand même, devant les difficultés de la vie quelles qu'elles soient, tu t'en sors plus facilement quand tu es lecteur, lettré. Les difficultés de la vie quelles qu'elles

soient, et c'est rare quand même de traverser une vie sans difficulté, c'est plus facile quand t'es lettré, de faire face que quand tu es illettré quoi.

**Line : D'accord.**

Pauline : Donc pas forcément les grandes études mais en tout cas l'ouverture, la curiosité, l'attrait des livres, alors si on a réussi à transmettre déjà l'attrait des livres, ouais. Ben parce que c'est quoi la réussite scolaire, c'est réussir sa vie aussi. [rire]

**Line : Est-ce que tu as pu constater un profil type d'élèves en difficulté scolaire ? Tu vois ce que ça veut dire "profil type"?**

Pauline : Ah y a beaucoup de profil ! Le profil type... C'est les enfants qui grandissent... Qui grandissent dans un environnement où on dénigre l'école!

**Line : D'accord.**

Pauline : Ouais. Donc ça, si on dénigre l'école, bah en fait, ouais c'est... C'est... On a pas beaucoup de levier, parce que moi je ne peux pas entrer en compétition avec... Affectivement c'est quand même compliqué d'entrer en compétition avec un père et une mère. Donc si... Si... Si on bourre le crâne d'un enfant sur le fait que l'école c'est nul, ça n'apporte rien, et que les gens qui sont sont nuls et que voilà, ben moi j'ai quand même du mal, alors ça c'est un profil type, alors à force de recevoir les familles, à force de... des fois ça se règle pas en une année, des fois il faut avoir reçu deux ou trois fois une année, et des fois ne pas aboutir sentir que la famille s'éloigne de l'école et ne pas les avoir avec nous, et tout ça. Et puis la deuxième année il y a des choses qui commencent à se mettre en place, et puis la troisième année, petit à petit on arrive quand même à... mais des fois on n'y arrive pas quoi. Le profil type c'est des familles qui restent profondément contre l'école.

**Line : Oui d'accord.**

Pauline : Parce que elles-mêmes elles ont été...exclues aussi.

**Line : Et d'après ce que tu as pu voir, est-ce qu'il y a de plus en plus d'élèves en difficulté ces dernières années ?**

Pauline : Bah moi je pense que, dans l'après-guerre, au temps du... au temps où on passait certificat d'études, il y avait quand même un paquet de gamins qui était à côté du radiateur, arroser régulièrement. Comme des plantes vertes. Non disons

que, j'ai quand même le sentiment qu'on a une école plus inclusive quand même, plus... moins... moins exclusive... Enfin comment dire ça ...qui exclut moins. On arrive quand même à avoir un ensemble de personnes lettrées quand même, ce qu'on avait pas il y a 50 ans quand même! 50/60 ans. Alors, je pense qu'on est une école plus portée sur la réflexion, moins recettes de cuisine, après peut-être qu'on est moins une école portée sur l'excellence mais après moi je trouve qu'en élémentaire, je vise pas l'excellence en élémentaire, j'ai des élèves excellents, à qui je vais, que je vais nourrir... Mais... Parce que... Parce que... Bah oui on a des futurs médecins et futurs avocats moi aussi donc tu vois, dans nos classes. Donc il faut aussi leur permettre de croire aussi à ces enfants là! Mais je pense que, avant tout l'enjeu du cycle 2, pour moi c'est éviter l'exclusion.

**Line : D'accord.**

Pauline : Et donc... Et donc du coup... La bienveillance, et les fondamentaux avant tout vraiment, pour que, et ben évidemment s'ouvrir au livre, s'ouvrir à tout ça et leur donner l'appétit quoi! Voilà de l'appétit, de la curiosité est... Alors on est peut-être moins l'école d'excellence, ciblé sur l'excellence mais, je ne pense pas que ce soit signe de bonne santé des écoles qui amènent cinq individu ou certificat d'étude sur 50 quoi. Ça ne fait pas forcément des sociétés très... Et puis en plus il n'y a plus de place pour les gens illettrés aujourd'hui, en 2017... il faut quand même énormément de compétences pour juste vivre quoi. Donc si tu es... La réussite c'est ça aussi , L'enjeu de la réussite scolaire aujourd'hui, pour lire ta facture de gaz et d'électricité, et ben il faut quand même un certain nombre de compétences. Il faut savoir lire un organigramme, enfin un tableau à double entrée, il faut savoir ce que c'est des Watts, enfin tu vois... Les consommations sont représentées en diagrammes, Ça nécessite... Juste vivre... Juste vivre aujourd'hui, survivre, ça nécessite un paquet de compétences donc... Donc on a... On ne peut plus se permettre d'avoir une tranche de population... Qui exclut et puis qui... Il n'y a plus d'emploi pour les gens illettrés aujourd'hui. Il n'y a plus de place. Il y a 50 ans ben, on allait toujours trouver le cantonnier, un emploi de...Beh voilà des petits boulots qui permettent aux gens de vivre. Aujourd'hui on est des sociétés qui excluent, donc c'est un enjeu quand même, l'élémentaire. La réussite scolaire de l'élémentaire c'est un enjeu d'inclusion ou non!

**Line : D'accord. [silence] Une question que je n'ai pas pu poser mais qui me paraît intéressante, d'après ton expérience, le nombre d'élèves dans la classe a une influence sur le développement des difficultés scolaires ?**

Pauline : Oh bah oui clairement. Clairement, clairement. Moi j'avais... L'année dernière j'avais six, j'avais six CP et 13 CE1, j'avais... Et on avait un dispositif expérimental l'année dernière qui nous permettait d'avoir une personne supplémentaire, une heure par jour.

**Line : Le dispositif plus de maître que de classe ?**

Pauline : Ouais c'est ça !

**Line : Ok.**

Pauline : Donc la collègue elle venait, elle prenait en charge... On avait travaillé ensemble sur ce qu'elle faisait, voilà le contenu de ses séances, mais elle prenait en charge les treize CE1.

**Line : Tu avais un double niveau ?**

Pauline : Les treize CE1 pendant que moi j'avais les CP.

**Line : Oui d'accord ok.**

Pauline : Bon ben en REP+ ... mes six CP savaient lire tous à la Toussaint.

**Line : Ok.**

Pauline : Tu vois ? Juste avec une heure par jour.

**Line : Oui.**

Pauline : Donc... Ça c'est le cas extrême, je n'ai jamais connu ça en 20 ans. clairement... Voilà... Six élèves. Donc forcément, à 15 tu réussis plus vite et mieux qu'à 25. C'est sûr.

**Line : Ok. [silence] Une question, te concernant principalement, d'après ton expérience, comment tu juges ton investissement face aux difficultés scolaires ? Est-ce que tu ressens de la combativité ? Un sens du devoir ? Est-ce que tu te sens impuissante parfois ? Est-ce que tu as des exemples à donner ?**

Pauline : Euh... alors je pense qu'il y a des moments où il faut se sentir impuissant, dans le sens où un apprentissage c'est pas... Parfois un apprentissage c'est pas le moment. Donc il faut savoir différer le temps où tu vas prendre une notion, et savoir se dire non mais là ils ne sont pas prêts à ça, je l'ai

programmé là, il faut que je le programme un autre moment, plus tard. Voilà ils ne sont pas prêts. Combatif évidemment combatif mais il faut être combatif... Avant d'être combatif, il faut réfléchir à la manière d'aborder les choses, parce que pour moi, il y a beaucoup de choses qui se passe dans la découverte d'une notion sur les deux séances. Si tu as bien construit deux séances, ... Tu... Tu perds pas beaucoup d'élèves. En deux séances tu perds pas beaucoup d'élèves si tu as bien ciblé ton truc. Et après en remédiation bon ben il faut... Après envisager d'autres choses. Mais... Je... Je... Je ne vois pas la remédiation avec la manipulation. Je vois plutôt par exemple je vois plutôt une phase de découverte avec manipulation dès le début, qui permet à tous d'entrer dans l'apprentissage, qui permettent un échange entre pairs plutôt qu'un truc magistral sur deux séances ou tu en perds la moitié et puis du coup tu es obligé de refaire deux séances de manipulation quoi.

**Line : D'accord oui.**

Pauline : Voilà. Je te le fais court en gros c'est ça. Si tu as un bon support d'échanges de classe, c'est porteur! Et après faut savoir, ce qui est facteur de réussite scolaire, c'est l'histoire de la spirale là c'est-à-dire que tu... Tu rencontres le... la notion et puis tu la re-rencontres, et puis tu la re-rencontres, mais sous une autre forme, et régulièrement quoi. Et ça... Pour les enfants, il y a une histoire de mémoire aussi des apprentissages. En REP, on a énormément ça aussi, c'est-à-dire tu vas construire, consolider un apprentissage, tu le laisses en jachère pendant trois semaines et puis tu l'évalues trois semaines après, plus rien. Tu n'en as plus que 10 qui ont compris. Alors que, en fin d'apprentissage tu les avais tous quoi.

**Line : Oui.**

Pauline : Donc voilà. Il y a ce truc là aussi. Qu'il faut essayer de construire. C'est-à-dire ben je sais pas, en calcul mental un peu de temps en temps tu reprends la notion, ou avec des nombres au pied levé et "ben tiens on pourrait construire un problème là-dessus, vous rappeler le problème qu'on avait fait?". Voilà. Va voir un peu, pour rebrasser un peu les choses, sans que ça prenne énormément de temps. Ça peut être des moments informels, qui ne sont pas dans ton cahier journal, voilà. Donc tu as l'apprentissage, tu as ritualisé... Moi j'aime bien ritualiser, tu vois que tu as cinq minutes, ben tu peux réactiver si tu penses à quelque chose.

**Line : Oui. D'accord.**

Pauline : Ouais. Ça c'est facteur de réussite ouais.

**Line : Ok. Alors maintenant... Tu as combien d'années d'enseignement ?**

Pauline : Alors moi j'ai été recruté en 95, donc ça fait 22 ans.

**Line : 22 ans ok. Tu as toujours enseigné en REP+ ?**

Pauline : Alors, j'ai...Ouais essentiellement sauf trois ans. Pas REP+, quartier difficile. Parce que en fait tu sais on est passé par différentes appellations : ZEP, GRAV, REP, REP+... en fait, en quartier difficile, j'ai été un an en classe unique, un nom en décharge de direction,... J'ai été oui au moins trois ans... Deux... Ben c'est très simple j'ai commencé en classe unique, ça c'est pas mal aussi, CP, CE1, CE2, CM1, CM2. Tu as connu ça toi?!

**Line : Oui.**

Pauline : Classe unique. Ouais. Expérience intéressante. Qui m'a beaucoup servi en tant qu'enseignante par la suite. Bon tu as un peu l'impression de mourir en classe, quand tu enseignes en classe unique la première année mais après c'est vachement intéressant de se servir de ça. Ouais en fait, il y a trois ans, où je n'ai pas été en ZEP, en quartier difficile.

**Line : D'accord. Et là à Besançon dans cette même école ça fait combien de temps que tu y es ?**

Pauline : Je suis arrivée en 2002.

**Line : 15 ans.**

Pauline : Non attends. 2002 ou... non j'allais dire... Non... Non c'est ma 12e rentrée là. Ouais.

**Line : Ok.**

Pauline : Dans cette école.

**Line : D'accord. Donc la tu as eu des CE1, cette même école tu as eu différents niveaux ? Tu as eu quel niveau ?**

Pauline : Et ben j'ai naviguer entre CP-CE1 et CE1 là.

**Line : D'accord. Tu n'as jamais eu CE2, CM1, CM2 ?**

Pauline : Dans cette école non.

**Line : Dans cette école non. D'accord. Ok.**

Pauline : En fait moi j'ai fait classe unique : CP, CE1, CE2, CM1, CM2. C'était un

an. Après j'ai été ... sur du CM2, j'ai un quart, CM2 un quart, et maternelle un mi-temps.

**Line : D'accord.**

Pauline : Là c'est une autre année. Ensuite j'ai été à Montbéliard pendant trois ans en maternelle. Ensuite... En Alsace j'ai eu du CE1 CE2 aussi un an. Et après, quand je suis arrivée... Je suis venu sur Besançon, j'ai eu du CP sur Besançon, pendant cinq ans. Et... Ensuite voilà. 12 ans de CP-CE1.

**Line : D'accord.**

Pauline : Ouais. J'ai fais énormément de cycle...de cycle 2 en fait. Parce que, si je compte entre l'ancien poste et celui-là, ça fait 15 ou 20 ans que je fais du cycle 2.

**Line : D'accord. Ouais ouais. Ok. Et l'école où tu es actuellement, c'est en banlieue ?**

Pauline : C'est ? Pardon ?

**Line : C'est en banlieue l'école où tu es actuellement ?**

Pauline : Oui c'est...c'est Planoise, tu peux taper sur internet Planoise, c'est un quartier... Oui un quartier à forte concentration de Besançon. Il y a trois quartiers... Trois quartiers un petit peu difficile sur Besançon, il y a Clairs-Soleils, Palente et Planoise.

**Line : D'accord ok.**

Pauline : Voila.

**Line : Ok. Il me semble que j'ai fini pour moi, est-ce que tu veux rajouter quelque chose ou est-ce que tu as des questions ?**

Pauline : Non. Je ne crois pas.

**Line : Ouais ?! Beh en tout cas je te remercie parce que tu m'as donné de la matière... Oui du coup je t'ai pris de ton temps parce que tu m'as... On en est à 1h40 tu vois!**

Pauline : Ah ouais !

**Line : Oui. Du coup je t'ai pris de ton temps je suis désolée.**

Pauline : Non mais c'est bien, c'est bien, c'est bien. Si tu as encore besoin de quoique ce soit tu n'hésites pas.

**Line : D'accord c'est gentil!**

## **ANNEXE 6 : Retranscription d'entretien de Denis**

**Puylaurens – 11/01/18 - 14h**

**Line : Du coup selon vous quels sont les facteurs à même de révéler un élève en difficulté scolaire ?**

Denis : lors à meme de révéler ...!

**Line : Les causes ... de la difficulté scolaire.**

Denis : Les causes de la difficulté scolaire... Il y a déjà un facteur familial, je pense, social, familial, et puis aussi une... Le fait que l'enfant ait été scolarisé dès la petite section, dès la toute petite section, ou en moyenne section pour certains, on arrive à trouver des... Des enfants en difficulté, parce que justement ils n'ont pas été... Ils n'ont pas été confronté à d'autres enfants avant. Voilà. Je pense qu'il y a ces facteurs là. La situation... La situation social aussi parce qu'on a beaucoup de... De personnes qui bouge énormément... Qui sont en perpétuel mouvement est... Donc on arrive à des... Des enfants qui sont un peu déstabilisé, qui ne savent plus trop... Qui n'ont plus trop de repères, et puis difficultés d'ordre éducatives, Qui sont plus dues à des situations familiales un peu compliquées, plus de repères... Plus trop de repères par rapport aux règles, par rapport à tout ça donc les difficultés elles sont... Elles sont décelables un petit peu dans ces trois cas.

**Line : Ok. Et quelles di... quelle définition vous donneriez à la difficulté... à la difficulté scolaire ?**

Denis : [rire] Là aussi elle est multiple. LA difficulté c'est pas LA difficulté, c'est LES difficultés, je pense, parce qu'il n'y en a pas qu'une. Et elles sont, elles sont multiples, ça peut être des difficultés de... de langage, ça peut être des difficultés de communication, autre que le langage, ça peut être des difficultés... des difficultés d'ordre éducatives, voilà pas de règles, pas de...on sait plus trop où on est, on n'a pas de repère... j'ai pas de définition vraiment arrêter de la difficulté scolaire quoi.

**Line : Et du coup quelle différence vous faites entre un élève qui réussit est un élève qui se trouve en difficulté ?**

Denis : Un élève qui réussit on... enfin, de nos jours on est plus là pour les enfants difficultés que pour les élèves entre guillemets normaux, qui n'ont pas de difficulté. Les élèves qui n'ont pas de difficultés, on peut faire... on peut leur appliquer n'importe quelle méthode de lecture, d'apprentissage de la lecture, de n'importe quelle... Ils marcheront pratiquement tout seul, et comme on favorise de plus en plus l'autonomie, le fait de travailler tout seul et d'apprendre... d'apprendre de plus en plus tout seul, justement moi je pense que ce qui sont en difficulté, c'est les enfants qui ont besoin d'aide. C'est ce qui sont en demande par rapport à... à une action de l'adulte.

**Line : Et comment vous le remarquez, cet élève en difficulté ?**

Denis : Comment on le remarque ? Justement par des appels, très jeune on le remarque parce que, ils ne répondent pas à des attendus, des compétences attendues pour leur ...Pour leur classe d'âge. Et puis des comportements aussi, qui nous alertent, des... oui des comportements, des situations de... dans lesquelles ils se retrouvent pas très à l'aise, ils sont en demande, il y a souvent cet aspect là, bon on est aussi dans une... Dans une école aujourd'hui où on évalue beaucoup. On est trop souvent même à évaluer et, par les évaluations, on arrive à ... on arrive à connaître les difficultés, par exemple les enfants qui n'ont pas atteints telle ou telle compétence qui devrait être acquis à cet âge là.

**Line : Ok. Et à quel moment vous pensez que l'élève passe de la grande difficulté scolaire... De la difficulté scolaire pardon à la grande difficulté scolaire ? Quel est le stade au-dessus ?**

Denis : Ben la petite difficulté nous on peut la traiter je dirais, un enseignant lambda, un adjoint peut absolument arriver à traiter tout ça, maintenant la grande difficulté c'est.. ce serait plutôt de l'ordre du RASED. Mais comme les RASED n'existent pratiquement plus... de moins en moins de RASED, de réseaux d'aide ...

**Line : Oui oui je vois ce que c'est.**

Denis : Oui d'accord bon voila. [rire] donc on a de moins en moins d'action du RASED dans les écoles, et on... quand on ne peut plus nous... faire en sorte que l'enfant soit en réussite,...avant on passait la main aux professionnels entre guillemets, les gens qui étaient plutôt eux tourner vers la difficulté scolaire. Nous on travaille essentiellement sur les difficultés, sur les enfants en difficulté en

classe. Mais le RASED là c'est une difficulté, un niveau au-dessus, et malheureusement maintenant on est obligé plutôt de les orienter vers... Vers le privé... Vers les prises en charge extérieur, plus que vers le RASED tu ne peux plus... qui ne peut plus agir dans les classes. Parce qu'il n'y en a plus.

**Line : D'accord. Ok. Tout à l'heure vous parliez, de l'environnement familial. Donc d'après votre expérience l'environnement familial est un poids sur... Un poids ou non sur... Sur la réussite de l'élève ? Est-ce que vous avez des anecdotes ? Des exemples à montrer ? Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur ça ?**

Denis : Alors moi ça fait plus de 25 ans que je suis enseignant, ça fait 10 ans... Je suis à ma 11e année de direction. Et en disant ah... Enfin les rapports ont énormément changé entre les familles et l'école. On a des parents qui sont de plus en plus jeunes, de plus en plus désorientés, et ... moi les anecdotes j'en ai à la pelle [rire] en tant que directeur.

**Line : Est ce que vous en avez quelques unes qui vous ont marqué ?**

Denis : C'est à dire que moi j'ai l'impression... Ce qui revient le plus souvent c'est... l'impression d'être super nanny quoi ! D'accueillir des familles qui sont tellement désorientées, qui n'ont plus aucun repère, est-ce que... Alors je ne sais pas... Parce qu'ils n'ont peut-être pas eu une éducation... à proprement parlé mais c'est... J'en viens à dire aux parents de coucher leurs enfants à la bonne heure, de ne pas regarder la télé... enfin, d'avoir des conseils éducatifs, voilà de faire plus de l'éducatif et du pédagogique, et ça c'est récurrent. Alors après de plus en plus de parents jeunes qui se retrouvent seuls avec des enfants. On en a aussi qui sont complètement perdus, qu'est-ce que je pourrais donner comme anecdote ? J'en ai tellement que je devrais les noter, je perds un peu la boule, j'ai plein de chose qui me sortent de la tête. Énormément voilà de... De parents qui sont... Qui ne savent pas comment faire. Qui nous disent : "Mais je sais plus quoi faire...avec mon enfant!" Alors que bon, il y a encore 10 ans, on avait des parents qui nous disaient : "Bon je vais, c'est peut-être pas la bonne méthode mais je fais comme ça à la maison. Je suis peut-être trop sévère... Je suis peut-être pas assez sévère mais...". Ils avaient des règles, des...un enseignement, une éducation qu'ils avaient reçus de leurs parents eux-mêmes. Qu'ils essayaient

d'appliquer tant bien que mal mais bah aujourd'hui, on a l'impression qu'il n'y a plus ça quoi. On a de plus en plus de familles qui sont désorientées.

**Line : Ok. Et vous parliez du cadre, est-ce que...donc le cadre en quoi ça a...ça a un impact sur la réussite ? Est-ce que vous pouvez me parler aussi du coup du rythme de l'enfant, du rythme que la famille lui donne, et du rythme de l'école aussi ?**

Denis : Alors le... Le rythme donné... Par les parents ben justement, quand il n'y a pas de cadre, quand il n'y a pas de règles à la maison. Ben c'est un petit peu... On se couche tard... On... Les enfants sont... On des plages pour les écrans. Parce que ça les écrans, c'est le prochain fléau qui va nous tomber dessus hein. Après les "dys", après les enfants hyperactifs, je pense que ça va être les addictions aux écrans hein. Mais un rapport aux écrans qui est complètement libre. Les enfants... Le nombre de grandes sections, ou même de moyenne section qui ont une tablette et qui la regarde avant de se coucher enfin voilà quoi. Là aussi pas de... de règles de savoirs vivre de base. Chose que nous à l'école on essaye de mettre en place parce que là nous on a... On a quand même qui est régis par notre règlement intérieur. Toutes ces... Toutes ces règles à respecter, dans les enfants de toute façon ils sont toujours en demande de règles, de choses qui les...qui les rassurent aussi. Ces règles elles rassurent. Les enfants sont moins perdus. Alors je ne sais pas si dans le cadre tu entends les rythmes de ... c'est à dire les rythmes scolaires, les horaires de l'école etc.

**Line : Oui il y a ça aussi.**

Denis : Bon ça on entend aussi beaucoup de choses. On entend beaucoup des... Que les enfants peuvent être fatigués.

**Line : Et qu'est ce que vous vous en pensez ? D'après votre expérience qu'est ce que vous avez remarqué ?**

Denis : Moi j'en pense. Bah nous on se bat pour justement maintenir ces rythmes de quatre jours et demi. C'est-à-dire l'école tous les matins parce que... On a quand même tous bien en tête le côté... Le côté plus performant pardon... Plus performant des enfants le matin. Sur les plages horaires du matin, on se bat justement pour conserver ce rythme là. Et éviter la coupure du mercredi qui est... Le jeudi on est obligé de tout recommencer pratiquement. C'est vrai que pour des

maternelles on a tendance à... Le lundi reprendre plein de choses qui ont été un petit peu oublié durant le week-end. Et la coupure du mercredi, ben ça nous faisait cet effet là. Là c'est bien d'avoir un rythme régulier, que les enfants... Enfin... puissent avoir des repères... Des repères assez... Assez simples mais très réguliers sur les horaires, les heures pour le repas, les heures pour... Où on va aller faire de la motricité. Enfin voilà toutes les... Toutes les activités vont être... Vont être repérées dans le temps par les enfants.

**Line : Et pour vous c'est important pour la réussite ?**

Denis : Ah oui oui oui. C'est essentiel. [silence]

**Line : Est-ce que vous pensez, donc autre chose, que le nombre d'élèves par classe a un impact ?**

Denis : Oui. Ça c'est aussi... On essaye de se battre, mais là contre des moulins à vent, car là on n'y peut pas grand chose. Voilà on a... On a cessé d'augmenter les limites d'élèves par classe. Quand j'ai commencé on était... les limites étaient 25/26 par classe. Là on atteint des 28 pour avoir une ouverture de classe. Voilà. Par exemple cette année j'ai 24 élèves dans ma classe de petits/moyens je revis. Trois élèves vont tout changer. Entre 24 et 27 c'est bête à dire mais on a des plus petits groupes, on peut vraiment travailler... Être beaucoup plus efficace dans son travail. On essaye moi aussi de faire beaucoup de travail de groupe, donc de diviser les classes. Et là on arrive à pouvoir faire un travail efficace alors que bon, quand on nous demande de travailler l'oral avec 30 gamins c'est assez compliqué. On le fait, on n'y arrive, on est des professionnels mais c'est beaucoup plus compliqué. Là cette année on risque encore une fermeture de classe. Mais on est... On est beaucoup plus efficace avec ce style d'effectifs par classe.

**Line : Et est-ce que... Est-ce que le fait d'être une petite structure ou une grande structure... là vous avez combien de classes ?**

Denis : Là on est plutôt une grande structure, on est une école primaire avec 11 classes. On a 11 classes et on a de la maternelle jusqu'au CM2.

**Line : Vous avez combien de classes de maternelle ?**

Denis : En maternelle il y a quatre classes en tout.

**Line : Est-ce que vous pensez donc qu'être une petite structure ou une grande structure a... joue un rôle dans la réussite ou pas du tout ?**

Denis : Non ça je ne pense pas. Je pense pas que ça ai un impact sur la réussite. Dans le secteur on a l'exemple de... Un peu près tous les exemples de... qui peut se présenter. C'est-à-dire on a une grosse école, nous on est une grosse école avec 11 classes. On fait partie d'un réseau d'écoles rurales, donc on est encore considéré comme une école rurale, mais à côté de nous il y a des écoles à trois classes. C'est une habitude à prendre. Je veux dire les enfants ensuite rentrent dans le même collège et réussissent ou non. Donc je ne pense pas que ça ai d'impact dessus. Sur le fait qu'on soit une grande ou une petite structure, c'est une question d'habitude. On change plus souvent d'enseignants quand on est... Quand on arrive...c'est vrai que les familles sont souvent réticentes quand elles voient le nombre d'enfants, le nombre de classes en arrivant ici mais on garde quand même notre... Notre aspect familial et rural.

**Line : D'accord. Et est-ce que... Vous parlez de la ruralité, est-ce que être en ville ou en campagne ça joue un rôle aussi ?**

Denis : Alors ça joue un rôle bien sûr oui. Pour l'accès par exemple à la culture...

**Line : Et en quoi ?**

Denis : Non justement... Non parce que justement les enfants... Les enfants de la ville peuvent avoir accès à plus de musées, à plus d'expo, à plus de spectacles etc. mais non justement on se bat pour... qu'il n'y ai pas cette différence. Et un des axes forts de notre projet d'école est justement l'accès à la culture pour tous. Et si on ne peut pas accéder à la culture, on la fait venir directement dans l'école. Comme actuellement on a une artiste qui est en résidence sur l'école pour quelques semaines. Une danseuse chorégraphe qui nous amène elle son expérience et qui prend de notre expérience pour réaliser un spectacle. Et puis bon on est... On est une école, voilà on a beaucoup... Enfin c'est vraiment l'axe très fort, c'est ouverture culturelle elle est...elle est super importante dans notre école est dans notre réseau d'écoles. Puisqu'on a des actions aussi, beaucoup de sorties et puis beaucoup de culture qui circule. Alors là je ne l'ai plus mais dans mon bureau normalement j'ai...on a des tableaux qui viennent du centre d'art Le Lait à Albi. Et des tableaux voilà des vrais tableaux d'artistes et qui circulent dans tout le réseau... tout le réseau d'écoles rurales.

**Line : Donc les professeurs...?**

Denis : Oui voilà ils viennent, ils prennent ses tableaux, ils en parlent aux enfants, et tout ça c'est un projet aussi à l'intérieur du réseau.

**Line : Ok.**

Denis : Donc c'est la culture qui vient à nous. Pour certains... Je pense pour d'autres écoles... Là on rivalise avec des écoles de ville. C'est-à-dire que à Castres je ne suis pas sûr qu'ils soient... Que les enfants soient aller souvent voir des expos, voir les œuvres qu'on a pu... Auxquelles on a pu accéder nous, je ne suis pas sûr qu'ils les aient. Avoir un artiste aussi en résidence, c'est pas quelque chose qui est commun. On a reçu aussi des astronautes en début d'année, on a reçu deux astronautes américains. Là c'est la culture scientifique aussi, qui fait partie de la culture. Et tout ça ça a été des moments forts de l'année et puis des moments forts dans la vie de nos élèves.

**Line : Finalement c'est plus facile de se souvenir quand on fait quelque chose, quand on le voit entre guillemets.**

Denis : Et ils le vivent vraiment, ils ont vraiment une culture importante dans... dans l'école. Enfin les élèves ont une culture assez importante. Je pense que c'est... C'est bien parce qu'il y a justement cette...cette égalité, cet écart que l'on est en train de rétablir entre la ruralité et la ville. Voilà. [silence]

**Line : Maintenant, la différence entre... en REP et non en REP, est ce que vous pensez que ça a un impact ? Est-ce que vous vous avez travaillé en REP ?**

Denis : Alors moi j'ai travaillé ... en ZEP.

**Line : Oui en ZEP.**

Denis : Il y a quelques années, c'était y'a pas mal d'années. Il y a plus de 20 ans.

**Line : Vous avez travaillé combien de temps dans cette ZEP ?**

Denis : J'ai travaillé... cinq/six ans en ZEP. Bon c'était des ZEP dures, c'était en banlieue lyonnaise. C'était des secteurs... voilà Villeurbanne, Vault en Velin, Bron, que des noms qui évoquent ... [rire] des endroits sympathiques. Il est sûr qu'on avait. Alors à l'époque et maintenant c'est complètement différent. Mais je vois, j'en parle avec des collègues qui sont en REP maintenant sur Graulhet par exemple, c'est sûr qu'il y a plus de moyens qui sont mis en place pour les REP et on a tendance un peu à oublier les petites écoles rurales. Tous les moyens qu'on

donne aux REP, par exemple le dédoublement des CP, nous on serait bien preneur. On oublie que, pas si loin, il y a des classes qui tournent à 30 avec trois voir quatre niveaux dans une... dans une classe. Donc c'est...Moi je tire mon chapeau aussi aux collègues qui sont... Qui sont dans ce cas là. Parce que bon, ils ne sont pas en REP mais bon ils pourraient donner un petit coup de pousse aussi à ces... à ces collègues là. Et c'est vrai, il y a une différence oui, il y a une différence certain de moyens... De moyens humains.

**Line : Et vous l'aviez vu vous quand vous étiez en ZEP, quand vous enseigniez en ZEP, les moyens déployés ?**

Denis : Oui beh oui. Oui oui oui est-ce qu'il y avait beaucoup plus de projets qui se faisaient, beaucoup plus d'aides de l'État. On avait des personnels supplémentaires. Il y avait un poste ZEP à l'époque dans l'école il y avait un maître surnuméraire. Donc qui tournait dans les classes, qui venait faire quelques projets ou qui intervenait lorsqu'il y avait des difficultés, qui dédoublait la classe, qui nous permettait de faire des groupes moins importants.

**Line : Ok.**

Denis : Ça c'est le système de Plus de maîtres que de classes. Ou maintenant des CP dédoublés. Parce que maintenant il n'y a que les CP ou les CE1 qui vont être...qui vont avoir accès à ce... À ce protocole là. Donc c'est un peu dommage aussi de le mettre en place que pour les CP. Il y en a tellement de choses qu'il faudrait faire évoluer. C'est pas des milliers, c'est pas des centaines d'enseignants, c'est des centaines... enfin des centaines de milliers plutôt. Voilà.

**Line : Est-ce que vous avez pu constater une différence de difficultés entre les filles et les garçons ? Est-ce que ça ressort plus qu'il y ait des garçons plus en difficulté ou des filles plus en difficulté ?**

Denis : Non.

**Line : D'accord.**

Denis : Non. Alors là la réponse elle est claire. Non enfin moi j'ai pas fait de ...vraiment de statistiques là-dessus. Mais je ne remarque pas enfin... On essaye de pas faire de différence entre les filles et garçons, on leur apprend à ne pas faire de différence entre eux et...et là non. On ne remarque pas de difficultés particulières plus chez les filles que les garçons non.

**Line : Après il y a des questions, je n'attends pas de réponse, moi justement je viens pour savoir.**

Denis : Ouais ouais ouais.

**Line : Est-ce que vous avez pu constater que la personnalité de l'élève joue un rôle sur le développement des difficultés scolaires ? Ou sur la réussite du coup ?**

Denis : Sa personnalité oui, c'est sur qu'un enfant introverti donc va être plus... s'il est en difficulté il aura moins de facilité à parler généralement de sa difficulté, la mettre en avant, de discuter, alors qu'un gamin qui... Qui est très à l'aise à l'oral par exemple ... mais qui a des difficultés pourra... Pourra plus facilement... Pourra être demandeur, pourra discuter, parler de ça, de tout ça. C'est important l'accès au langage il est important. Après on a eu, là aussi j'ai eu des expériences d'enfants en maternelle, qui sont observateurs et qui restent très renfermés sur eux-mêmes. Et qui ensuite restent...restent très souvent timides mais arrivent... arrivent à de bons résultats, ils ne sont pas spécialement en difficulté mais ils restent très très timides, mais bon le caractère de l'enfant c'est sûr que... ça joue quand même dans la difficulté et surtout dans... dans l'envie de... dans l'envie d'en parler, .... au moins de l'évoquer avec l'enseignant, d'en parler avec l'enseignant. On a des enfants qui viennent nous voir en disant "Là j'ai rien compris, est ce que je pourrais...est ce qu'on pourrait en reparler ?" Ou... Ou justement on a les APC, ce que l'on appelle les APC, le soutien entre guillemets. Où les enfants ont un accès plus... Plus facile à l'enseignant. Parce que c'est des petits groupes, entre quatre et six, là ils ont plus de facilité à évoquer leurs difficultés et ça remonte souvent dans les bilans qu'on fait tous les ans sur ces APC. C'est souvent... C'est souvent très positif pour les enfants qui justement ont des petites difficultés, là aussi c'est pas d'énormes difficultés mais ils arrivent plus facilement à en parler et à l'évoquer, voilà c'est... on essaye de mettre en place des moyens justement pour éviter aux enfants introvertis de rester trop... Trop dans leurs difficultés, sans en parler, sans l'évoquer.

**Line : D'accord. Donc là vous me dites que c'est... Que à difficulté égale un élève qui est plus introverti aura donc du mal à parler et il restera plus dans ses difficultés ? Ou est-ce que...?**

Denis : Après nous on essaye de travailler là-dessus, on essaye de mettre en place justement des... Des moyens pour leur permettre d'extérioriser tout ça, d'en parler. Mais je pense que le fait... à difficulté égale, un enfant plus à l'aise à l'oral aura...enfin... les surmontera plus facilement.

**Line : D'accord.**

Denis : C'est mon avis il est peut être...[rire]

**Line : Beh justement là je suis venue pour entendre votre avis. Et ... et quel autre point de la personnalité peut entrer en compte dans le développement des difficultés scolaires ?**

Denis : [silence] Bah je pense que le fait de ne pas... Peut-être de ne pas connaître l'échec, de ne pas connaître la frustration, ça c'est quelque chose qui est aussi....c'est bien... enfin on apprend de moins en moins, on donne beaucoup aux enfants mais on on ne leur, on ne leur apprend pas non plus l'échec alors. On demande par exemple en maternelle de faire... C'est peut-être... C'est de la bienveillance, c'est très tendance tout ça. C'est la bienveillance, l'éducation positive, c'est très bien. Je ne mets pas en cause mais je pense qu'il est bon de confronter aussi des fois les enfants à leurs difficultés. Et de ne pas les nier.

**Line : Aux difficultés scolaires ou autre ?**

Denis : Difficultés scolaires et autres!

**Line : D'accord.**

Denis : Mais on n'a ... enfin je pense que les enfants de nos jours... Certains ne connaissent pas... Ne connaissant pas l'échec ou la frustration, et beh ont du mal à l'accepter quand il arrive. Et ça donne des enfants qui... Qui sont en échec et qui ne l'acceptent pas, et ça je pense que c'est hyper important quand même, le rapport à la frustration il est... Là aussi c'est une cause de difficulté importante.

**Line : Ok. J'avais une question...Oui par rapport à la motivation et à la concentration, en relation justement avec la personnalité de l'élève, que vous pouvez me dire...me dire des choses sur justement le lien qui peut avoir entre les deux ? S'il y a lien ?**

Denis : La concentration, la motivation, la relation entre la motivation et la concentration ?

**Line : Non la motivation...**

Denis : Et difficulté ?!

**Line : Et difficulté. Et concentration et difficulté. Après si vous voyez un lien entre les deux...**

Denis : La...[silence] Bah disons que... La motivation et la difficulté, c'est notre boulot aussi de... essayer de motiver les élèves en lui trouvant des projets, des... En proposant de la différenciation, de la transversalité. Tout ça c'est... C'est notre manière à nous de les motiver, De leur trouver toujours quelque chose de différent. On ne traîne plus, on ne travaille plus, par exemple des difficultés en lecture, en prenant un bouquin et en s'asseyant à côté de l'élève et en lui disant "Tu vas refaire ta page de lecture." Lui apporter plein d'autres solutions, je ne sais pas, on va essayer de trouver un thème qui l'intéresse, qui lui donne envie justement de surmonter sa difficulté en lecture pour arriver à autre chose. Tout ça... La motivation elle est... avec la difficulté... Bah justement c'est notre ...notre boulot d'arriver à trouver un moyen détourné de...de dépasser ses difficultés. L'autre thème c'était quoi?

**Line : La concentration.**

Denis : La concentration oui. Ce qu'il me faudrait d'ailleurs. La concentration alors là c'est...

**Line : Et en lien tout ça avec la personnalité de l'élève. Est-ce que...?**

Denis : Beh la concentration on a là aussi, j'en reviens... J'en reviens au mal des écrans mais la concentration elle est, elle est mise à mal par justement cette manie de zapper, de changer hyper vite de... Et puis d'être... Être happé par autre chose. Enfin c'est...je pense ...la concentration oui c'est... C'est un réel mal aussi. On va voir on va avoir des surprises dans les années à venir. Concentration et difficultés, oui c'est sûr qu'il y a un lien. Y a un lien. Après...je...ouais...

**Line : [silence] Toujours par rapport à la dynamique de l'élève, est-ce que vous avez pu remarquer que les relations entre élèves pèsent sur le développement des difficultés scolaires ? Ou sur la réussite ? À chaque fois...**

Denis : Les relations entre élèves...

**Line : Les relations entre élèves, les relations entre paires...**

Denis : Moi je trouve que ça joue pas trop de rôles. Justement on essaye

d'inculquer aux enfants là aussi une égalité... Entre eux. Justement une communication... Des interactions, des choses qui leur permettent de pouvoir s'exprimer sur leurs difficultés ou pas, ou sur leurs réussites et entre eux ils en parlent et je trouve que c'est, là aussi c'est un... C'est une bonne évolution par contre ça de notre école en général, École avec un grand E, le fait que les enfants puissent plus donner leur avis, aient plus l'occasion de discuter entre eux, et de s'entraider, parce qu'il y a aussi des actions des projets d'entraide dans les classes sur la base de tutorat, tout ça c'est important et ça leur permet justement d'avancer là-dedans et l'échange peut-être, c'est un bon moyen justement de dépasser ses difficultés, ou du moins d'en parler.

**Line : Vous parlez aussi... Vous parlez aussi pour l'élémentaire là ?**

Denis : Oui oui oui oui oui. Pour... Là je parle en général.

**Line : D'accord.**

Denis : Mais ça se passe aussi en maternelle. En maternelle on fait un gros travail sur les petits bobos dans la cour, la socialisation, la communication. Parler avant d'agir, voilà tout ça c'est ... et ... enfants qui ont justement des difficultés ils apprennent à les dépasser en maternelle, en maternelle ils apprennent à corriger tout ça, difficultés de langage, le fait de parler avec des copains, c'est ... De faire en sorte qu'il y a un copain qui soit décoder de la parole c'est... C'est quand même... c'est assez chouette aussi de voir comment ils peuvent évoluer là dedans. En échangeant entre eux.

**Line : Ok. Pour en revenir à l'environnement familial. Est-ce que les problèmes familiaux, tous les problèmes qu'il peut y avoir, quel rôle vous leur attribuez par rapport aux difficultés scolaires ?**

Denis : Alors tout dépend de... de comment l'enfant prend ces problèmes familiaux, comment il les vit. On a des enfants qui... Qui intériorisent beaucoup, qui ne parlent pas beaucoup des problèmes de la maison et par contre ça joue quand même... Ça joue quand même pas mal. Alors tout dépend des problèmes aussi familiaux.

**Line : Alors allez-y dites en exemple et...**

Denis : Par exemple une séparation qui se passe mal, une séparation qui se passe mal voilà ça peut... Ça peut vraiment handicaper, là j'emploie le terme

handicaper, un enfant dans sa scolarité. On a le cas d'une enfant qui est en CM2, qui a depuis des années, elle sent qu'il y a une tension entre les parents, elle a du mal à se concentrer sur son travail, sur ses réussites et elle est... Elle est très souvent en échec. Là elle va passer au collège et elle risque d'avoir encore des difficultés au collège. Dû à cette séparation qui se passe mal. Donc après on a des exemples aussi de ... d'enfants en classe ULIS, parce qu'on a une classe ULIS école ici.

**Line : D'accord.**

Denis : On a des enfants qui sont eux difficultés scolaires, en grande difficulté scolaire et qui pour certains sont aussi un peu parasités par des problèmes familiaux. Problèmes sociaux et familiaux. Je pense que là du coup ça joue... Ça joue énormément. La situation familiale elle est... Elle est... Elle est la cause souvent de... Pas de décrochage mais de petits...de difficultés qui peuvent apparaître...suite à ces...le plus souvent suite à des séparations qui se passent mal. C'est souvent ça hein. Ouais le rapport au... Le rapport au travail scolaire. Qui n'est pas le même ... bon ça aussi c'est un grand débat, les devoirs à la maison, qui peuvent prendre des fois des... Des proportions énormes, et des conflits que ça peut entraîner entre la famille et l'école, la famille et l'enfant, l'enfant à l'école. Voilà. C'est...C'est, souvent ça revient dans les équipes éducatives. Le problème des devoirs qui... Qui viennent un peu parasiter tout ça.

**Line : Quel rapport ?**

Denis : Beh justement le rapport...alors les devoirs à la maison.

**Line : Quel rapport ont les familles envers l'école ?**

Denis : Beh les... c'est source de conflit les devoirs c'est... Même pour des enfants qui marchent bien, qui n'ont aucune difficulté c'est... Les devoirs sont...sont sources de conflit. Parce que le parent va attendre... La famille va attendre tel résultat où aura en tête sa propre expérience de... Scolaire. Voilà donc c'est souvent des... en plus des difficultés scolaires ça occasionne des... des conflits dans la famille. Et...et donc des difficultés qui apparaissent au travers de ce rapport entre les élèves et les parents.

**Line : Quel genre de famille est plus à même de justement, pas former, parce qu'il y a plein de facteurs mais... un élève en difficulté... par rapport**

**justement en rapport avec l'école que la famille a ...**

Denis : Tu veux dire : quel est le... Est-ce qu'il y a des familles type qui...?

**Line : Oui environ. Sur certains points, pas obligé...**

Denis : Alors il y a des familles qui sont très à l'écoute justement de la parole de l'enseignant, de... qui prennent en compte ces difficultés, qu'ils font beaucoup de démarches auprès de ... d'orthophoniste, de psychométricien, de psychologues etc. et qui vont essayer par tous les moyens, enfin qui vont mettre en route une somme d'énergie pour arriver justement à ce que la difficulté s'estompe. Ces familles il n'y a pas de... ils suivent les enfants, ils sont attentifs aux enfants et...  
[sonnerie du portail]

**Line : On peut s'arrêter si vous avez besoin.**

Denis : Non non c'est bon c'est juste qu'il faut que j'ouvre le portail, je ne vois pas qui est au portail mais il y avait quelqu'un sûrement. Voilà. Voilà donc .... qu'est-ce que je disais ? [rire]

**Line : Vous parliez donc...**

Denis : Oui il n'y a pas de famille type. Les familles qui suivent leurs enfants, ce qui vont être attentif à... aux devoirs le soir, qui vont venir nous rencontrer régulièrement, qui vont me poser des questions : "qu'est ce que je peux faire pour que ça aille mieux ? Qu'est ce que je peux mettre en place ? Qu'est ce que...". Mais il n'y a pas de ... on va dire il n'y a pas de catégorie socioprofessionnelles pour des parents... voilà c'est .... Tous les parents qui sont...qui sont attentifs à la scolarité de leurs enfants, vont faire en sorte que les difficultés s'estompent.

**Line : Et ça ...? Vous pensez que ça traite justement certaines difficultés, d'agir comme cela ?**

Denis : Oui oui oui oui. Ça ...Ça... c'est sûr que... Il y a un réel, il y a un dialogue à instaurer entre l'école et la famille, et ensuite il y a souvent le temps d'acceptation aussi de la difficulté parce que c'est pas simple aussi de dire aux... on a des familles par exemple avec... Sur trois enfants scolarisés, bah il y en a deux qui sont en grande difficulté, et deux pour lesquelles on propose des orientations. Ça c'est pas simple pour les familles à entendre mais après je veux dire ils font des démarches derrière. Il y en a d'autres qui... Là aussi il n'y a pas de famille type et je ne peux pas citer d'exemple... Enfin je peux citer des exemples mais... Mais je

ne peux pas dire exactement quelle est la la famille qui répond à ces critères là. Mais par exemple on a souvent des familles, lorsqu'on leur signifie qu'il y a une difficulté vont être dans le déni complet et... vont finir par voir changer l'enfant d'école en nous disant : "Beh ça marchera mieux si il va dans une école privée ou...". Bon ça arrive. Ça... malgré le dialogue il y a souvent des parents qui... Qui n'arrivent pas à franchir ce pas là et à se dire : "Bon Beh il va peut être falloir... Des réelles difficultés on va essayer de ... de travailler ensemble." Donc on a des exemples tous les ans on a des parents qui partent en disant "on va les mettre dans une autre école, dans une école privée" et puis on en a quelques-uns qui reviennent [rire], ça c'est assez jouissif aussi.

**Line : D'accord.**

Denis : Parce qu'ils s'aperçoivent que finalement c'était pas...la grâce n'est pas tombée et il y a des réelles difficultés. On a notamment une famille qui est revenu et qui voilà... nous a dit "Beh on s'était peut être trompé et maintenant ok va tout faire". Et maintenant le gamin est suivi, par tout un tas de protocoles, il est déclaré handicapé, il a une AVS. Enfin bon voilà c'est ... c'est un travail qu'il faut faire. Alors il est pas simple c'est sûr, il est loin d'être simple pour les familles. Ça doit vraiment pas de facile d'avoir à entendre ça, il faire un réel travail sur soi aussi je pense.

**Line : Et vous avez vu du coup que ça... Que les difficultés sont... sont réduites ou ... ou ...?**

Denis : Non, enfin alors réduites ... disons qu'on essaye de faire en sorte que l'enfant soit le plus... qu'on lui propose le plus... Un maximum de possibilités pour... Pour la réussite. C'est le but de l'école hein...de... D'arriver partout les moyens à faire réussir l'enfant. Voilà.

**Line : [silence] D'après votre pratique, à quelle étape du parcours scolaire les élèves sont... risquent le plus d'être en difficulté ? Je parle du parcours scolaire primaire.**

Denis : Alors... en difficulté scolaire...on...

**Line : Le plus exposé.**

Denis : On commence... Beh disons que nous on les suit depuis la petite section, enfin la toute petite section même. On se réunit deux fois par an avec la

psychologue scolaire. Le seul membre du RASED qui est là. Mais on fait des réunions de cycle, des réunions d'équipe aussi pour justement parler des élèves entre guillemets en difficulté et on les suit. Il n'y a pas là non plus d'âge précis. On va dire qu'à partir de la petite section, on a une petite idée de... "Attention celui-là il a plutôt des problèmes en langage", c'est sûr que les problèmes de conjugaison ils ne vont pas arriver en petite section. Mais on les suit donc... Il est rare qu'un enfant déclare des difficultés en CM1 alors qu'il n'en a jamais eu avant quoi. Si l'enfant a été scolarisé depuis la toute petite section chez nous, on repère ses difficultés assez rapidement, sans pouvoir des fois poser de diagnostic parce que c'est pas notre rôle non plus mais en aiguillant les parents, les familles vers des structures ou un orthophoniste, ou psychomot' etc. Mais ça... il y a quand même la grande section où les difficultés facilitées ressortent un petit peu plus. Et quand on commence à accéder à la lecture, voilà il y a ce moment-là qui est important, c'est à ce moment-là qu'on va s'apercevoir que tel l'enfant va plutôt... du mal entendre les sons, à repérer des sons, c'est là aussi qu'on va se rendre compte que ...que tel autre élève il lit pratiquement couramment, voilà c'est à ce... Grande section et CP c'est aussi une période où on commence à plus cibler les difficultés quoi.

**Line : Ok.**

Denis : Après, CE1-CE2, c'est aussi le moment...enfin CE2 c'est plutôt le moment où on va pointer les "dys" par exemple.

**Line : Ok.**

Denis : Dyslexie etc. Et plutôt à ce moment-là qu'on va vraiment savoir, qu'on pourra poser un nom là-dessus, avec l'aide des professionnels bien sûr. C'est pas nous qui le posons. On peut parler de ses difficultés là.

**Line : Et est-ce qu'il y a des domaines disciplinaires qui semblent poser plus de problèmes que les autres ? En terme de difficulté.**

Denis : Beh le langage oui c'est sûr en maternelle, le langage c'est un élément hyper important, c'est celui qui va tout réagir. Ensuite, la lecture aussi, ça fait partie de la difficulté majeure. On n'a pas de... on n'a pas par exemple d'enfants qui est en grande difficulté...je veux dire en grande difficulté en maths, sans avoir des difficultés en lecture par exemple.

**Line : Ok.**

Denis : Et la lecture, bah oui c'est là aussi, elle est partout, c'est hyper transversal, et dans toutes les matières si on a des difficultés pour lire et pour comprendre ce qu'on lit, voilà c'est... Ça va poser problème partout. [silence]

**Line : Alors une question un peu complexe : si vous deviez faire un classement général des difficultés scolaires, quelles en seraient les catégories ? Les grands noms ?**

Denis : Des difficultés scolaires. [silence] Ben il y a les difficultés de communication, les difficultés de langage. En maternelle, beaucoup de difficultés de langage, difficultés de communication aussi. En maternelle on a... communication, de socialisation, et bon pour les plus grands, là c'est plus dans les matières et puis on arrive à des difficultés aussi, tous les "dys". Les "dys"... c'est des gamins dyslexiques on va dire. On en a beaucoup ces dernières années. C'est... après arriver à classer...les difficultés ...

**Line : Non mais après... ce que vous me dites c'est ça que je recherche. Quand vous parlez par rapport aux matières, difficultés en maths c'est ça que vous voulez dire ?**

Denis : Oui voilà. Difficultés dans telle ou telle matière. C'est les deux grosses matières français et Maths. Comme je disais tout à l'heure, la lecture, le langage... Enfin le langage oral et écrit voilà. C'est les deux gros domaines de difficultés qu'on rencontre.

**Line : D'accord.**

Denis : Après je ne sais pas si j'ai répondu entièrement à la question. [rire]

**Line : Si. Non mais c'était une question...qui pose des problèmes on va dire. Elle est complexe. Selon vous, est-ce que le niveau attendu des élèves par les programmes...est trop exigeant ?**

Denis : [silence] Alors en maternelle non, en élémentaire je pense que le niveau maintenant avec les nouveaux programmes il a bien baissé, enfin le niveau par rapport à ce qui était demandé avant a été revu à la baisse, donc non j'ai pas l'impression que le niveau soit...soit excessivement élevé.

**Line : D'accord.**

Denis : J'ai pas l'impression.

**Line : Et ... est-ce que vous remarqué qu'il y a plus de... D'élèves en**

### **difficulté ces dernières années ?**

Denis : Oui oui oui il y a plus d'élèves en difficulté, depuis quand ? Ben depuis que les RASED ont disparu. Ça nous on a bien remarqué. Nous on peut traiter des petites difficultés, passagères, des choses comme ça. Mais les grosses difficultés des élèves, il y en a de plus en plus, moi je le vois dans le nombre d'équipes éducatives que je fais. Il y a de plus en plus d'enfants qui sont dyslexiques, dysorthographiques, dyspraxiques, il y en a énormément, et des enfants qui sont déclarés handicapés, il y en a énormément. Qui ont un suivi par la maison du handicap, il y en a beaucoup, beaucoup beaucoup. Des enfants qui ont des PPRE, il y en a beaucoup aussi. Il y a eu une évolution importante depuis, ça fait combien d'années qu'il n'y a plus de RASED ? Ça doit faire entre 7 et 10 ans.

### **Line : Il y a une baisse de membres du RASED ?**

Denis : Ben oui, c'est-à-dire qu'avant on avait un RASED qui était présent sur l'école. Il nous prenait des groupes d'enfants. Il y avait un maître E, un maître G, Des psychologues scolaires qui faisaient des prises en charge, qui ne faisaient pas juste des... Maintenant la psychologue scolaire ne peut plus faire de prise en charge véritable, Elle peut intervenir oui ponctuellement comme ça, mais un tel réseau à couvrir, vu le nombre d'élèves à suivre, et puis des bilans à faire. Voilà c'est plus... C'est vraiment des bilans pour... en vue de...d'orientation... voilà demain j'ai trois équipes éducatives, c'est du temps... Je vais y passer mon après-midi et ça sera pour des enfants qui vont être... Enfin qu'on voudrait orienter en SEGPA et voilà donc... la psychologue scolaire elle va faire ça. Elle va faire ce travail là aussi, Elle va assister à ces réunions, et elle ne fait pratiquement plus que ça. Donc il n'y a plus de prise en charge véritable. Les parents maintenant sont obligés de... D'aller plutôt vers... Vers le privé, pour tout ça. Vers Des orthophonistes... Le nombre d'enfants qui vont chez l'orthophoniste à l'école, ça a explosé en quelques années.

### **Line : D'accord.**

Denis : Il y a deux orthophonistes sur Puylaurens, je ne sais pas s'ils ont assez encore de ... enfin il y a des listes d'attente interminables pour... Oui oui oui. Il y en a une sur Cuq-Toulza, il y en a une sur Vielmur, deux à Soual, ... ils sont tous débordés, ils ont du boulot.

**Line : D'accord. Tout à l'heure vous me disiez que vous ne pouviez pas faire de profil type de famille. Est-ce que vous pouvez faire un profil type d'élèves en terme de difficulté ?**

Denis : Un profil type d'élèves en difficulté ? Difficile. Difficile à faire. [silence] un profil type... Ouais c'est compliqué. [rire] Plus compliquée celle là que celle d'avant.

**Line : Ah bon...**

Denis : Un profil type...

**Line : Ou plusieurs ... profils types... enfin plusieurs mais ... est ce que ...?**

Denis : Ben c'est sûr qu'un enfant qui n'a qu'un seul parent, un parent qui travaille, enfin pas trop de suivi à la maison, va être... Un enfant qui va être plus livré à lui-même chez lui il va être c'est sûr beaucoup plus en difficulté qu'un enfant qui peut compter sur ses deux parents. Qui rentre chez lui à quatre heures moins le quart, qui a un temps pour travailler à la maison, qui a un temps pour découvrir plein de choses, enfin voilà c'est plus ce type là. Il sera plus en difficulté... Alors c'est vrai que là je reviens sur le profil type des parents...

**Line : Non mais...**

Denis : C'est plus les parents... tout est lié... Alors on a des enfants c'est sûr qu'ils sont issus de familles monoparentales, qui réussissent très bien. Mais le plus souvent quand le parent ou les parents ne sont pas derrière, on est sûr que là il y aura des difficultés. Des fois ils peuvent être derrière mais ils n'ont pas non plus les capacités... les capacités intellectuelles pour arriver à suivre leurs enfants. Alors en maternelle bien sûr que non mais arrivé ou...en cycle 3 pour certains parents ça commence à être complexe.

**Line : D'accord. Alors maintenant pour passer aux éléments... En relation avec l'enseignant, d'après votre expérience comment vous jugez votre investissement face aux difficultés scolaires ?**

Denis : Ben il est permanent, il est... Constant. Notre but c'est ça c'est d'amener tout le monde... Tout le monde à la réussite. J'en parlais tout à l'heure, tous les enfants les amener à la réussite, voilà c'est ça notre but. Et faire en sorte que... qu'ils viennent avec plaisir à l'école. C'est les deux choses les plus importantes. Donc il est permanent notre investissement là-dessus. Il est permanent. On ne

peut pas dire autre chose. [rire]

**Line : Et est-ce que des fois vous vous sentez impuissant ?**

Denis : Ah bah oui oui oui oui oui. Parce que manque de formation, parce que... Parce qu'on met aussi beaucoup de... On a beaucoup de poids sur les épaules, par rapport à la réussite, par rapport à l'éducation des enfants, on nous met beaucoup de poids sur les épaules. Et des fois oui... C'est un métier dans lequel on se sent... On se remet constamment en question. Constamment. On a toujours l'impression de pas faire ce qu'il faut... Enfin, pour moi. Il y en a certains qui bouge pas, qui ne vont pas bouger du début de la carrière à la fin de leur carrière, et d'autres qui cherche à constamment évoluer, à constamment ben changer, faire... Ne pas rester sur toujours sur les mêmes méthodes. Voilà c'est... C'est ça notre métier. [rire]

**Line : Vous parliez de la formation, en quoi la formation qu'elle soit initiale ou continue des professeurs joue un rôle sur la prise en charge des difficultés ?**

Denis : Ben elle joue un rôle justement parce que on ne peut pas arriver à évoluer sans avoir une formation digne de ce nom derrière, mais bon c'est un discours un peu syndical. Mais bon on a une formation malheureusement continue qui est... qui est de moins en moins efficace je trouve. Et on est de moins en moins en contact avec nos pairs, alors c'est bien de travailler en équipe, on le fait aussi très bien dans notre école. Mais par exemple on manque d'échanges avec... moi par exemple en tant que directeur j'aimerais pouvoir échanger plus souvent avec mes collègues directeurs, sans avoir à recevoir des infos... Juste avoir une journée ou une demi-journée, par trimestre, pour pouvoir juste échanger sur nos pratiques... Cet échange il est primordial et il est un peu oublié parce que là aussi on a des déformations... Dans nos formations continues on a des conseillers pédagogiques qui sont extra sur la circonscription et qui... Et qui font plein d'efforts pour justement arriver à trouver des sujets intéressants de formation. Mais à côté de ça on a des formations sur écran, qui sont très impersonnels. Alors on le fait chez nous, devant notre ordinateur, avec un casque. On peut pas les changer, moi je trouve que c'est un peu, c'est ce qui est dommage, voilà et puis bon que dire sur notre formation initiale ? Enfin je pense que ça doit pas être du tout la même...

Maintenant que il y a 20 ans. Moi je suis passé par l'école normale, enfin j'ai... J'ai réussi... j'ai été pris sur liste complémentaire mais à l'époque on était recruté bac+2. Et en fait j'ai eu une formation initiale qui était complètement bizarre. Puisque c'était l'année... J'ai été recruté la dernière année de Bac+2, fin la première année de l'IUFM. Et nous on a pas été... On a été en formation dès notre deuxième année, on a été envoyé sur le terrain la première année.

**Line : Ah oui d'accord.**

Denis : Et dès la deuxième année, on avait des stages de six à huit semaines tous les ans, voilà bon c'était... C'était plutôt une formation... On va dire... On était très critiques par rapport à la formation qu'on recevait parce que bon c'était une formation très théorique et nous on avait déjà fait une année sur le terrain, on savait à quoi s'attendre et en plus on était envoyé tous dans des banlieues bien chaudes et des postes bien difficiles.

**Line : Sans aucune formation départ du coup ?**

Denis : Sans aucune formation non.

**Line : D'accord.**

Denis : Ouais ben c'est le... C'était le... Le lot de toutes les listes complémentaires.

**Line : Ah, parce que vous étiez en liste complémentaire. Donc ça veut dire que ce qui n'était pas en liste complémentaire, qui avait eu le concours. Eux avaient eu une première formation en première année ?**

Denis : La première année oui.

**Line : Avec des stages ?**

Denis : Non. Un peu de stage, à l'époque au début de l'IUFM, il y avait très peu de stage.

**Line : D'accord. Ok.**

Denis : Mais bon après, y'a plein d'autres choses... Par exemple ma formation en tant que directeur... J'aurais dû avoir entre cinq à sept semaine de stage, j'en ai eu une.

**Line : Ah d'accord.**

Denis : Voilà donc maintenant c'est passé. À chaque fois que je me fais inspecter je demande à être formé mais bon on me dit "mais non vous vous débrouillez très

bien" donc voilà c'est un peu... Un peu râlant. Mais bon. Voilà ça fait partie aussi des revendications qu'on a tous. Une vraie formation.

**Line : Et d'après votre pratique est-ce que vous pensez que l'expérience du professeur a un impact sur...sur la réussite des élèves et sur comment gérer les difficultés scolaires ?**

Denis : [silence] Pas spécialement puisque... Certains jeunes arrivent aussi avec leur vécu, avec leurs envies, et je pense que... Tout dépend vraiment... Ça dépend de la personnalité de l'enseignant je pense aussi.

**Line : D'accord.**

Denis : Comme je disais tout à l'heure il y a des enseignants très expérimentés ne vont pas changer depuis leur début et puis des enseignants très jeunes qui vont lire, se documenter... [Le téléphone sonne. Il répond.]

**Line : Oui du coup par rapport à l'attitude, à la personnalité du professeur, quel lien vous faites avec alors avec la réussite des élèves ? Ou le traitement des difficultés ?**

Denis : Ben comme je disais, ça peut être très... C'était pas la question précédente ça ?

**Line : Ben là il y avait l'expérience et du coup vous avez enchaîné sur la personnalité du professeur. Vous m'aviez dit... Vous parliez suivant si un professeur se cultivait...**

Denis : Oui voilà mais... avoir une... on peut très bien... Là c'est vraiment le choix de l'enseignant mais bon moi j'envisage pas d'entrer dans le métier sans... sans vouloir évoluer constamment quoi. Ne pas rester sur... Sur un avis personnel qui peut être erroné et apprendre tous les jours voilà c'est... C'est une autre... Enfin moi c'est ma vision du métier. Ne pas rester sur... Sur des... Sur des méthodes, des... Une manière de faire, des difficultés qui changent, qui évoluent. Tout ça Beh c'est...il faut évoluer avec son...avec son métier. Et avec son temps aussi.

**Line : Et par rapport à l'autorité, au charisme de l'enseignant, quel lien vous faites avec les difficultés scolaires ? [silence] Si vous en faites un.**

Denis : Ça j'ai envie de dire, c'est...l'autorité et le charisme on la ou on l'a pas. Enfin c'est... j'ai du mal à croire que ça se...que ça s'apprend...enfin le respect etc. c'est difficile de... C'est difficile de l'apprendre. Mais on peut évoluer aussi dans

sa...dans sa manière d'aborder les élèves et je pense que... dans le traitement de la difficulté... Je ne sais pas si ça joue ou pas.

**Line : D'accord.**

Denis : Ne se prononce pas. [rire]

**Line : Très bien. Alors du coup, moi j'en ai fini avec les questions sur la problématique, j'ai juste quelques questions d'identification. C'est par exemple : le nombre d'années d'enseignement que vous avez, combien ?**

Denis : 91. Donc ça fait...

**Line : 26 ?**

Denis : Ouais 27.

**Line : 27 oui.**

Denis : Ahah 27 ans.

**Line : 27 ans. Et dans chaque cycle environ ? Cycle 1, cycle 2... même si les cycles ont changé. Environ. Maternelle et élémentaire on va dire.**

Denis : J'ai commencé, j'ai fait... J'ai fait beaucoup d'années de remplacement, sur tous les cycles. Ensuite quand je suis arrivé sur Puylaurens, j'ai fait cinq années... de CP-CE1. Cycle 2. Ensuite j'ai basculé vers la maternelle, et depuis je suis toujours en maternelle, cycle 1.

**Line : Ok.**

Denis : J'ai fait des tous petits petits, des moyens, des moyens grands, et là j'ai repris petits moyens.

**Line : Ok.**

Denis : Voilà.

**Line : À Puylaurens, il n'y a pas de REP ?!**

Denis : Non. Non non. On n'est pas en REP.

**Line : Ok. Très bien. Pour ma part j'en ai fini est-ce que vous avez des questions ?**

Denis : Non non non. Aucune question. J'espère que ça servira, que mon avis servira. [rire]

**Line : Ah oui. Non c'est bien, ça a été riche voyez ça a duré 1h20.**

Denis : Je ne pensais pas... Je ne pensais pas que ça allait être aussi long.

**Line : Vous aviez...vous aviez des choses à dire. C'est très bien.**

Denis : Je sais pas si c'est...

**Line : C'est bien. Du coup j'espère ne pas vous avoir trop embêté du coup si ça pris de votre temps, si vous aviez des choses à faire...**

Denis : Non mais si ça peut... Et ben j'ai toujours des choses à faire. [rire] on a toujours plein de choses à faire mais voilà ça va ça va ça va. Je suis déchargé aujourd'hui.

**Line : D'accord, le jeudi et vendredi à chaque fois ?**

Denis : Oui.

## **ANNEXE 7 : Retranscription d'entretien de Diana**

**Montauban – 17 janvier 2018 – 14h**

**Line : Alors selon toi quels sont les facteurs à même de révéler un élève en difficulté scolaire ?**

Diana : Les facteurs qui...qui pourraient amener l'enfant à être en difficulté ?

**Line : Oui.**

Diana : Alors je pense que déjà, il y a la compréhension de l'école, enfin de ce que l'on attend de l'école...de la part de la famille et du coup de l'enfant aussi.

**Line : D'accord.**

Diana : En maternelle, par exemple, on est considéré un peu comme une garderie, alors qu'il y a pleins de compétences à travailler. Et donc du coup, que la famille et l'enfant connaissent bien les attentes de l'école, que ce soit en maternelle ou en élémentaire, mais...déjà ça. Après niveau sociopro...enfin les critères sociaux...Oui et non, moi ça j'y crois p... Oui parce que c'est plus facile c'est sûr pour un enfant qui...qui a accès à la lecture, qui a accès à la bibliothèque, qui va souvent...moi comme Mathilde qui vont...elle va à la bibliothèque, elle va voir des spectacles, enfin elle a une culture à côté... Mais c'est pas parce qu'elle est issue d'une famille de catégorie sociale supérieure, tu vois ce que je veux dire ?

**Line : Oui oui.**

Diana : Donc...peut être mais pas certaine de ça en fait.

**Line : Ok.**

Diana : Après, la langue aussi, des problèmes de langue, parler...ça peut avoir un lien avec les catégories socio-professionnelles...la langue, parce que les gamins qui sont en difficulté, souvent ils n'ont pas non plus la langue pour...savoir de quoi on parle. Donc la langue. Pour l'instant je vois ça, après...peut être que ça va revenir après. Si ça revient dans ma tête je te dirai : « Stop ! ».

**Line : ça marche. Ok. Et qu'est-ce que c'est pour toi la difficulté scolaire ? Ou être un élève en difficulté ?**

Diana : Beh déjà c'est ne pas comprendre ce qu'on attend de moi. Si moi je suis

élève en difficulté, je sais pas, je sais pas ce qu'on attend de moi en fait, d'une part. Après ça va être aussi toutes les bases : donc la langue, et... Si j'étais en difficulté...ouais c'est la compréhension en fait. Je ne comprends pas en fait pourquoi je suis là, et ce qu'on me demande.

**Line : D'accord. Et un élève alors...entre guillemets un bon élève ?**

Diana : Lui il a capté tout ce qu'on attendait de lui en fait. Après y a aussi tout le reste qui fait...ça c'est...pour moi c'est le premier...c'est le plus important en fait, c'est comprendre ce qu'on attend de moi. Souvent c'est ce que je dis aux parents : « Beh lui il est élève, il a compris, donc tout va bien. » Après y a d'autres difficultés qui vont se mettre en plus : la lecture, s'il arrive pas à apprendre à lire...Mais si on va l'aider après pour réussir à apprendre il y arrivera.

**Line : Ok. Du coup quelles différences tu fais entre la grande difficulté et la difficulté scolaire... ?**

Diana : Et le retard... Ouais le retard, parce que moi c'est ce que je me dis là...depuis quelques années. Il y a les gamins qui ont du retard, donc on va combler ce retard, et les gamins qui sont vraiment en difficulté. Là, la grande difficulté scolaire, bon il y a le handicap, on n'est pas dans le champ du handicap ?

**Line : Beh moi je ne m'y intéresse pas totalement, mais on peut l'énoncer.**

Diana : Le handicap, oui d'accord. Après la grosse difficulté c'est des gamins qui n'ont pas confiance en eux, qui...qui savent pas de quoi ils sont capables d'apprendre. Moi quand j'étais « maître E » souvent avec les gamins de cycle 3, je retravaillais là-dessus, sur la confiance en soi. Parce qu'ils étaient dans l'échec dans l'échec...et ils arrivaient pas à relever la tête et à se dire : « je suis capable de ça ». Alors il y avait beaucoup de retard, c'était cumulé, il fallait dépasser tout ça, mais une fois que tu dépasses ça, il y a quand même l'idée de réussite tu vois.

**Line : D'accord.**

Diana : Ils sont plus dans l'échec, donc la confiance en soi, et prendre conscience aussi de ses capacités.

**Line : Ok.**

Diana : Donc entre la petite difficulté...Donc y a le retard, où y a des gamins, ils vont arriver en cycle 3, ils vont pas avoir la lecture, donc c'est déjà une grosse

difficulté pour le coup. Moi je parle souvent de lecture car j'ai beaucoup travaillé là-dessus mais... Et sans qu'il n'y ait de handicap avéré ou quoi que ce soit. Ni la dyslexie tout ça, pour moi c'est dans le champ du handicap quand même. Voilà, sans être dyslexique voilà pour la lecture, tu as des gamins qui vont réussir à rattraper un certain retard...alors que la difficulté c'est là que c'est plus difficile de rattraper...combler la difficulté...

**Line : D'accord.**

Diana : Je sais pas si c'est très clair... ?

**Line : Si si si, ça marche. [silence] Euh...par rapport à l'école et son environnement, d'après ton expérience, est-ce que le nombre d'élèves dans la classe a une importance ? Joue un rôle sur les difficultés scolaires ?**

Diana : Oui. Ça je suis persuadée.

**Line : Pourquoi ?**

Diana : Et parce que tu ne peux pas t'occuper...c'est compliqué de s'occuper d'un groupe d'enfants en difficulté...quand tu as tous les autres autour de toi, déjà dans le bruit, dans le brouhaha, sans arrêt, et il faut aussi faire avancer ceux qui sont pas spécialement en difficulté, faut quand même les faire avancer, tout en ayant beaucoup d'intérêt pour ceux qui sont en difficulté. Donc le nombre...moi j'ai des classes à 29, donc c'est beaucoup, c'est des classes quand même très chargées. Après quand j'étais en réseaux d'aides, je travaillais avec des petits groupes de 4/5...beh voilà là tu arrives mieux...

**Line : En tant que Maître E ?**

Diana : Oui, avec des groupes de 4/5, voir une dizaine maximum, quand j'étais en prévention. Et du coup t'arrivais mieux à gérer... c'était plus facile à gérer. Et du coup tu peux bien gérer...tu peux bien enfoncer où ça fait mal, pour l'enfant, pour l'aider à sortir la tête de la difficulté.

**Line : Ok.**

Diana : Des classes à 18/20 c'est bien, c'est nickel. Surtout au CP.

**Line : Et le fait qu'un élève soit en REP ou en REP+ ça joue ?**

Diana : Non ! Moi j'ai fait les deux, en tant qu'enseignante, et en ZEP, en REP, entre enseignants, on se sert les coudes, il y a un vrai travail d'équipes, et pour un enfant en difficulté on va se poser pleins de questions et c'est un vrai travail

d'équipe. Alors que là où je suis c'est chacun pour soi. Et les enseignants qui travaillent dans les zones difficiles ont plus la niaque pour faire sortir les élèves de la difficulté. On va faire de la différenciation. Ma fille elle a été jusqu'au CM2 en REP et regarde où elle en est, c'est une excellente élève, elle n'a jamais eu de difficulté, donc ça veut rien dire. Si l'équipe fonctionne bien, c'est bon.

**Line : D'accord. Et d'après ce que tu as pu voir, les élèves réussissent mieux en ville ou à la campagne ? Puisque tu as travaillé dans différents endroits.**

Diana : Au début je le pensais tu vois. Je pensais que dans les petites écoles, de campagne... Là on est une petite structure, et il y a un bon niveau scolaire. Mais là tu vois on est l'école où il y a le moins de réussite sur toute la circonscription. Mais on a un enseignant qui ne fait pas travaillé ses élèves. Donc ce n'est pas une question de ville ou de campagne. C'est l'enseignant, son rôle qui est super important.

**Line : Est-ce que tu as pu voir que ça dépendait de l'attitude de l'enseignant ?**

Diana : Là tu parles de la posture. C'est donner envie à l'enfant. Si tu arrives en faisant la tête, le gamin il n'aura pas envie. Un gamin qui a peur car son maître fait peur, tu vois... Evidemment que la pédagogie ça joue. Par exemple, les écoles qui fonctionnent comme les écoles Freinet, beh y a que des réussites. [...] Il faut être juste aussi, avec les gamins. On parle que les gamins ne respectent plus les enseignants, mais l'enseignant se doit de respecter les élèves. J'ai une collègue qui critique tout le temps ses élèves, comment veux-tu que le gamin ait envie de venir après. Ce qui joue sur la réussite. [...] Et les élèves qu'on retrouve en difficulté c'est toujours les mêmes. Les problèmes de langue, ils ne parlent pas français, et aussi lorsque la famille ne prend pas au sérieux l'école. Et du coup ils ne comprennent pas pourquoi ils vont à l'école, et ça ça joue.

**Line : Et d'après ce que tu as pu vivre, cela dépend aussi de l'expérience du professeur ?**

Diana : Absolument pas. C'est clair et net. J'ai vu des jeunes qui avaient envie de faire ce métier. Et des vieux qui étaient aigris. Par contre des jeunes qui arrivent mais qui ne sont pas là parce que...ils n'ont pas la passion du métier. Mais soit ils restent soit ils partent. Mais je ne pense pas que l'expérience joue. Moi j'ai autant

d'élèves en difficulté que ma collègue qui vient d'arriver.

**Line : Et d'après ce que tu as pu voir est-ce que la formation joue un rôle, la formation initiale et continue ?**

Diana : Moi je pense, on ne forme pas assez à ça. On forme mais je pense qu'on ne forme pas assez. Moi j'ai eu la formation CAPASH et j'ai toujours dit que tout prof devrait avoir cette formation pour gérer les difficultés. A l'ESPE on vous forme à essayer d'avoir une classe qui tient la route, mais on ne vous en parle pas assez de la difficulté, on ne vous donne pas de billes.

**Line : Tu as fait CAPASH avant d'être professeure ?**

Diana : Non, pendant, et pendant un an.

**Line : Et pendant combien d'années tu as fait ce métier en maître E ?**

Diana : Un an dans le Nord et quatre ans ici. Et en tant que prof quinze ans.

**Line : Et par rapport à la formation continue ?**

Diana : Par exemple les animations pédagogiques... Beh des fois si c'est sur les difficultés oui. Ça aide à comprendre et à mieux cibler la difficulté. Mais on va pas parler de la difficulté, on part d'un truc général et dedans on pointe la difficulté. Mais en maternelle, grande section, je sais que y a des gamins en difficulté, beh problème de langue, mais un autre gros bébé donc il a pris du retard. C'est une vraie difficulté. Ça c'est les parents qui les gardent en tant que bébé. Mais après ils grandissent. Mais faut leur donner envie de grandir.

**Line : Est-ce que tu as pu constater que la personnalité de l'élève joue un rôle sur le développement des difficultés ? Et en quoi ?**

Diana : Oui. Ça le laisse dans ses difficultés. Un gamin qui a pris conscience...si un élève pense qu'il est en difficulté il va y rester. Si l'élève a envie, il peut s'en sortir. Mais si le retard a fait qu'il y en a trop, il va y rester. La personnalité joue énormément. S'il a envie...

**Line : Tu pointes la motivation ?**

Diana : Oui la motivation voilà ! [silence]

**Line : Est-ce que le niveau attendu des élèves par les programmes est trop exigeant ?**

Diana : Oui. Enfin quand je compare les activités que je faisais et les compétences d'avant en CP et d'aujourd'hui ce qu'on demande à des grandes sections, c'est à

peu près ce qu'on demandait aux CP avant il y a vingt ans. [...] Et tu vois je leur donne des objectifs à atteindre, et les gamins qui ont envie il progressera. Mais les nouveaux programmes sont mieux parce qu'ils sont plus basés sur le jeu en maternelle etc. Et d'après mes collègues d'élémentaire, aussi.

**Line : Y a-t-il des disciplines qui posent plus problèmes dans les apprentissages ?**

Diana : Les mathématiques, le domaine de la résolution de problème, on faisait appel à mes compétences de Maître E pour ça avant. Et la lecture bien sûr. Il faut qu'ils connaissent leurs lettres avant d'entrer au CP maintenant. Et la compréhension, pas que le déchiffrage. C'est super important la compréhension, la lecture par jour d'une histoire.

**Line : Face au rythme de vie dans la sphère scolaire, tu as remarqué si ça jouait un rôle le rythme ?**

Diana : Oui, beh déjà aux vacances, on le voit. Ils en ont besoin les gamins. Puis dans les pays, genre en Allemagne, ils sont excellents les gamins. En Suède aussi, tous les pays du Nord. [...] La semaine de quatre jours, c'est bien, ils ont une coupure.

**Line : Et en quoi ça joue ?**

Diana : ça fait une pause. Ils ont moins de pression. Le mercredi ils étaient dans un état de fatigue, le jeudi ils étaient surexcités. Il y en a qui sont sous pression, il faut qu'ils réussissent à l'école, au foot, c'est bien la musique aussi. C'est du non stop. Les gamins n'ont pas le temps de se poser, de jouer. Donc ils sont fatigués et certainement ils sont moins... Après ça leur fait du bien de voir autre chose mais...mais ils ont trop de pression.

**Line : D'accord.**

Diana : Et la pression qu'on me met à moi, par exemple avec le carnet de suivi des apprentissages à compléter, on me demande de remplir ça, et on répercute la pression sur les élèves peut être.

**Line : D'accord, et vois-tu des difficultés entre les filles et les garçons ?**

Diana : Non. Je réfléchis mais non.

**Line : D'accord. Pour ce qui est des relations entre élèves, ça a un impact ?**

Diana : à cet âge là...non. Ils savent qui a besoin d'aide, mais ils ne vont pas se

moquer tu vois. Pas du tout. Ils ne sont pas méchants encore. Mais par contre dans les relations, par exemple le tutorat c'est bien. Mais au cycle 3, en maternelle, ils vont faire à la place de.

**Line : Y a-t-il selon toi des étapes plus difficiles pour l'élève ?**

Diana : Beh après même si souvent un élève en difficulté, il reste en difficulté. Y en a qui n'en ont plus après. Si la difficulté a été repérée assez tôt. Mais après le passage au CP c'est compliqué. Et aussi le passage en sixième, parce que là on passe à un autre mode de fonctionnement, pleins de profs. Les gamins ils sont paumés avec ça.

**Line : Si tu devais faire un classement général des difficultés scolaires, quelles seraient les catégories ?**

Diana : [silence] J'essaie de retrouver des mots étiquettes... [silence] Les attentes de l'école. Je pense que y a des gamins qui n'ont pas compris à quoi ça sert l'école. On ne leur a pas bien expliqué, c'est la faute des adultes, des parents et des enseignants. Les attentes de l'école, et après les attentes des parents. Dans le sens où tu as des parents qui attendent trop de leur enfant et qui mettent trop de pression. Et même des enseignants, qui mettent trop de pression sur l'élève. Ça c'est d'ordre plus d'attitudes, et après d'ordre scolaire : « j'arrive pas à apprendre à lire, à calculer, à comprendre... » donc d'ordre scolaire. Et après les difficultés du champ du handicap, les dyslexies... La culture...des gens du voyage par exemple n'ont pas du tout la même culture que nous. Ils ne peuvent pas comprendre les attentes de l'école. Pour ces gamins là c'est dommage, ils ont des capacités.

**Line : Quels sont les différents profils de parents, de familles, face à l'école ? Et qui joue du coup sur la difficulté.**

Diana : Beh déjà ceux qui ont compris. On a des parents qui n'osent pas rentrer dans l'école. Ils ont déjà eux une expérience dans l'école qui a été difficile. Ils n'aimaient pas l'école, donc ils n'arrivent pas. J'ai une maman qui a deux gamines qui sont excellentes. Alors elle n'aime pas l'école, elle critique. Elle a de la chance d'avoir des gamins qui s'en sortent bien, parce que sinon...Elle qui a eu du mal, des difficultés à l'école. Elle voudrait peut être.... Après y a la maman qui va faire en sorte que du coup ses gamins s'en sortent, et d'autres qui enfonce l'école, qui

ne donnent pas un bon rôle à l'école, qui n'ont pas confiance. Donc déjà les parents qui ont donné un bon rôle à l'école, l'école est importante pour eux : « tu vas apprendre pleins de choses, tu vas avoir des copains », donc tu as les parents qui ont compris et qui donnent envie à leurs enfants d'aller à l'école. Donc ceux-là on les aime bien tu vois [rire]. Après tu as ceux qui ont compris mais qui ne donnent pas les moyens à leur gamin. Parce qu'ils en savent pas, ils ne savent pas aider leur enfant aux devoirs, ils sont volontaires mais n'ont pas les capacités. Après tu en as qui s'en fichent complètement de l'école. C'est une garderie. L'école n'a pas de rôle important. Ou alors jsute un rôle de garderie. « Tu ne vas pas apprendre grand chose ». Puis après tu as des parents qui sont paumés, perdus. Et là souvent on retrouve les gamins en difficulté. Après il ya des surprises. J'ai une gamine qui ne parle pas du tout et j'ai une maman qui cherche avec moi, donc c'est bien. Et les parents qui viennent voir les enseignants et c'est bien ça aussi. Car les parents qui craignent l'école, qui en ont peur...Et pour aider leur enfant c'est compliqué aussi.

**Line : D'accord.**

Diana : Je ne sais pas si tu as entendu parlé, mais il y a la semaine de l'école. On invite les parents à venir dans la classe. Et je pense que l'école, c'est ça, n'est pas assez explicitée aux parents, et ça ça peut engendrer les difficultés, car les parents ne comprennent pas.

**Line : En lien avec parents, est-ce que tu vois d'autres choses qui peuvent être liées à la réussite ou aux difficultés ?**

Diana : Ouais l'ouverture sur le monde, à la culture. Ça peut être ne serait-ce que aller au marché, le vocabulaire à la maternelle des pommes, bananes etc. Parler avec son enfant, raconter des histoires, des trucs comme ça. Ils faut les ouvrir vers les autres. Après je ne dis pas que c'est comme ça dans toutes les familles. Faut les ouvrir à d'autres cultures. Ou dans les familles nombreuses, où l'enfant n'a pas spécialement sa place, pour apprendre. Une place dans la maison pour lire des livres, se poser calmement. [silence]

**Line : Est-ce que tu as pu constater un certain profil type d'élèves en difficulté scolaire ?**

Diana : Et non. Comme je t'ai dit, tu peux avoir des surprises. Tu n'as pas de

profil-type. On va te dire des fois que les garçons de fin d'année en maternelle, il est gros bébé. Mais c'est pas une difficulté, sauf s'il reste dans ce gros bébé. Donc c'est à nous adulte, parents et enseignants, de le faire grandir.

**Line : D'accord. [silence] Comment ressens-tu ton investissement par rapport à la gestion de la difficulté ?**

Diana : Moi je m'investis trop...je pense...beaucoup trop. C'est en prenant du recul quand on parle que je vois... Je suis trop dans le « faire », pas assez dans la réflexion. Parce que je m'investis dans l'activité pas dans la réflexion.

**Line : Et du coup tu te sens comment ? Combative ? Sens du devoir ? Parfois impuissante ?**

Diana : Combative, et ah oui impuissante. Mais allez, on relève les bras.

**Line : Tu as des exemples ?**

Diana : Oui. Tu fais tout, et ça fonctionne pas. Après ça le fait avec d'autres collègues. Et c'est très bien. Ils s'en sortent. Mais oui des fois tu peux baisser les bras, mais ça n'arrive pas trop souvent. Et il ne faut pas baisser les bras, car tu emmènes les gamins là-dedans après aussi. Et c'est la posture de l'enseignant là, c'est comme je te disais.

**Line : D'accord. Et tu enseignes où ? Dans un village ?**

Diana : C'est pas un village, c'est comme un quartier. C'est dans la campagne, mais c'est la commune de la ville. On est trois classes en maternelle, et cinq classes en élémentaire. C'est une petite école. Ça a augmenté de deux classes depuis mon arrivée.

**Line : Durant tes années d'enseignement, tu as fait CP-CE1, et PS, MS,GS ?**

Diana : Oui, avec mes postes Maître E. Et j'ai fait des remplacements en cycle 3 : CE2, CM1, CM2.

**Line : D'accord. [silence] Pour moi c'est bon, est-ce que toi tu as d'autres questions ?**

Diana : Non pour l'instant ça va. Je te souhaite bon courage quand même.

Line : Merci, mais si tu veux me dire d'autres choses, tu me diras.

Diana : Oui oui.

Line : Merci à toi en tout cas.

Diana : Avec plaisir.