



HAL
open science

La construction de l'étiquetage en maternelle

Pauline Beccavin

► **To cite this version:**

| Pauline Beccavin. La construction de l'étiquetage en maternelle. Education. 2017. dumas-01643534

HAL Id: dumas-01643534

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01643534>

Submitted on 5 Feb 2018

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

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

La construction de l'étiquetage en maternelle

Pauline BECCA VIN

Sous la direction de
Ludivine BALLAND

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Mention Enseignement Premier Degré

Sommaire

1. Remerciements	5
2. Introduction	6
3. Le métier d'élève.....	7
3.1. Se conformer.....	7
3.2. Comprendre l'implicite	7
3.3. L'influence de la politique éducative du pays	8
3.4. Une compétition vers l'excellence	8
3.5. L'élève est un acteur, un « go-between » entre la famille et l'école	8
3.6. Un métier plus facile à assumer pour certains enfants que pour d'autres	9
3.7. L'influence de l'enseignant sur le métier d'élève.....	9
4. La sociologie de la déviance.....	11
5. La théorie de l'étiquetage.....	12
5.1. Les causes de l'étiquetage.....	12
5.1.1. Les origines de l'étiquetage : les attentes du maître	12
5.1.2. L'étiquetage peut être lié au statut social de l'enfant	13
5.1.3. L'élève participe à la construction de son étiquette.....	15
5.2. Les effets de l'étiquetage	16
5.2.1. L'évaluation des élèves	16
5.2.2. Un cercle vicieux	17
5.2.3. Impact sur la construction identitaire de l'élève et construction d'une homogamie sociale	18
5.2.4. La prédiction causative	18
5.2.5. Des attentes revues à la baisse.....	19
5.2.6. La dynamique de l'élève est niée.....	19
5.2.7. Mais l'étiquetage est nécessaire.....	20
5.2.8. L'étiquetage ne fait pas tout.....	20
6. Problématique.....	21
7. Le terrain d'étude : une école primaire proche de l'agglomération nantaise	23
7.1. Les caractéristiques géographiques et sociales de l'école	23
7.2. Les caractéristiques des trois classes de maternelle	24
7.3. Une disposition des bâtiments qui définit les lieux et temps de rencontre des enseignants.....	26
8. La méthode utilisée et les limites	29

8.1. La méthode choisie	29
8.2. Les limites de la méthode	31
9. Le point de vue des enseignants : leurs représentations et leurs attentes	33
9.1. Qu'est-ce qu'un bon élève ? Un mauvais élève ? Un élève en difficulté ? Un élève qui pose problème ?	33
9.2. Les élèves ne sont pas « enfermés dans des cases »	38
9.2.1. Les enseignants prennent le temps de se faire leur propre avis.	38
9.2.2. Leur propre représentation peut évoluer au cours du temps.	39
10. L'étiquetage comme préalable pédagogique	42
10.1. Créer ses groupes de début d'année, répartir les élèves dans les classes	42
10.2. Faire évoluer l'élève	44
10.3. Mais les professeurs des écoles sont conscients que l'étiquetage peut parfois être néfaste	45
10.3.1. Laisser « une chance » aux élèves	45
10.3.2 L'étiquette « élève précoce » peut être utilisée par les parents comme une excuse pour justifier le comportement de leur enfant	47
10.3.3 Ne montrer que le négatif aux parents et à l'élève	48
11. Les modalités de l'étiquetage	49
11.1. La communication entre les collègues d'un même cycle	49
11.1.1. Les premières informations sur les élèves	49
11.1.2 Transmission des informations variable selon les enseignants	53
11.2. La nature des informations transmises	55
11.2.1. Les commentaires sur les cahiers de réussite	55
11.2.2. La différence entre les transmissions orales et écrites	56
12. Conclusion	58
13. Bibliographie	59

1. Remerciements

Je souhaiterais remercier les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie dans un premier temps monsieur Masy, qui a été mon directeur de mémoire durant mon année de master 1, et madame Balland qui a gentiment accepté de prendre le relai lors de ma deuxième année, malgré un emploi du temps bien chargé. En tant que directrice de mémoire, elle s'est montrée encourageante et de bons conseils.

Je remercie également les enseignants et les ATSEMS de l'école où j'effectue mon stage en responsabilité pour leur coopération et le soutien qu'ils m'ont apporté.

Pour finir, je tiens plus particulièrement à remercier mon binôme de classe pour tout le temps qu'elle m'a accordé et les nombreux encouragements qu'elle m'a adressés durant l'écriture de ce mémoire.

2. Introduction

La quatrième compétence du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de juillet 2013 indique qu'il faut prendre en compte la diversité des élèves. Les enfants sont en effet des êtres singuliers, différents les uns des autres. Ils ont des acquis différents, des procédures d'apprentissage différentes, des rapports à l'école différents et donc des besoins différents. C'est pourquoi l'école réfute le mythe du « pareil pour tous et au même moment » et opte pour une pédagogie différenciée. La différenciation pédagogique a pour objectif de faire réussir tous les élèves et part de l'hypothèse que la cause principale de l'échec scolaire est d'ignorer leurs différences. Les enseignants sont donc invités à faire atteindre les mêmes objectifs à tous les élèves mais par des itinéraires d'apprentissages différents qui prennent en compte les particularités de chacun d'entre eux. C'est donc volontairement qu'ils s'attardent sur ces différences afin de proposer les activités qui semblent correspondre au mieux à chaque élève. En revanche, ils ont souvent tendance à s'appuyer involontairement sur ces différences pour attribuer des étiquettes aux élèves. En fonction de l'étiquette qui lui est attribuée, l'enfant va vivre différemment son métier d'élève et va avoir un comportement dit déviant. On le rappelle à la norme au quotidien.

Selon PISA, en 2012, 11% des élèves français considèrent l'école comme une perte de temps. En effet, comme nous venons de le souligner, les élèves sont différents et de plus, ils ne vivent pas de la même façon leur scolarité à cause des inégalités sociales et scolaires. Cependant, ici nous n'allons pas étudier les inégalités sociales et scolaires mais plutôt nous intéresser au processus de construction de ces étiquettes qui ont un impact sur la scolarité des élèves.

Aujourd'hui, on a tendance à attribuer les causes de l'échec scolaire aux inégalités sociales mais ce sujet va permettre de s'intéresser également à ce qu'il se passe dans l'école. Il est important que l'enseignant connaisse la théorie de l'étiquetage car c'est lui qui crée ces étiquettes qui ont un impact sur le métier d'élève et sa scolarité. Cette prise de conscience fournit aussi des clefs de compréhension aux enseignants pour prévenir de la réalisation de la prédiction causative et des conséquences que l'étiquette peut engendrer. De plus, selon Rist (1977) la théorie de l'étiquetage est intéressante pour la pratique des maîtres car elle donne l'occasion « *d'intervenir de façon à accroître le nombre de gagnants et à diminuer celui des perdants* » (p.314).

3. Le métier d'élève

3.1. Se conformer

Lorsqu'il entre à l'école, l'enfant doit apprendre le métier d'élève qui tourne autour de différentes activités. Perrenoud (2005) évoque des « *activités traditionnelles* » comme écouter des leçons, lire, faire des exercices ou résoudre des problèmes, et des activités « *plus novatrices* » telles que les recherches ou les projets. Ces activités « *sont des pratiques proprement scolaires* » (p.19). Selon lui, l'apprentissage du métier d'élève se fait par imitation « *l'élève s'adapte, regarde comment font ses camarades, à l'exemple de tout étranger qui cherche à repérer les usages d'un nouveau milieu pour ne pas commettre d'impair* » (p.173). L'élève cherche en effet à faire preuve d'un certain sens de conformisme, de normes, de valeurs, à « *s'inscrire dans un système de normes qui régissent la parole et le silence, le registre, le contenu et la forme des interventions des uns et des autres* » (p.21). Ainsi, pour être un bon élève, il ne suffit pas seulement d'être capable d'assimiler des savoirs. Il faut également être disposé à jouer le jeu, se tenir assis de longues heures en silence, apprendre les règles de savoir-vivre de l'école : apprendre à lever la main, écouter les autres, faire son travail... C'est également ce qu'affirme Sirota (1993) lorsqu'elle reprend l'analyse et le portrait du métier d'élève que propose Perrenoud dans l'ouvrage qu'il consacre à la fabrication de l'excellence scolaire (1988). Elle explique que « *Le métier d'élève est ici défini avant tout comme l'apprentissage des règles du jeu. Être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoirs-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer le jeu », à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence* » (p.89).

3.2. Comprendre l'implicite

Selon Perrenoud (2005) l'apprentissage du métier d'élève « *relève également du curriculum caché* » (p.173). En effet, il explique que lorsque la norme est respectée, elle n'est pas énoncée. Ainsi, généralement « *l'explicitation des bonnes manières de faire ne survient qu'en cas d'accident* ». Les enseignants ne seraient donc « *pas clairement conscients de toutes les facettes de leurs attentes* » et le métier d'élève consiste à imiter les autres, s'adapter aux conditions de travail scolaire et surtout à comprendre l'implicite. Cependant, il ne faut pas

oublier que le métier d'élève peut changer de nature en fonction du contexte.

3.3. L'influence de la politique éducative du pays

Le métier d'élève varie en fonction de la politique éducative d'un pays. En effet, Régine Sirota (1993) explique qu'il a changé de nature dans les années 80, avec l'arrivée des socialistes au pouvoir et leur « *objectif unique et national : l'égalité des chances* » (p.93). De nombreuses réformes sont apparues afin d'atteindre cet objectif et « au fil des ans on est passé d'une organisation de l'école publique en réseaux d'établissements structurés par « ordre » à une logique de niveaux et de filières (Prost, 1981 ; Lelièvre, 1992). Tout ceci a bousculé le système éducatif français. « *Les règles de la sélection se brouillent.* » Les acteurs ont donc changé de comportement « *la compétition scolaire interne s'étant exacerbée, ces nouveaux élèves construisent d'autres logiques d'actions* » (p.94).

3.4. Une compétition vers l'excellence

Selon Perrenoud (2005), un autre aspect du métier d'élève est justement « *de faire bonne figure dans la compétition pour l'excellence, par tous les moyens, y compris les moins recommandables du point de vue pédagogique ou éthique : tricherie, bachotage, « piston », etc* » (p.19). Selon lui, les parents auraient même tendance à renforcer cela en ayant « les yeux fixés sur le diplôme final et l'emploi ». Ces derniers sont d'ailleurs aujourd'hui de véritables partenaires de l'école, des co-éducateurs. Ainsi, l'élève est souvent l'intermédiaire entre son enseignant et ses parents.

3.5. L'élève est un acteur, un « go-between » entre la famille et l'école

Le métier d'élève consiste également à faire le lien entre la famille et l'école, ainsi Perrenoud (2005) qualifie l'élève de « *go-between* » (p.97) mais bien « *loin d'être un messenger fidèle et neutre, l'élève est, dans ce registre comme dans les autres, un acteur social à part entière, qui utilise à son avantage le pouvoir que lui donne la situation* » (p.20). Il a le pouvoir d'agir et intervient sélectivement dans la communication entre son maître et ses parents. En effet, il repère « *les mailles trouées dans le filet que tendent les adultes* » pour tourner la situation à son avantage. Autrement dit, quand « *on lui confie un message, il joue aussi ses propres cartes. [...] il pèse sur l'interprétation des messages dont on le charge dans le sens*

de ses intérêt du moment, pour jeter de l'huile sur le feu ou pour réconcilier ses parents et ses maîtres, pour se faire oublier ou se mettre en valeur. » (p.97). Régine Sirota (1993) s'appuyant sur les propos de Montandon et Perrenoud (1988) reprend cette idée du go between et explique que c'est à travers l'élève « *que se négocie l'influence réciproque de ces deux instances de socialisation* » (p.90) que sont la famille et l'école. L'élève arrive en effet à l'école avec sa propre culture familiale qui est plus ou moins proche de la culture scolaire. La famille transmet à l'enfant ce que Bourdieu appelle l'habitus, une structure structurée fonctionnant comme une structure structurante, c'est-à-dire des manières de penser et d'agir. C'est pour cela que Sirota affirme que c'est « *dans une filiation avec la sociologie de la reproduction que se construit le métier d'élève, parfois à côté de, parfois en opposition, mais jamais indépendamment. Car la préoccupation de l'inégalité des chances reste un des thèmes dominants de la sociologie de l'éducation de la langue française* » (p.92). Le métier d'élève est plus facile pour les enfants dont l'habitus familial leur permet de mieux comprendre les attendus de l'école. Il est également plus simple pour les enfants issus de la grande bourgeoisie.

3.6. Un métier plus facile à assumer pour certains enfants que pour d'autres

Pour les enfants issus de la grande bourgeoisie, le métier d'élève est plus facile à exercer. En effet, selon Régine Sirota (1993), dans ce cas là « *métier d'élève et métier d'enfant s'articulent* » (p.102) car il y a « *bien peu de cloisonnement entre système scolaire et système familial* ». De plus, les conceptions éducatives des établissements que fréquentent ces élèves sont souvent maîtrisés par leur parents « *financièrement et idéologiquement* ». Pour d'autres enfants, notamment ceux qui décrochent, le métier d'élève est plus difficile à assumer et le décrochage est une réponse à une situation problématique. C'est le moyen que l'élève a trouvé pour survivre, le moyen de s'en tirer de manière acceptable (p.98). L'élève peut également percevoir son métier de manière plus ou moins simple en fonction de son enseignant.

3.7. L'influence de l'enseignant sur le métier d'élève

Selon Perrenoud (2005), les enfants qui rentrent pour la première fois à l'école ont déjà une image de ce qu'est le métier d'élève de par ce qu'ils ont entendu dans leur entourage ou à la télé par exemple, puis il adaptent leur représentation dès leur première classe et « *tout au*

long du cursus, à chaque classe particulière » (p.171) car « *le métier d'élève n'est pas partout le même* ». Il varie en effet selon le type de pédagogie mais aussi d'un enseignant à l'autre selon sa façon d'enseigner et son ancienneté dans le métier. L'élève comprend rapidement l'importance de ces variations : « *chez tel maître, on a le droit de se tromper, de communiquer, de prendre des initiatives, de rire, de négocier un travail ; chez tel autre, on a que le droit de se taire et de faire son travail sans broncher...* ». Ainsi, l'élève semble exercer son métier différemment d'un maître à l'autre puisque les pratiques et les attentes de ces derniers sont différentes. Pour comprendre les variations de comportements des élèves, il faut donc chercher du côté de l'enseignant. La théorie de l'étiquetage semble pouvoir nous éclairer sur ce sujet car elle étudie les relations entre enseignants et élèves. Becker (1985) reprend l'idée d'Albert Cohen (1965, 1966, 1968) qui dit que « *la théorie de l'étiquetage créait un espace de propriétés à quatre cases en combinant deux variables dichotomiques : accomplissement ou non de l'acte donné et définition de cet acte comme déviant ou non déviant* » (p.204). Ainsi pour comprendre cette théorie, il faut d'abord étudier la sociologie de la déviance.

4. La sociologie de la déviance

Becker (1985) considère « *la déviance comme le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme* » (p.33). Rist (1977) quant à lui, définit la déviance comme un « *jugement social imposé par un public social* » (p.301). En effet, il explique que les personnes qui ne rentrent pas dans la norme sont qualifiées de déviantes et que la déviance est un jugement social qui émane du groupe et non pas des caractéristiques de l'individu « on interprète la déviance non comme une caractéristique de l'individu ou un effet de ses actes, mais comme l'effet des définitions et des réactions du groupe ». Il reprend les mots de Becker « *Comme l'a dit Becker (1963, p. 9) : « Ce qui est important dans la déviance, c'est qu'elle est créée par la société [...] les groupes sociaux créent les déviants en édictant les règles dont l'infraction constitue la déviance et en appliquant ces règles à certaines personnes pour les cataloguer comme étrangers au groupe [outsiders]* » ». Cependant, Becker (1985) explique que le terme « outsider » (étranger) peut avoir un double sens. En effet, « *Les normes sociales définissent des situations et les modes de comportement appropriés à celles-ci : certaines actions sont prescrites (ce qui est « bien »), d'autres sont interdites (ce qui est « mal »)* » (p.25). Ainsi, « *outsider* » désigne un individu qui aurait transgressé une de ces normes en vigueur et à qui le groupe ne pourrait donc pas faire confiance mais il peut également désigner le groupe puisque « *le transgresseur peut estimer que ses juges sont étrangers à son univers* ». Cette théorie fournit un cadre conceptuel propice à l'échec où la déviance est vue comme production de l'école.

Pour faire le lien entre la sociologie de la déviance et la théorie de l'étiquetage, Rist (1977) explique que le « *déviant est celui auquel l'étiquette a été collée avec succès* » (p.301) et que « *tout déviant est le produit de diverses opérations : il faut qu'il soit pris, défini, mis à part, étiqueté et stigmatisé* » (p.302). L'étiquette peut changer selon le contexte puisqu'elle est le produit d'interactions sociales. Il ajoute que les questions importantes ne sont donc pas, pour Becker et les autres, des questions du genre : « *Pourquoi certaines personnes en viennent-elles à manifester un comportement déviant ?* » Ce sont plutôt des questions du type : « *Qui a collé l'étiquette de déviant à qui ?* »

5. La théorie de l'étiquetage

Rist (1977) propose de dépasser les théories biologiques et celles du déterminisme social qui placent « *la cause profonde du succès ou de l'échec hors de l'école* » (p.300) et de recourir à la théorie de l'étiquetage (labeling theory) qui lui permet d'étayer les travaux de sociologie de la déviance, de ramener dans l'école le regard sur les causes de l'échec et d'attirer l'attention générale sur les différents mécanismes de l'évaluation et ses effets. Cette théorie attire attention « *non plus sur le déviant mais sur les juges et forces qui affectent leur jugement* » (p.304) et s'intéresse donc aux mécanismes d'évaluation, aux étiquettes évaluatives... Elle met l'accent sur le rôle des institutions « *dans le tri, l'étiquetage, l'affectation dans des filières et l'orientation des personnes sur diverses voies* » (p.311).

5.1. Les causes de l'étiquetage

5.1.1. Les origines de l'étiquetage : les attentes du maître

Selon Hatchuel (1997) « *les attentes des enseignant(e)s influent de façon non négligeable sur les processus d'apprentissage : l'effet Pygmalion, comme l'ont nommé les chercheurs qui l'ont mis à jour (Rosenthal et Jacobson, 1968 ; Beez, 1976) est la preuve du rôle que les présupposés des enseignant(e)s quant à la possible évolution d'un(e) élève peuvent jouer sur son évolution réelle.* » (p.151). Rist (1977) fait lui aussi référence à l'effet Pygmalion puis explique que les enseignants disposent de deux types d'informations : les informations de première main tirées d'une interaction directe avec leurs élèves et les informations de deuxième main obtenues à l'extérieur de la classe. C'est surtout sur ces informations de deuxième main que se basent les enseignants pour évaluer leurs élèves. Il s'agit « *par exemple, des commentaires faits par des collègues, des résultats de tests, d'anciens carnets de notes [...] toutes sources potentielles d'information* » (p.305). L'influence des tests standardisés d'intelligence et de niveau sur les attentes des maîtres a d'ailleurs été démontré par de nombreuses données recueillies par divers auteurs dont Rist cite les noms « *Deutsch, Fishman, Kogan, North et Whiteman (1965), Gibson (1965), Goslin et Glass (1967), McPherson (1966) et Péguignot (1966)* ». Mehan (1971) va même jusqu'à affirmer que les résultats de ces tests « *sont considérés comme des reflets certains et indiscutables des capacités profondes de l'enfant* » (Rist, 1977, p.306). Les enseignants semblent donc avoir des opinions préconçues à cause des informations qu'ils reçoivent sur leurs élèves. Rist fait

également référence à de nombreuses enquêtes qui montrent que la race, l'ethnie, l'origine sociale, l'aspect physique des élèves (propreté, habillement, sexe...) ainsi que le « suivi des résultats scolaires et des comportements sociaux des élèves » (p.307) et les traits interpersonnels peuvent influencer les attentes des maîtres. La notion d'« *attentes du maître* » a donc « *des aspects et des dimensions multiples* » (p.308) mais nous allons plus spécifiquement étudier l'attente des enseignants concernant l'origine sociale de ses élèves.

5.1.2. L'étiquetage peut être lié au statut social de l'enfant

Becker (1952) explique que le « *plus grand problème des agents du secteurs des services est sans doute lié à leurs relations avec leurs clients* » (p.258) car ils ont en tête « une image du client idéal ». « *C'est sur cette fiction* » qu'ils se basent pour travailler. En effet, ils classent leurs clients en fonction de l'écart qu'ils ont du client idéal « les agents ont tendance à classer leurs clients selon la façon dont ils divergent de cet idéal ». Becker parle de « *clients* », il généralise ainsi à tous les métiers du face à face avant de se centrer sur l'école et plus spécifiquement sur les rapports enseignant-élève. Selon lui les élèves sont stigmatisés en fonction de l'écart qu'il y a entre eux et l'élève idéal. Ce problème ressort des soixante entretiens menés avec des enseignantes des écoles publiques de Chicago. Les différences de classes sociales des élèves sont évoquées par ces enseignantes, elles distinguent en général trois groupes (inférieur, supérieur et moyen). « *Ces entretiens sont centrés sur les problèmes liés au fait d'enseigner en général et ne visent pas spécialement à déceler leurs sentiments sur les différences de classe sociale chez leurs élèves. Mais celles-ci étaient constamment mises en avant par les interviewées elles-mêmes puisqu'elles étaient la cause de leurs problèmes les plus immédiats* » (p.259). L'enseignant souhaite avoir des élèves idéaux pour que son métier soit plus simple et gratifiant. Il attend qu'on lui renvoie une image positive de lui-même, les élèves doivent montrer qu'ils ont compris. Cependant, le client ou l'élève idéal n'existe pas. Les élèves qui se rapprochent le plus de cet idéal sont les élèves des classes moyennes car l'enseignant est issu des classes moyennes. L'enseignant va plus facilement créer un dialogue avec ces élèves car ils ont les mêmes codes. Leurs parents ont été promus par l'école et les enfants ont une bonne volonté scolaire qui facilite la vie de l'enseignant. Parents et enfants ont intégré l'idée qu'il faut réussir scolairement pour réussir socialement. Les valeurs des classes populaires sont plus centrées sur l'activité physique et surtout chez les garçons. Il est donc plus difficile pour eux de rester assis en classe. Les enfants des classes supérieures ont

leurs parents derrière eux et les enseignantes pensent qu'elles sont autant surveillées par les parents qu'elles ne surveillent les enfants. Cependant, si on se place du côté du savoir, les enfants des classes supérieures sont les élèves idéaux puisque le fait de transmettre des savoirs, d'avoir réussi à transformer les élèves par la transmission des connaissances, à les emmener dans des façons de penser pour lesquelles ils ne seraient jamais allés si elles n'avaient pas été là est quelque chose de gratifiant pour les enseignantes.

La pensée de Becker rejoint celle de Hatchuel (1997) qui pense également que les interactions entre l'enseignant et l'élève varient selon l'origine sociale de ce dernier, l'enseignant se sentant plus en accord avec les élèves du même milieu que lui. Elle reprend les propos de Sirota : « *Enfin, des travaux portant sur les interactions élèves-enseignant(e)s (Sirota, 1987 et 1988 ; Zimmermann, 1978) montrent comment la connivence, la sympathie, voire l'empathie, et donc le comportement envers un(e) élève sont extrêmement liés au statut social, et non plus scolaire, de l'enfant : sans entrer dans les détails, on peut dire que l'enseignant(e) se sent en accord avec les élèves qui sont du même milieu social que lui (elle)* » (p.152).

Dans la même lignée, Muriel Darmon (2001) considère que l'origine sociale affecte le rapport des parents et des enfants à l'école à travers les jugements professoraux sur les élèves et leurs travaux. En effet, lors de ses périodes d'observation en classe de petite section, elle a pu constater que les classements scolaires à la maternelle semblent refléter des classements sociaux « *les réquisits non scolaires de l'école s'y donnent à voir avec plus d'évidence, car l'apprentissage y apparaît comme plus social que scolaire* » (p.517). Elle s'appuie pour cela sur les deux périodes d'observation qu'elle a effectuées dans une classe de petite section d'une école maternelle parisienne « au public socialement diversifié mais en majorité populaire ».

Elle a relevé que la participation de l'élève est un « critère central d'évaluation » (p.518) dans le processus de construction du bon et du mauvais élève de maternelle. L'enseignante qui gère la classe qu'elle a observé, revendique une pédagogie qui consiste à travailler à partir du savoir des enfants. Or, ceci implique donc de travailler à partir des « *acquis de la socialisation familiale* » (p.519). La présence ou non de l'enfant à l'école est aussi un élément important pris en compte par les enseignants dans leur évaluation. Cependant, un enfant de

maternelle ne pouvant pas se rendre seul à l'école, c'est ici l'implication des parents dans l'école qui est jugé. « *C'est à travers un lexique psychologique que ces différences et ces identités sociales sont exprimées, évaluées, et naturalisées* » (p.522). L'exemple de différence de traitement entre les élèves faisant partie du « *club des chipies* » c'est-à-dire des petites filles d'origine sociale élevée, et « *le cas Grégory* » illustre bien ceci. En effet, les termes employés par l'enseignante et l'ASEM sont révélateurs de cette différence de traitement. Le terme de « *peste* » est jugé trop négatif pour décrire Honorine, une élève faisant partie du groupe des *chipies*. L'enseignante préfère employer l'expression bien plus indulgente « *Honorine la coquine* » (p.523) lorsqu'elle fait une bêtise. Ainsi, la désobéissance n'est pas vue de la même manière suivant l'élève. Elle peut être vue de façon positive et même être encouragée pour les « *chipies* ». Dans ce cas elle est interprétée « *comme une marque de vivacité ou le signe de la participation scolaire* » (p.522). Cependant, un élève qui ne participe jamais en classe mais « *qui est souvent le premier à obéir* » (p.526) peut être vu comme désobéissant du fait de sa non-participation comme c'est le cas pour Gregory.

Tout ceci est en accord avec le constat qu'a fait Becker (1952). Selon lui, le problème de la discipline est perçue différemment d'un groupe social à l'autre et les enseignantes réagissent donc différemment selon le public d'élèves qu'elles ont face à elles. « *Les enseignantes mettent au point leurs propres méthodes pour traiter ces problèmes de discipline, et ces méthodes, comme les problèmes eux-même, tendent à différer d'un groupe social à un autre* » (p.264). Dans les écoles des quartiers les plus pauvres, l'enseignante passe une grande partie de son temps à la discipline car les élèves y sont considérés comme « *très difficiles à maîtriser* » (p.263) et il « *y a ainsi discrimination envers les élèves de ces établissements en termes de possibilité d'éducation* » (p.264). Le groupe moyen est quant à lui considéré comme docile « *les sanctions sévères ne sont pas nécessaires, il suffit de réprimander modérément* » (p.266) alors que le groupe supérieur ne serait au contraire pas assez soumis.

5.1.3. L'élève participe à la construction de son étiquette

Selon Hatchuel (1997), l'élève est en partie responsable de l'étiquette qui lui est attribuée puisqu'elle se construit en fonction de ce qu'il donne à voir sur lui-même. Les imaginaires de l'élève et de l'enseignant fonctionneraient en dialectique, c'est l'interactionnisme. Selon elle, « l'image que l'enseignant(e) se construit de l'élève est, certes,

prégnante (effet Pygmalion), mais elle est construite à partir de ce que l'élève donne à voir de ce qu'il(elle) est, aussi bien scolairement que socialement, même si ces données peuvent être ensuite interprétées de diverses façons par l'enseignant(e). L'élève est donc en « *début de chaîne* » » (p.153), l'image qu'il se forge de lui-même est donc importante et « *se construit bien entendu à partir de ce qui lui est renvoyé de la part de l'adulte, mais aussi de sa propre perception, laquelle est elle-même influencée par de multiples facteurs sociaux et/ou personnels* ». Ainsi, l'étiquette ne serait pas uniquement construite par l'enseignant et la « *représentation de l'élève par l'enseignant(e) sera alors plus ou moins prégnante pour l'élève selon qu'il y adhère ou qu'il « résiste »* » (p154).

L'enseignant aimerait avoir des élèves idéaux pour que son métier soit plus simple et gratifiant. C'est pourquoi il a tendance à étiqueter ses élèves en fonction de l'écart qu'ils ont de l'image qu'il se fait de l'élève idéal. Pour diverses raisons, l'enseignant a des opinions préconçues sur ses élèves et ces opinions vont influencer ses attentes en matière de résultats scolaires. Ces attentes varient en fonction de ce que l'élève laisse voir de lui-même mais également en fonction de sa race, son ethnie, son aspect physique, son niveau et son statut scolaire, ses traits interpersonnels et son origine sociale. Les critères sur lesquels se base l'enseignant pour étiqueter un élève sont donc divers bien que ce soit l'origine sociale qui semble primer selon les auteurs. Leurs recherches exposent les causes de l'étiquetage mais il est légitime de chercher quelles peuvent être ses effets. Ce processus d'étiquetage est-il réellement sans conséquences ?

5.2. Les effets de l'étiquetage

5.2.1. L'évaluation des élèves

L'étiquetage peut entraîner différents types de conséquences. Tout d'abord, il entraîne des différences entre les élèves en terme d'évaluation, de notation. En effet, Merle (2007), spécialiste de l'évaluation, pense qu'il existe un certain nombre de biais d'évaluation parmi lesquels on trouve le sexe, l'apparence physique, le niveau scolaire, le statut scolaire et le statut social de l'élève. Les garçons et les filles ne seraient pas notés de la même manière selon la discipline. Les garçons par exemple, obtiendraient de meilleures notes en sciences

physiques car les enseignants penseraient inconsciemment qu'ils sont meilleurs que les filles dans cette matière. De même pour le statut scolaire, les élèves redoublants seraient notés plus sévèrement. De plus, il explique que si on met une fausse note à une copie, l'enseignant qui corrige ensuite est influencé par cette note, c'est-à-dire par la représentation qu'il a du niveau scolaire de l'élève. De même si on attribue un statut social fictif à des copies. Lors de la correction de copies de français par exemple, les enseignants notent orthographe, la forme et le contenu. Si on associe un statut social fictif à ces copies, les enseignants qui les corrigent seront influencés. La notation sera plus clémente lorsque l'enseignant pense que l'élève vient des classes supérieures. En effet, plus l'origine sociale est élevée et moins les enseignants sanctionnent sur l'orthographe car ils estiment que cela peut être corrigé au sein de la famille. L'enseignant dispose ainsi d'un pouvoir sur les élèves qu'il use sans forcément avoir conscience de ces biais d'évaluations, la question de la note étant très importante dans la carrière d'un élève.

5.2.2. Un cercle vicieux

Nous avons expliqué que les enseignants avaient des attentes différentes en fonction de l'origine sociale de leurs élèves et ceci fait apparaître un cercle vicieux. Selon Becker (1952), les enseignants perpétuent les injustices existantes par leurs réactions aux différences de classes : « *De tels effets de la réaction différentielle des enseignants aux divers groupes sociaux aboutissent manifestement à perpétuer encore davantage les caractéristiques de culture de classe auxquelles ils s'opposent dans un premier temps* » (p.262). C'est un cercle vicieux : les enseignantes ne voudraient pas de culture de classe mais elle est là et leur réaction face à elle contribue à la perpétuer. C'est également ce qu'affirme Hatchuel (1997) en appliquant les propos de Broccolichi aux élèves de l'école primaire qui sont plus proches des adultes, du fait de leur jeune âge, que les élèves du secondaire « *l'élève en position haute s'autorise beaucoup plus facilement à poser des questions que celui qui se sait en queue de classe, et l'enseignant(e) lui répond plus volontiers. Le cercle, vicieux ou vertueux selon les cas, s'installe donc, réassurant les uns et démoralisant les autres* » (p.152). En effet, selon Rist (1977) qui reprend les recherches de « *Rowe (1969)* » et « *Brophy et Good (1970)* », les enseignants attendent plus longtemps une réponse d'un élève qu'ils jugent bon que d'un autre jugé faible et leur donnent une seconde chance après une réponse inexacte (p.307). De plus, ils sont plus félicités s'ils réussissent et moins critiqués en cas d'échec. L'étiquetage peut

donc entraîner une perte de confiance chez certains élèves et avoir un impact sur leur construction identitaire.

5.2.3. Impact sur la construction identitaire de l'élève et construction d'une homogamie sociale

Hatchuel (1997) souligne que l'étiquetage peut au fil du temps amener les élèves « à une perte progressive de confiance en leur capacité de construction de savoir » (p.188). Muriel Darmon (2001) quant à elle, pense que les étiquettes attribuées aux enfants et les différents comportements qu'adoptent les enseignants d'un élève à l'autre peuvent avoir un impact considérable sur la construction identitaire de l'élève. C'est la pensée qu'elle exprime lorsqu'elle fait référence à Grégory, un élève de la classe dans laquelle elle a effectuée des périodes d'observation « *il est tout à fait possible que Grégory ait suffisamment « bien » intériorisé la légitimité de cette « mise à l'écart » répétée pour la reproduire de lui-même renforçant ainsi sa non participation* » (p.527). De plus, l'étiquetage, entraîne la construction « *d'une homogamie sociale* » (p.525). L'identité de l'élève se construit autour du groupe dans lequel l'enseignante l'a classé. « *Cette assignation d'identité par le groupe se fait autant en direction des « bons » (le « club des chipies ») que des « mauvais » élèves : on a récupéré le bon lot* » ». Un des effets de l'étiquetage peut donc être la prédiction causative.

5.2.4. La prédiction causative

Rist (1977) reprend la définition de Merton (1968, p. 477) « *la prédiction causative est au début une fausse définition d'une situation, causant un comportement nouveau qui rend vraie la fausse définition initiale* » (p.309). La prédiction causative désignerait donc « *ce que Lemert (1972, p.62) appelle la transition de déviant primaire à déviant secondaire* » (p.303) c'est-à-dire le passage de quelqu'un qui « *se considère comme non déviant et [...] ne nie pas avoir violé une certaine norme mais proclame que cette transgression ne le caractérise pas en tant que personne* » à « *quelqu'un qui a réorganisé ses caractéristiques socio-psychologiques autour de son rôle de déviant* ». D'un point de vue scolaire, c'est l'ensemble des préjugés inconscients de l'enseignant qui produisent une définition initiale de la situation sous forme d'attentes en matière de résultats et comportements scolaires. Les élèves ont en effet tendance à se conformer aux attentes du maître. Autrement dit et pour faire le lien avec le processus d'étiquetage, « *si l'on colle une étiquette à quelqu'un, la théorie pause en principe que c'est justement cela qui le fait devenir ce qu'on a dit qu'il*

était » (p.309). Rist illustre ce concept grâce à une étude qu'il a effectuée dans une école primaire. L'institutrice d'une classe de maternelle avait attribué des places à ses élèves en fonction de leur origine sociale dès le début de l'année scolaire puis il s'est avéré que ce « *qui avait commencé comme une évaluation subjective et un étiquetage par la maîtresse avait pris une dimension objective à mesure que l'école continuait à traiter les élèves sur la base des distinctions faites quand ils étaient entrés à l'école* » (p.308).

L'effet Pygmalion de Rosenthal et Jacobson avait déjà manifesté de l'intérêt pour la prédiction causative, leurs recherches montrant que « *les anticipations d'un épanouissement intellectuel que les maîtres développaient à propos d'élèves sélectionnés au hasard les conduisaient en quelque sorte à les traiter d'une manière différente, avec les résultats que les élèves faisaient vraiment mieux à la fin de l'année* » (Rist. 1977, p.310). La prédiction causative serait ainsi en accord avec la psychologie sociale qui a montré que les premières impressions d'une personne sur une autre influencent les interactions futures. Elle peut avoir lieu car les enseignants, à cause de leurs premières impressions, revoient à la baisse les attentes qu'ils ont envers certains élèves.

5.2.5. Des attentes revues à la baisse

Comme nous l'avons vu, Becker (1952) pense que les différences de culture « *entraînent des écarts par rapport à l'image de l'élève « idéal* » » (p.260), les enseignants ont donc tendance à décrire leurs élèves en termes de classe et n'éprouvent un sentiment de réussite qu'avec le groupe supérieur (p.261). Ceci engendre « *des différences dans les techniques pédagogiques effectives* » et les enseignants s'attendent « *à ce que le somme de travail et d'application qu'on exigera d'[eux] varie en fonction du statut social des élèves* » (p.262). Ainsi, ils attendent moins des élèves qui sont plus difficiles et l'écart ce que les élèves sont censés savoir et ce qu'ils savent vraiment s'accroît.

5.2.6. La dynamique de l'élève est niée

« *On a des preuves que les attentes des enseignants peuvent se former dès les tout premiers jours de l'année scolaire et rester stables pendant les mois suivants* » (Rist. 1977, p.308). En effet, « *Mackler (1969) [...] a trouvé que les élèves avaient tendance à rester dans les groupes où ils avaient été placés au départ* » (p.307). Or, comme nous l'avons vu, l'élève

n'est pas forcément passif, il a le pouvoir d'agir. Il peut exercer son métier d'élève de différentes façons. Comme l'affirme Perrenoud (2005), « *L'élève est une personne qui habite son métier à sa manière* » (p.172). Il peut donc décider d'exercer son métier différemment mais en réalité, il aura du mal à évoluer « *puisque les différentes tentatives d'évolution se heurteront à la permanence de l'étiquetage. La représentation de l'élève chez l'enseignant(e) peut, certes, se modifier, mais extrêmement lentement* » d'après Hatchuel (1997, p.192). Ainsi, l'étiquetage aurait tendance à nier la dynamique de l'élève, à le figer dans une position alors que l'apprentissage est, justement, changement.

Cependant, malgré toutes ces conséquences que nous venons d'évoquer, selon une auteur l'étiquetage serait nécessaire.

5.2.7. Mais l'étiquetage est nécessaire

Selon Hatchuel (1997) l'étiquetage est indispensable puisqu'il permet à l'enseignant d'avoir des repères pour pouvoir gérer sa classe. Elle explique qu'il lui permet de se débarrasser « *d'un souci important (comment gérer les multiples relations individuelles avec les élèves)* » (p.190) et ainsi de pouvoir « se concentrer sur ce qui est considéré comme l'essentiel, à savoir faire cours ». Dans la même lignée et d'un point de vue plus général qui ne se limite pas à l'école, Rist (1977) reprend l'idée d'Erikson (1966) qui est allé jusqu'à affirmer « *qu'une société s'efforcera de maintenir en son sein un certain niveau de déviance car celle-ci sert à préciser les frontières entre les groupes, à trouver des boucs émissaires* » (p.302).

5.2.8. L'étiquetage ne fait pas tout

Becker (1985) apporte tout de même une nuance à la théorie de l'étiquetage. Il explique que bien qu'elle permette d'attirer l'attention sur les conséquences qu'elle implique, on ne peut pas la considérer « *comme l'unique explication de ce que font véritablement les déviant présumés* » (p.203) et qu'il serait « absurde de suggérer que les voleurs à main armée attaquent les gens simplement parce que quelqu'un les a étiquetés comme tel ».

6. Problématique

Comme le résume Hatchuel (1997) : « *Processus indispensable dans le système actuel, mais aux effets pervers, l'étiquetage découle, de la position enseignante telle qu'elle est habituellement conçue, puisqu'on attend de l'enseignant(e), garant(e) absolue du bon fonctionnement du groupe-classe, et seul maître à bord face à trente individualités, de prendre seul(e) et immédiatement toutes les décisions concernant le fonctionnement de la classe* » (p.192). Sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, la définition donnée du terme étiqueter est : "caractériser quelqu'un, quelque chose d'un mot, comme par une étiquette". Ici dans le cadre de ce mémoire, le terme est souvent utilisé dans les enquêtes avec abus. Dans ce cas il désigne le fait d'attribuer une image, une identité à un élève et le fait que ce dernier ne puisse pas sortir de cette case dans laquelle il a été placé. Cette définition est erronée et ne correspond pas au véritable concept de l'étiquetage. En effet, en sociologie, lorsque l'on utilise ce terme, il se réfère à la théorie de l'étiquetage et étiqueter signifie alors assigner une caractéristique, une identité qui engage un comportement ou une représentation.

L'enseignant assigne des étiquettes à ses élèves afin de mieux gérer sa classe. Cependant ces étiquettes ne sont pas sans conséquences. De par l'étiquette qui lui est assignée, l'élève est considéré comme déviant et ceci peut entraîner diverses conséquences notamment la prédiction causative. Ainsi l'étiquette aurait un impact sur le métier d'élève et sur son parcours, ce processus assignant des compétences, des rôles, des autorisations différenciées à être élève, et inséparablement, des rapports à l'apprentissage.

L'image de « bon » ou « mauvais » élève est-elle construite uniquement par l'enseignant au sein de la classe ? Comment et quand se créent ces étiquettes ? Dans son mémoire intitulé *Qu'est-ce qu'un mauvais élève ? Représentations et attentes des enseignants dans une école primaire*, Maud Taché (2015) explique que lors de son enquête dans une école proche de l'agglomération nantaise, elle a pu constater que les discussions informelles entre les enseignants avaient une influence sur l'image que l'on peut avoir d'un élève. Son étude s'est portée sur une école primaire et plus spécifiquement sur les classes d'élémentaire, ayant elle-même la charge d'une classe de Cours Élémentaire 2^{ème} année. Pour ma part, j'aimerais me centrer sur l'école maternelle qui, de par son objectif principal de socialisation, est différente de l'école élémentaire. En effet, bien avant que les apprentissages ne portent sur des savoirs, on attend d'un enfant de cycle 1 (de la Toute Petite Section à la Grande Section) qu'il apprenne

petit à petit à devenir élève, à respecter les règles de vie en groupe. En ayant conscience de cette spécificité propre à l'école maternelle, il est légitime de se demander si tout comme pour l'école élémentaire, des processus d'étiquetage y sont présents. La définition du bon élève étant différente, les enfants se voient-ils attribuer des étiquettes de « bons » ou « mauvais » élèves dès l'école maternelle ? Si oui, de quelle façon ces étiquettes se construisent-elles ? Je souhaiterais en effet savoir si les constats que Maud Taché a fait dans son école peuvent être applicables dès les premières années de scolarisation.

Mon hypothèse pour répondre à cette problématique est que la construction des étiquettes ne se fait pas uniquement dans la classe. Comme l'explique Maud Taché, elles seraient le fruit d'interactions entre les acteurs de l'Ecole. Ces images, ces identités, ces étiquettes se créent, selon moi, dès les premières années de scolarisation.

Dans un premier temps nous soulignerons que les étiquettes de « bon » et « mauvais élève » ne sont pas utilisées en maternelle. Cependant d'autres étiquettes le sont, nous verrons lesquelles. Nous accéderons aux représentations d'une enseignante sur les questions « Qu'est-ce qu'un élève en difficulté ? Qu'est-ce qu'un élève qui pose problème ? ». Nous constaterons que le processus d'étiquetage est présent dès la maternelle. Les enseignants décrivent les élèves : des étiquettes, des images, des profils des différents élèves circulent entre eux bien qu'ils soient totalement conscients que les enfants peuvent évoluer au fil du temps, qu'ils adaptent leur comportement en fonction des professeurs et que les enseignants eux-mêmes peuvent avoir des avis différents sur le même élève.

Dans un second temps, nous pointerons les différentes manifestations de l'étiquetage, à savoir des transmissions d'informations orales et parfois écrites entre les enseignants qui permettent de faire classe correctement, de faire évoluer les élèves. Nous constaterons également que les professeurs connaissent les conséquences que ce processus d'étiquetage peut engendrer.

Pour finir, nous montrerons que les enseignants d'un même cycle n'utilisent pas tous les mêmes moyens pour se transmettre des informations sur les élèves et que la nature des informations qu'ils se transmettent ne sont pas non plus nécessairement les mêmes : nous discuterons notamment des différences qu'engendrent les communications orales et écrites.

7. Le terrain d'étude : une école primaire proche de l'agglomération nantaise

7.1. Les caractéristiques géographiques et sociales de l'école

L'école est située à environ 25 km au sud-ouest de Nantes, dans la commune de Saint-Colomban. Cette commune rurale dynamique s'étend sur 3572 hectares et compte 3268 habitants au 1er janvier 2016 (source INSEE). Depuis 1975, elle a connu une augmentation régulière de son nombre d'habitants avant de faire un bond spectaculaire de 600 habitants de 1999 à 2004. Cependant le nombre d'habitants annoncé par l'INSEE lors du recensement 2014 pose actuellement soucis à la commune puisque c'est sur ce nombre que l'Etat se base pour accorder aux communes la dotation de solidarité rurale. Ainsi la commune va perdre une dotation de 162 530 euros, ce qui représente 25% de ses dotations, car il lui manque 18 habitants. Or, aujourd'hui, selon le maire, la population serait plus élevée qu'en 2014, la commune ayant accueilli de nouveaux habitants et des naissances. Il a toutefois précisé en conseil d'école que l'école ne serait pas touchée par la perte de cette dotation.

Cette commune accueille une population où les classes moyennes sont plus présentes que dans la moyenne du département. Selon l'INSEE, en 2013, 52,2% des ménages fiscaux sont imposables et 74,5% de la population entre 15 ans et 64 ans sont des actifs ayant un emploi (contre respectivement 60,1% et 59,7% pour Nantes). En 2014 la médiane du revenu disponible par unité de consommation est de 19 523 euros, légèrement inférieur à celui de Nantes qui est de 20 726. 2,6% de la population active appartient à la catégorie socio-professionnelle « agriculteurs exploitants », 10,4% à la catégorie socio-professionnelle « artisans, commerçants, chefs d'entreprise », 9,3% à la catégorie socio-professionnelle « cadres et professions intellectuelles supérieures », 21,5% à la catégorie socio-professionnelle « professions intermédiaires », 30,4% à la catégorie socio-professionnelle « employés » et 25,8% à la catégorie socio-professionnelle « ouvriers ».

Pour l'année scolaire 2016/2017, l'école accueille 246 élèves, provenant de 179 familles. Ces élèves sont répartis dans dix classes de niveau simple ou double, de la Toute Petite Section (TPS) au Cours Moyen 2 (CM2) : TPS/PS ; PS/MS ; GS ; CP ; CE1 ; CE2 ; CE2/CM1 ; CM1 ; CM1/CM2 ; CM2. Parmi ces 246 élèves, 86 sont scolarisés en maternelle et 160 en élémentaire.

Ces dix classes sont prises en charge par seize enseignants. Dix d'entre eux sont titulaires de leur poste, trois sont en complément de service, une remplace à l'année une enseignante partie en congé maternité et deux sont Professeurs des Ecoles Stagiaires (PES).

7.2. Les caractéristiques des trois classes de maternelle

L'école comporte trois classes de maternelle prises en charge par cinq enseignants car certains sont à mi-temps, et trois Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles (ATSEM), une par classe. Les classes de maternelle sont chargées. La classe de TPS/PS est composée de 6 TPS et 24 PS soit 30 enfants auxquels s'ajoute une élève trisomique partiellement présente. L'enseignant qui s'occupe de cette classe est à plein temps, il est donc présent à l'école tous les jours de la semaine. En revanche, deux enseignantes à mi-temps se partagent la classe de PS/MS qui est composée de 10 PS et 18 MS soit un effectif total de 28 : ma collègue titulaire de la classe et moi-même. La dernière classe de maternelle est un simple niveau de GS et comporte également 28 enfants. L'enseignante titulaire de la classe est présente les lundis, mardi et mercredis. Les jeudis et vendredis, une autre enseignante s'occupe de la classe. Cette dernière est cependant présente à l'école tous les jours de la semaine puisque les lundis et mardis elle prend la classe de CE2/CM1.

Au début de l'année scolaire, les parents d'élèves doivent remplir une fiche de renseignements et une fiche d'urgence. Cependant, il est uniquement demandé aux parents d'indiquer leur lieu de travail, pas leur profession. J'ai donc fait passer des questionnaires aux parents des enfants des trois classes de maternelle afin d'avoir plus d'informations sur les contextes familiaux des élèves. Ainsi, j'ai pu dresser un tableau répartissant les parents d'élèves en fonction de leur catégorie socioprofessionnelle.

Tableau 1 – Répartition des parents d’élèves des trois classes de maternelle selon la catégorie socioprofessionnelle.

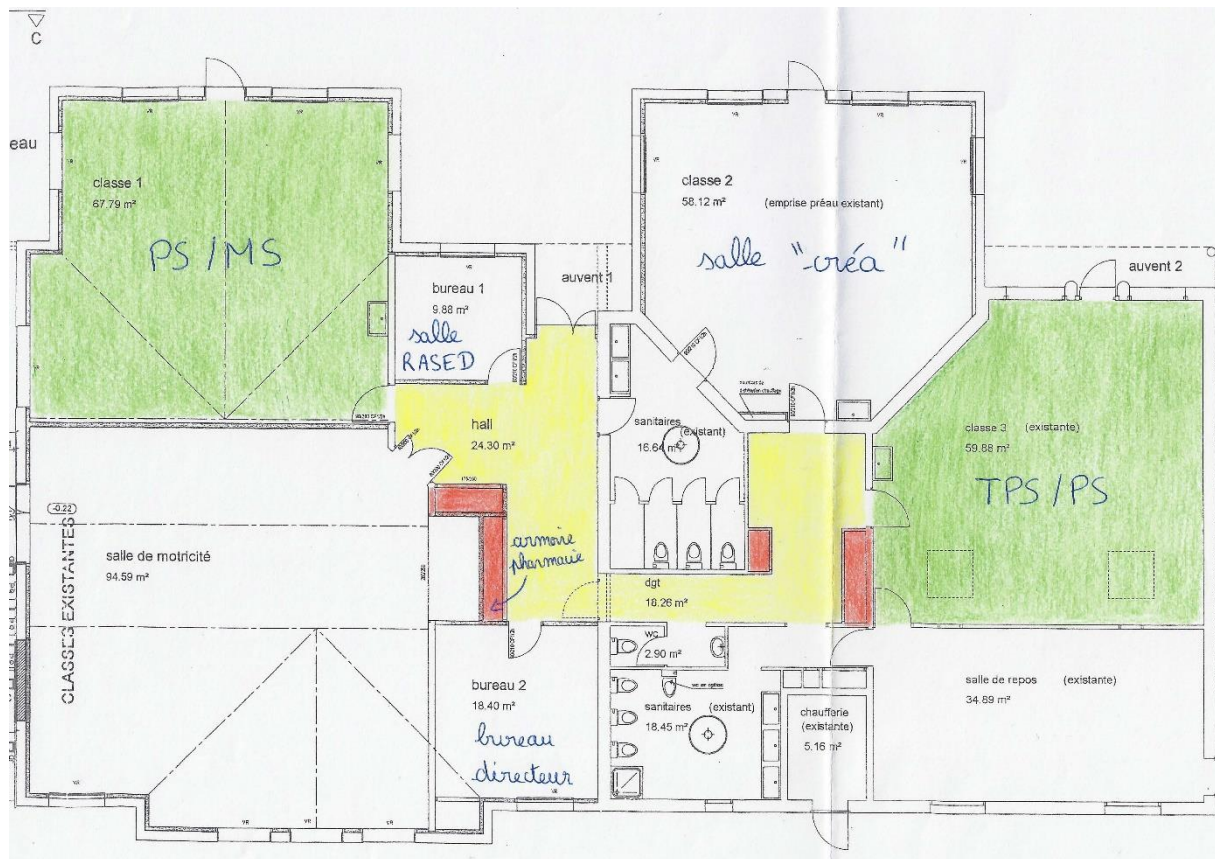
Catégorie socioprofessionnelle	TPS/PS	%	PS/MS	%	GS	%	Total des 3 classes	%
Ensemble	27	100	31	100	20	100	78	100
Artisans, commerçants, chefs d’entreprise	1	4	3	10	0	0	4	5
Cadres et professions intellectuelles supérieures	3	11	5	16	3	15	11	14
Professions intermédiaires	6	22	7	22	4	20	17	22
Employés	11	41	9	29	7	35	27	35
Ouvriers	3	11	3	10	2	10	8	10
Autres personnes sans activité professionnelle	3	11	4	13	4	20	11	14

Lecture : 41% des parents d’élèves de la classe de TPS/PS appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle des employés.

A partir de ce tableau, nous pouvons remarquer que la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée est, pour chacune des classes, la catégorie des employés suivie de la catégorie des professions intermédiaires. Cependant, pour la classe de grande section, il y a autant (20%) de personnes sans activités professionnelles que de parents appartenant à la catégorie des professions intermédiaires.

Ce tableau aurait toutefois été plus intéressant s’il avait permis de croiser les professions des deux parents et de ne pas s’axer uniquement sur la profession du père ou de la mère afin notamment, d’observer s’il y avait une homogamie sociale dans les couples. Malheureusement, ce n’est qu’après avoir distribué les questionnaires que je me suis rendu compte que je n’avais pas demandé la profession de chaque parent. Certains parents ont d’eux même pensé à préciser les deux professions.

Plan n°2 : zoom sur une partie du bâtiment qui abrite les classes de maternelle



Le bâtiment d'origine de l'école est le bâtiment qui abrite actuellement les classes de CE1, CE2 et CM1. Par la suite, trois extensions ont été ajoutées au fil des années. Aujourd'hui on distingue deux bâtiments (cf plan n°1). Le premier est réservé au cycle 3 et à quelques classes de cycle 2 (en haut à droite sur la plan). Un couloir dessert quatre classes. Une cinquième classe est accessible en enfilade, c'est-à-dire que pour y accéder il faut traverser la classe de CE2 puis la BCD. Ce bâtiment abrite également la salle des maîtres qui est collée à la classe de CM1. Elle ne communique cependant pas avec le couloir et les autres salles de classe, ses deux accès se faisant directement depuis la cour de l'école. Les enseignants s'y croisent le matin selon l'arrivée de chacun pour faire des photocopies, utiliser le massicot ou déposer leur déjeuner dans le réfrigérateur. Certains y déjeunent le midi mais il n'y a pas d'heure précise où toute l'équipe se retrouve sauf le mardi ou le jeudi selon la période, jour des conseils des maîtres et conseils de cycle. D'autres mangent à la cantine dans une salle séparée de celle des enfants avec les ATSEM et l'Employée de Vie Scolaire (EVS). Le second bâtiment (en bas à gauche sur le plan n°1) dont une partie est représenté sur le plan n°2, abrite les classes de maternelle et deux classes d'élémentaire. La classe de TPS/PS, la classe de PS/MS ainsi que la salle de motricité qui sert également de salle de sieste l'après-midi, le bureau du directeur, la salle RASED et la

salle « créa » (salle de classe inoccupée que les enseignants peuvent utiliser selon leurs besoins) sont accessibles par le même couloir coloré en jaune. En revanche, les classes de GS, CP et CE2/CM1 ne sont pas reliées à ce couloir. Elles sont en enfilades et ont chacune un accès depuis le préau.

La cour de récréation se divise en deux parties : un côté élémentaire et un côté maternelle. Les temps de récréation sont répartis par cycle. Le matin les élèves de cycle 2 puis le cycle 3 et enfin le cycle 1 sortent successivement en récréation. L'après-midi : le cycle 3, le cycle 2 puis uniquement les GS (il n'y a généralement pas de récréation pour les TPS/PS/MS). Les enseignants d'élémentaire ne sont pas toujours de service pour la récréation, il y a un planning. Cependant, tous les enseignants de maternelles surveillent la récréation du matin.

Cette disposition des bâtiments et cette organisation des temps de récréation définissent les lieux et temps de rencontre des enseignants. Les déplacements et les lieux de rencontre des enseignants de cycle 1 ont été colorés en jaune sur les plans. Nous pouvons constater que les enseignantes de grande section sont spatialement un peu à l'écart de leurs collègues de cycle 1. Cependant leur classe est un lieu où les enseignants de cycle 1 se croisent tous les jours sauf le mercredi. En effet, l'après-midi, tous les enfants des classes de TPS/PS et PS/MS sont à la sieste. Leurs enseignants sont donc en décloisonnement avec la classe de GS. Ce temps de décloisonnement permet à tous les enseignants de maternelle de se retrouver dans la même classe, celle des GS, pendant quelques minutes, le temps de se répartir les élèves. Ce court temps de rencontre ne leur permet pas d'engager de grandes conversations mais est parfois l'occasion pour les enseignantes de GS de faire part des difficultés de comportement que rencontre un élève et de demander au collègue de TPS/PS s'il accepterait d'avoir cet enfant dans sa classe un certain temps si son comportement ne s'améliore pas, le but étant de montrer aux élèves que s'ils ne se comportent pas comme des « grands » ils peuvent retourner chez les tout petits afin de réapprendre les règles de vie. De plus, bien qu'elles soient spatialement à l'écart de leurs collègues de même cycle, les enseignantes de GS peuvent tout de même se trouver dans le couloir qui relie les deux autres classes de maternelle pour diverses raisons : aller voir le directeur ou l'EVS dans leur bureau, utiliser le téléphone de l'école, se rendre aux toilettes, aller chercher du matériel (jeux, ustensiles de cuisine, armoire à pharmacie) dans les placards colorés en rouge sur le plan etc. Cependant les lieux de rencontre les plus fréquents où les enseignants de maternelles se retrouvent tous sont la cour de récréation et la salle de maîtres.

8. La méthode utilisée et les limites

8.1. La méthode choisie

Pour répondre à la problématique de cette recherche, la méthode utilisée est qualitative. L'observation d'un terrain, c'est-à-dire d'une école et plus particulièrement de ses classes de maternelle, permet de comprendre les interactions qui rentrent en compte dans la construction d'identité au sein de la classe et de l'école. Ainsi, je délimite mon enquête aux trois classes de maternelle de cette école proche de l'agglomération nantaise décrite plus haut. Pour répondre à la problématique, j'ai observé pendant presque une année scolaire, les comportements des différents acteurs de l'école, leurs discussions etc. J'ai essayé de prêter attention, notamment lors de temps de récréation, aux termes employés par mes collègues, à la façon dont ils parlent de leurs propres élèves ou de ceux des autres classes. J'ai également prêté attention à leur façon de régler les conflits entre les enfants : les élèves sont-ils punis ? De quelle façon ? Sont-ils exclus ? De plus, il m'est parfois arrivé de poser des questions et de retranscrire la conversation le soir-même sur ordinateur. Je n'ai pas demandé à mon binôme de faire de même, cependant, comme elle connaissait mon sujet, c'est elle qui dès les premières semaines d'école m'a donné un document (une feuille avec ses commentaires ainsi que quelques informations que notre collègue de la classe de TPS/PS lui avait donné oralement sur nos élèves) en me disant « Tiens, j'ai pensé que ça pourrait te servir pour ton mémoire ».

Pour accéder au point de vue des enseignants je me suis servi de la double casquette qu'offre le statut de Professeur des Ecoles Stagiaire (PES) : celle de professeur des écoles et celle d'étudiante en formation à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE). En effet, après avoir réussi le Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles (CRPE) en première année de master des Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation (MEEF), je suis actuellement en stage de responsabilité à mi-temps dans une école. J'ai la classe de PS/MS les lundis, mardis et un mercredi sur deux. Le reste du temps je suis en formation afin de valider le master 2. Ma première casquette, celle d'enseignante, m'a permis d'observer au quotidien les comportements, les conversations formelles et informelles de mes collègues de maternelle pendant une année scolaire. Ma deuxième casquette, celle d'étudiante, m'a permis de poser des questions à ces mêmes collègues, autour du thème de l'étiquetage sans dévoiler explicitement mon sujet de recherche et sans qu'ils ne pensent que c'était pour mon enquête. Il s'agit donc d'une observation participante. Mon statut d'enseignante débutante m'amène en

effet régulièrement à poser des questions sur le fonctionnement d'une classe, d'une école, à demander des conseils. C'est pourquoi, ces questions sont, je pense, passées inaperçues.

J'ai choisi de ne pas révéler mon sujet à mes collègues afin de ne pas les influencer. Je ne souhaitais pas qu'ils cherchent à avoir « la bonne réponse » ou tout du moins, celle qui paraît la plus acceptable déontologiquement parlant, mais simplement à dresser un constat de ce qu'il peut se passer actuellement dans une école maternelle. Ce choix m'a paru d'autant plus judicieux lorsque j'ai vu les réactions de certains de mes collègues de cycle 2 (CP/CE1/CE2) ou cycle 3 (CM1/CM2/6^{ème}) lorsque j'ai accepté de leur révéler mon sujet en précisant que les collègues de cycle 1 ne devaient pas en avoir connaissance. J'ai en effet pu entendre des remarques telles que « ah il va falloir que je fasse attention à ce que je dis quand tu es là » ou « il ne faut pas montrer ça à Pauline » sur le ton de l'humour mais on ressent tout de même que ce type de sujet fait en quelque sorte « peur » aux enseignants bien que j'ai expliqué que je n'étais en aucun là pour les juger et que mon enquête se limitait à la maternelle. Cependant ces deux remarques ont été faites le même jour, juste après leur avoir révélé mon sujet et depuis je n'en n'ai pas eu de nouvelle. Cette révélation n'a été faite qu'à la fin du mois de mars et il semblerait qu'elle n'ait eu aucune incidence sur l'enquête, mes collègues des autres cycles ayant été discrets.

J'ai donc tenté d'obtenir des réponses à mes questions lors de discussion informelles sur le temps de récréation du matin avec mon collègue de TPS/PS et ma collègue de GS qui a la classe les lundis/mardi et mercredi. Cependant je n'ai pas utilisé la même méthode pour accéder aux représentations de mon binôme. Mon sujet de mémoire ayant été dévoilé naturellement dès nos premières discussions, j'ai choisi de mener un entretien avec dictaphone avec elle afin de recueillir un maximum d'informations. Je lui ai donc posé ouvertement et directement mes questions sans masquer mon sujet. En parallèle, j'ai fait passer des questionnaires aux parents de tous les enfants de maternelle pour obtenir des informations sur les milieux familiaux des élèves. Au début de l'année scolaire, nous demandons aux parents de remplir une fiche de renseignements et une fiche d'urgence, cependant la profession des parents n'est pas demandée. Mon directeur m'a en effet fait remarqué que selon lui, ces informations ne regardaient pas l'école. Toutefois, pour mon enquête, il peut être utile de connaître le contexte familial de chaque élève : nombre de frères et sœurs, leurs âges, la situation des parents : célibataire, mariés etc, leur profession et leur niveau de diplôme afin par exemple de voir s'il y a une corrélation entre l'étiquette attribuée à un élève et son milieu familial.

8.2. Les limites de la méthode

La méthode que je viens de décrire a du mal à convenir à ma personnalité, elle comporte selon moi quelques inconvénients qui peuvent avoir ralenti l'enquête. En effet, je trouve qu'il est difficile de recueillir et utiliser les avis de mes collègues sans les en informer, pour différentes raisons. D'une part, lorsque l'on rapporte les paroles de quelqu'un sans utiliser de dictaphone, on reformule ce dont on se rappelle, ce ne sont jamais les paroles exactes. Or, je n'ai pas envie de déformer une parole qui n'est pas la mienne mais au contraire d'être au plus proche de ce qui a été dit. D'autre part, le fait d'utiliser secrètement ces paroles pour une enquête me gêne un peu. C'est d'autant plus gênant parce que j'ai beaucoup de respect pour l'équipe de cette école. Les enseignants et les ATSEMS sont toujours prêts à donner des conseils sans pour autant juger ou imposer une façon d'enseigner, ce qui, à entendre parler les PES à l'ESPE, semble ne pas être le cas partout. J'ai été très bien accueillie, c'est une chance dont j'ai pleinement conscience. Cette méthode de recherche a donc tendance à me donner l'impression de « trahir » ces personnes envers qui je suis au contraire très reconnaissante. Cependant, elle a un réel intérêt d'un point de vue sociologique. C'est pourquoi, malgré ce malaise, j'ai continué à garder mon sujet secret. En effet, bien qu'il soit intéressant de voir des enseignants expliquer, justifier et se questionner sur leurs pratiques, il est d'autant plus intéressant dans le cadre de mon enquête, de les observer et de les questionner sans révéler le véritable enjeu de mes questions. Mon objectif est de faire un constat de ce qu'il se passe réellement dans une école maternelle. Le fait de donner explicitement le sujet d'une enquête peut avoir des conséquences sur celle-ci : les acteurs peuvent être influencés par le sujet et changer leurs réponses et comportements afin de s'y adapter. Ils peuvent, plus ou moins consciemment, chercher à adopter le comportement ou à tenir le discours le plus acceptable d'un point de vue éthique. Comme j'ai pu le constater avec mes collègues de cycles 2 et 3, les enseignants peuvent changer de comportement, faire attention à ce qu'ils vont dire, s'exprimer moins librement devant moi, parce que je serais à leurs yeux passée du statut de « collègue » à celui « d'enquêtrice sur la théorie de l'étiquetage ». Mon objectif n'étant pas d'accéder à ce que les enseignants veulent bien laisser paraître ou à ce qu'ils souhaitent montrer, il était nécessaire que mes collègues de maternelle n'aient pas connaissance du sujet de mon enquête afin qu'ils n'aient pas d'inquiétudes vis-à-vis de celui-ci et qu'ils continuent à faire comme d'habitude.

Cette méthode comporte un autre inconvénient : il est difficile de trouver du temps pour discuter avec les collègues. En ce qui concerne l'entretien que j'ai mené avec mon binôme, il

nous a suffi de fixer une date et j'ai profité de ce moment pour lui poser toutes les questions que je souhaitais. En revanche la discrétion sur mon sujet que j'ai choisi d'avoir avec mes autres collègues m'a empêché de fixer un temps précis avec eux pour leur poser mes questions et il n'était donc pas toujours facile de trouver du temps pour discuter. Le meilleur moment pour recueillir leur avis est selon moi, le temps de récréation puisque c'est pratiquement le seul temps où nous (enseignants de maternelle) sommes réunis, mon collègue de TPS/PS ne mangeant jamais à l'école. Or, parfois la météo ne permet pas de sortir en récréation ou alors nous ne sortons pas tous au même moment. De plus, même lorsque la météo nous permet de sortir en récréation et que nous sommes tous réunis, il n'est pas simple de tenir une conversation. En maternelle, nous sommes en effet beaucoup sollicités par les élèves. Ainsi, bien que mon statut de PES m'ait permis d'être présente chaque semaine sur mon terrain d'observation, il a également été un frein à l'enquête. Les moments d'échanges avec mes collègues étaient réduits puisqu'une grande partie de mon temps passé à l'école était consacrée à la gestion de ma classe.

9. Le point de vue des enseignants : leurs représentations et leurs attentes

9.1. Qu'est-ce qu'un bon élève ? Un mauvais élève ? Un élève en difficulté ? Un élève qui pose problème ?

Dans son travail de recherche *Qu'est-ce qu'un mauvais élève ? Représentations et attentes des enseignants dans une école primaire*, Maud Taché (2015) explique : « Lorsque les enseignants parlent des élèves, ils les qualifient facilement de « bons élèves », « qui comprennent vite ». En revanche, le terme de « mauvais élèves » n'est pas employé. Les enseignants utilisent plutôt le terme « d'élève en difficulté ». Tout comme elle, j'ai pu remarquer que les enseignants de maternelle n'utilisaient pas le terme « mauvais élève ». En revanche, ils n'utilisent pas non plus le terme « bon élève », ce que me confirme ma collègue en entretien « *c'est sûr qu'entre nous on va se dire bah tu vois c'est plutôt au niveau comportemental. Bon élève, mauvais élève, ça c'est pas des termes qu'on utilise vraiment euh même pas du tout [...] je lui avais dit bah tu vois ça ce sont des petits parleurs, on est plutôt sur le langage, euh sur le comportement, en maternelle ça va être ça, ça va pas être bon élève, mauvais élève* ». Elle parle plutôt d'élève « moteur », d'enfants qui « ont un comportement attendu d'élève », à savoir, selon elle : écouter, lever le doigt, s'asseoir, avoir compris les consignes et travailler sans déranger les autres. En maternelle la distinction entre les élèves se fait surtout en fonction du langage et du comportement.

Alice : Et donc euh au début d'année je lui avais bah les petits parleurs, euh ceux qui ont un vocabulaire riche, qui ont un vocabulaire structuré, qui font des phrases voilà, qui parlent bien. Euh les moteurs, t'avais les élèves très introvertis et puis t'as ceux très moteurs euh et puis t'as aussi les problèmes de comportements. Alors là t'auras ceux qui, bah qui un comportement attendu de l'élève, qui écoutent, qui lèvent le doigt, qui s'assoient, qui ont compris les consignes, qui vont faire leur travail sans déranger les autres... tu vois enfin je vais te dire des prénoms tout simplement.

Pauline : Ah bah de toute façon faudra que tu m'en cites oui.

Alice : Eloïse, Juliette, euh elles rentrent dans le cadre, alors tu parles d'étiquetage, oui elles rentrent dans le cadre, on parle aussi du moule, elles rentrent dans le moule.

En effet, lorsque je lui ai demandé ce qu'était selon elle, un élève en difficulté, elle ne donne pas une définition globale qui pourrait correspondre à tous les élèves mais une définition différente en fonction du niveau de classe. De plus, différents types de difficultés, au sein du même niveau, sont citées : langage, motricité et comportement.

Pauline : Pour toi qu'est-ce que c'est un élève en difficulté ?

Alice : En maternelle ? Dans ma classe ?

P : Oui tu peux me citer des noms dans la classe et puis oui en maternelle.

A : Oui parce que ça a rien à voir en élémentaire et...

P : Oui mais là on est sur la maternelle donc vas-y.

A : Alors moi un élève en difficulté en petite section ça va être un élève qui communique pas du tout déjà, communication. Donc j'appelle par communiquer même pas au niveau du langage corporel donc t'arrives même pas à comprendre ses besoins, besoin d'aller aux toilettes, besoins primaires, ça va être ça en petite section, donc le langage. Après ça va être au niveau moteur euh le fait de... bah de marcher correctement, de pouvoir faire des petits éléments de motricité, sauter, tourner, courir. En difficulté ça va être donc le langage, le moteur, le comportement. Un enfant qui va être soit très introverti soit pas du tout aller vers les autres après y a plusieurs types de comportements qui montrent qu'un enfant est en difficulté : un enfant qui est apeuré, un enfant qui s'isole ou un enfant qui va être en train de taper sans cesse donc qui se met en danger aussi mais qui met en danger les autres. Donc ce serait plutôt du côté comportemental mais c'est une association de tout ça après parce que tu peux très bien et souvent d'ailleurs c'est lié. Un enfant qui n'est pas du tout dans le langage, qui n'arrive pas du tout à communiquer va trouver un mode communication qui va être souvent euh bah de taper.

P : Maël.

A : Voilà Maël. Ah oui tu veux des noms ? J'essaie de chercher déjà

P : Ah non après tu pourras m'en donner mais c'est moi c'est sorti tout seul.

[...]

A : En moyenne section, donc tu vois ça dépend du niveau, je te dirais en premier lieu le comportement et le langage. [...] Donc le langage, après le comportement dans les moyens on va avoir des difficultés de comportement quand ils rentrent pas dans les règles de vie collectives donc je tape les enfants, je provoque ma maîtresse ou l'adulte euh je ne respecte pas les règles de vie de classe, je range pas le matériel, je ne veux pas faire mon travail, je ne veux pas aller sur les activités, là on est dans des difficultés de comportement.

Par ailleurs, contrairement aux constats faits par Mathias Millet et Jean-Claude Croizet (2016) dans leur ouvrage *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, la difficulté d'ordre comportementale n'est pas pensée comme une réalité indépendante des apprentissages scolaires. Selon les auteurs « *les élèves qui sont repris le sont en raison de leur « agitation » ou du bruit qu'ils génèrent. C'est alors le « mauvais » comportement qui est dénoncé par l'école, dans la mesure où le comportement y est pensé comme une réalité indépendante des apprentissages scolaires. Or rester à l'école, travailler silencieusement, maintenir son corps en éveil, etc., sont autant de postures cognitivement structurées, c'est-à-dire de dispositions à la fois cognitives et comportementales. Ce qui peut être perçu du point de vue d'un enseignant comme un relâchement inexcusable ou comme de l'indiscipline (ne pas faire son travail, ne pas rester) à sa [en] place, ne pas attendre son tour de parole, ne pas participer) implique au moins autant un rapport au corps, au langage et à la règle en particulier, à distance des pré-savoirs scolaires [...] L'idée généralement présente dès la petite section, est que les difficultés dans les apprentissages découlent de comportements inappropriés, et non que les comportements inappropriés sont la conséquence de difficultés à*

maîtriser la forme scolaire des apprentissages, comme si la classe offrait par essence, les conditions de la réussite pour tous. » (p74). Or, dès le début de l'année scolaire, mon binôme m'a mise en garde sur le fait qu'en maternelle, les enfants apprennent à devenir des élèves et qu'il ne fallait pas que je sois frustrée de ne pas pouvoir « déballer mon cours ». Un réel travail sur les règles de vie en collectivité commence dès les premiers jours de petite section, c'est un apprentissage à part entière. Il est d'ailleurs primordial, c'est le premier apprentissage qui doit être fait avant de pouvoir entrer dans les apprentissages purement scolaires. C'est l'idée que ma collègue cherche à exprimer à travers cette phrase « Après en petite section j'irai pas dire qu'un enfant en difficulté c'est un enfant qui n'arrive pas à faire son travail sur table parce que justement on est pas là pour ça pour l'instant. »

Cependant leurs avis sur la difficulté scolaire se rejoignent sur un point. En effet, les auteurs expliquent que les difficultés de certains élèves face aux tâches scolaires sont comme des demandes d'aide formulées aux enseignants (p70). On retrouve également cette idée dans les propos de mon binôme lorsqu'elle évoque le cas de Valentin, un élève de notre classe « *alors lui c'était plus « tu sais que moi j'ai des problèmes de famille tu sais j'ai besoin qu'on le sache aussi, j'ai besoin que tu t'occupes un peu de moi » et on lui a dit, on lui a expliqué et c'est vrai que ça a été différent. Valentin des fois je lui dis « je sais que tu es là, tu sais je t'ai vu, tu m'intéresses autant que les autres »* ». Il est en effet difficile pour Valentin de se tenir tranquille au coin regroupement, il a souvent tendance à attirer l'attention en s'agitant, en faisant des petits bruitages, en chantant et cette difficulté est interprétée comme une demande d'aide, un besoin de montrer sa présence à l'adulte. De plus, les auteurs expliquent également que de « *plus en plus de professeurs des écoles tendent à interpréter l'échec scolaire ou les problèmes comportementaux de leurs élèves en fonction des schèmes issus d'une culture « psy » qu'ils appliquent à l'histoire familiale et scolaire de leurs élèves dont ils ont souvent une connaissance approfondie* » (p.108). Ceci est en parfait accord avec le cas de Valentin qui vient d'être évoqué. En effet, mon binôme connaît bien la situation familiale de cet enfant puisqu'elle m'a avoué que lors d'un rendez-vous, son papa lui avait raconté « toute sa vie ».

Les difficultés comportementales, langagières et motrices sont les premières difficultés évoquées par ma collègue. Cependant, dans un second temps elle tient tout de même à relever un autre type de difficulté qui semble selon elle être moins « classique ». Il s'agit du handicap et plus précisément du handicap mental. Dans l'extrait d'entretien suivant, elle évoque le cas

de Lisa, une petite fille trisomique de 5 ans et demi qui est scolarisée depuis janvier quelques heures par semaine dans la classe de TPS/PS.

Alice : Et puis bah y a le côté quand ils arrivent en maternelle, bah faut pas que je dérive trop mais y a aussi le côté handicap. Tu vois on a le cas avec Lisa qui vient d'arriver euh eh ben en maternelle on est là aussi pour déceler ça et c'est très dur en tant que parents, ça moi je l'avais pas trop... c'est pas du tout ce que j'avais en tête quand j'ai fait enseignante au départ c'est ben que les parents en maternelle sont... sont dans le déni total et on est là aussi pour leur dire ça, c'est difficile. [...] Mais oui on en est là, c'est que Lisa, y a aussi dans cette difficulté-là. C'est que y a des enfants on ne parle même plus de la difficulté classique qu'on aurait. Tu vois, tu parlais d'étiqueter, oui y a des enfants en difficulté. Quand on dit il est en difficulté on l'étiquette peut être, on fait un profilage pour moi pour pouvoir s'adapter au mieux et le faire évoluer, là on est dans le handicap, dans la non reconnaissance par les parents de ce handicap-là et notre rôle il est là aussi en fait. Alors tu vas me dire on l'étiquette mais en même temps on veut le faire évoluer, c'est pas... on essaie d'ouvrir en douceur les yeux des parents. Et après voilà même si c'est pas institutionnel du tout euh oui je suis pas... On pourra rediscuter de la loi du handicap, d'intégration des enfants handicapés à l'école mais pour moi y a certainement des bonnes choses dans le fait de permettre aux enfants de vivre tous ensemble et de donner à voir le handicap et de vivre ensemble et de connaître la différence et de travailler là-dessus. Mais y a une différence entre travailler et accepter la différence et intégrer les enfants handicapés de toute forme que ce soit dans le système normal. Moi je pense qu'y a une différence entre le handicap mental et le handicap moteur. Les handicaps moteurs on en voit pas beaucoup dans le système ordinaire et pourtant moi je serais à 100% pour les avoir dans le système ordinaire. L'handicap mental je suis pas du tout à 100% pour, je suis à 100% pour que les structures adaptées IME, UPI, CLIS, CLAD, soient, enfin ULIS maintenant, soient vraiment développées et qu'on y mette les moyens parce que c'est ingérable de faire une classe de 28 élèves plus différents types de handicaps auxquels on est pas du tout formés.

Pauline : Oui c'est sur.

Alice : Voilà, là tu me parlais de la difficulté mais ça, ça fait partie de la difficulté parce que avec la loi du handicap, faut quand même en parler et bien on est confrontés à ces énormes difficultés auxquelles on est pas préparés, auxquelles on est pas formés et à cause desquelles alors ça tu le mets ou pas je m'en fiche c'est pas grave, à cause desquelles nous en tant qu'enseignants, on crée de la difficulté parce qu'on est tellement obnubilés à gérer ces difficultés-là auxquelles on est pas formés, qu'on arrive même plus à pallier aux difficultés des autres.

La loi du handicap remise en cause par mon binôme correspond à la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Elle affirme le droit des élèves handicapés à l'éducation et marque le principe de l'inclusion scolaire en assurant à chaque élève, le plus souvent possible, une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile. Ma collègue pense en effet qu'il est préférable que des élèves atteints d'un handicap mental comme Lisa soient scolarisés dans des structures adaptées tels que les Instituts Médico-Educatifs (IME), les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI), les Classes d'Adaptation (CLAD) ou encore les Unités Localisées pour l'Inclusion scolaire (ULIS) pour leur bien-être comme pour celui des autres élèves et des enseignants. D'ailleurs, lorsque je lui ai demandé quels étaient les élèves qui « posent problème » comme le

disent Mathias Millet et Jean-Claude Croizet, bien que le terme ne lui plaise pas, elle m'a clairement répondu que ce sont les élèves à besoins particuliers (en pensant plus spécifiquement aux élèves porteurs d'un handicap mental).

Pauline : C'est qu'en fait je t'avais demandé « qu'est-ce qu'un élève en difficulté » et je voulais te demander après un élève qui pose problème ou un élève dur mais en fait au final dans la difficulté t'as évoqué le comportement aussi.

Alice : Alors dans ceux qui posent problème, t'as les élèves en difficulté je te dis de langage, de comportement ou même moteur mais t'as aussi les élèves, quand on dit posent problème c'est un vilain mot aussi.

Pauline : Oui j'ai mis ça mais je savais pas comment mettre, j'ai mis posent problème...

Alice : ... Bah ceux qui posent problème je vais te dire les enfants à besoins particuliers, ça me pose problème, ça me pose un vrai problème, moi dans une classe à 28 où t'as des enfants en difficulté enfin non je dirais même pas en difficulté à cet âge-là, des enfants différents qui sont à des stades différents. Pour moi ils sont pas en difficulté à cet âge-là où on commence à déceler des grosses différences.

En résumé, les étiquettes telles que « bon élève » « mauvais élève » « élève qui pose problème » ne sont pas utilisées pour désigner les élèves mais laissent de la place à d'autres étiquettes telles que « bon parleur », « petit parleur » ou « élève moteur ». De plus, différents profils d'élèves ressortent à travers les discussions. Nous pouvons prendre pour exemple le cas de deux élèves : un élève de moyenne section et un élève de grande section.

Alice : Adrien pareil riche vocabulaire, un langage euh d'adulte enfin voilà on sentait que les parents parlaient à Adrien comme à un adulte et euh bah il faisait le clown. Il faisait le clown parce que finalement il était tellement éveillé qu'il avait juste peur qu'on s'intéresse pas à lui et ça je l'avais touché du doigt. J'avais du mal à le cerner le loulou et le jour où j'ai touché ça du doigt, j'ai pris rendez-vous avec les parents. Parce que du coup en classe sans arrêt au coin regroupement il faisait le clown, il faisait rire tout le monde bah parce que juste pour montrer que il avait envie d'être comme les autres finalement. Il comprenait bien, il avait bien compris Adrien qu'il comprenait beaucoup plus de choses que les autres, que le vocabulaire était là et bah le problème c'est qu'il se trouvait pas comme les autres donc il faisait le clown, il fanfaronnait tout le temps et le jour où je l'ai dit habilement devant les parents, il était là et il s'est du jour au lendemain ça a tout changé avec lui et moi en tout cas et toute la classe dans la classe. Parce que j'avais mis le doigt sur ça, lui dire je sais que t'es là, papa et maman ils savent aussi que t'es là, t'as pas besoin de faire le clown, on s'intéresse aussi à toi et on va te faire aussi progresser toi. Mais il avait besoin de l'entendre.

Pauline : Un peu comme Valentin que tu me disais qu'il bougeait beaucoup aux regroupement c'est parce que...

A : Oui se faire, alors lui c'est pas...

P : ...c'est pas la même raison mais...

A ...c'est pas le même profil tu vois...

[...]

A : cette année on aura Simon qui est exactement dans ce même profil là d'ailleurs j'ai loupé le rendez-vous avant les vacances.

P : Ah oui bah oui.

A : Et lui ça va être un peu Adrien Simon. Exactement Adrien. Tu vois on dit ouais profilage, je trouve qu'il rentre dans le même profil que ça va être plus facile de le comprendre parce qu'il

rentrerait un peu dans ce profil-là. Donc si on arrive à faire comprendre à papa maman et à Simon que lui aussi on le prend en compte, on a bien compris qu'il était là, que il avait des besoins, qu'il avait des très bonnes connaissances, qu'il parlait très bien mais qu'on s'occupait aussi de lui voilà je pense que ça va aller mieux.

Ces deux enfants auraient le même « profil ». Ils comprennent beaucoup de choses et se font remarquer pour être au même niveau que les autres. Ils ont besoin qu'on s'intéresse à eux, qu'on les prenne en compte. Aucune « étiquette globale » telle que bon ou mauvais élève ne leur a été attribuée pour les définir c'est-à-dire que les enseignants n'utilisent pas un terme commun pour les définir et les mettre ensemble dans une catégorie. Toutefois l'étiquetage est tout de même présent. Nous expliquerons plus loin de quelle manière il se traduit.

9.2. Les élèves ne sont pas « enfermés dans des cases »

9.2.1. Les enseignants prennent le temps de se faire leur propre avis.

Des étiquettes sont transmises, toutefois les enseignants sont conscients que les élèves adaptent leur comportement en fonction des professeurs. C'est un constat que Maud Taché (2015) a pu faire « *en stage de MASTER 1, j'ai pu observer cette différence de comportement d'élève en fonction de l'enseignant [...] l'enseignante titulaire était également directrice de l'école et avait le jeudi comme jour de décharge de direction. Une enseignante avait sa classe tous les jeudis. Le comportement des élèves était très différent : bavardages plus fréquents, déplacements dans la classe...* ». Marie David (2009) a également observé ce changement de comportement selon les professeurs mais dans le secondaire. Tout comme Maud Taché et Marie David, mes collègues sont conscients de cela. Selon mon binôme, ce changement de comportement est parfois impressionnant. Elle évoque le cas de Justine, une élève actuellement scolarisée en grande section. Le comportement de cette petite fille aurait radicalement changé entre son année de petite section passée dans la classe de Rémi et son année de moyenne section.

Alice : alors moi ce que Rémi m'a donné, je l'ai fait pour à peu près organiser ma classe mais je me laisse toujours bah souvent la première période, le temps de les observer et de me faire mon idée à moi parce que un enfant ne va pas réagir pareil surtout à cet âge-là. En plus avec Rémi ou avec moi, d'autant plus que c'est un homme, je suis une femme et qu'on a pas du tout les mêmes façons de fonctionner même si elles sont très bien toutes deux c'est pas ce que je veux dire. Mais par exemple je vais te donner un exemple tout bête : Justine de l'année dernière avait extrêmement peur, on ne sait pas pourquoi pourtant Rémi est adorable mais impossible chez Rémi ça ne passait pas. A chaque fois que, quand par exemple une fois j'étais absente on a fait des ateliers et il a fallu aller chez Rémi mais c'était en pleurs en pleurs Et cette petite fille-là était épanouie dans ma classe mais avec Rémi elle était complètement coincée donc c'est pour ça que faut pas les étiqueter

parce que imagine Rémi m'a dit moi en début d'année « bah tu verras c'est une petite fille assez fermée », je vais te dire exactement les mots qu'il m'a dit « protégée par son papa » parce que bon il avait perdu déjà une fille avant il avait d'ailleurs toujours un badge là maintenant. Depuis l'année dernière non. Alors est-ce qu'y a eu un truc enfin bref euh et il était très très protecteur et donc c'est une petite fille qui était hyper protégée et assez introvertie timorée voilà et enfermée sur elle-même et moi c'est le regard que Rémi m'en a donné en fin d'année. Ecoute elle est arrivée dans la classe : royal. Pourquoi ? Pour qui ? C'est pour ça tu vois je me serais mis dans la tête elle est comme ça et ben ça se trouve je l'aurais laissée dans sa boîte, je l'aurais laissé dans son euh j'aurais conservé cette personnalité-là chez elle alors que finalement je lui ai permis d'être comme elle est et c'est pas Rémi qui imposait ça c'est juste que elle réagissait comme ça par rapport à Rémi [...] mais on se donne le temps nous en tant qu'enseignant mais ça c'est vraiment personnel et je pense qu'on est vraiment comme ça, de les observer et de se donner notre propre idée à nous.

Cette variation de comportement chez les élèves selon l'enseignant qu'ils ont, est donc une des raisons qui poussent les professeurs des écoles à prendre le temps de se faire leur propre avis sur les élèves. Mon binôme explique en effet avoir pris le temps de se faire son propre avis sur le cas de Justine. Les enseignants prennent également ce temps parce qu'ils savent que le comportement qu'eux-mêmes adoptent envers le même enfant peut être différent. De même, ils sont conscients que l'opinion qu'ils se font d'un enfant, leur ressenti, peut être différent de celui de leurs collègues.

Pauline : Oui surtout que comme tu disais un enfant d'un enseignant à l'autre il peut avoir un comportement différent, on peut avoir aussi un ressenti différent.

Alice : Et on peut avoir un comportement aussi différent, ah oui oui.

Ainsi, ma collègue de grande section qui avait demandé conseil à mon binôme pour faire ses groupes en début d'année, a finalement modifiés ces derniers après avoir appris à connaître ses élèves. Maud Taché (2015) et sa collègue ont attendu de se faire leur propre avis sur leur élève avant de continuer les démarches qui avaient été commencées l'année précédente « L'enseignante de CE1 nous rappelle les démarches qu'elle a effectuées l'année précédente concernant Arthur. Avec ma collègue en mi-temps nous décidons de se faire notre propre avis sur Arthur avant de refaire la demande d'aide pour qu'il soit suivi par le maître G » (p.27).

9.2.2. Leur propre représentation peut évoluer au cours du temps.

Les représentations des enseignants peuvent évoluer. Ils n'enferment pas les élèves dans des cases dont il est impossible de sortir.

Pauline : Bah c'est vrai que je crois que dans les commentaires qu'il avait mis j'avais relu et c'était pour Eloïse je crois qu'il avait mis « caractérielle » ou je sais plus...

Alice : ... Ah oui, ah oui.

P : Et je m'étais dit mais Eloïse elle est adorable !

A : Adorable !

P : Je me disais mais...

A : Tu vois on prend l'exemple de Justine mais Eloïse c'est exactement ça, ah oui mais c'est exactement ça Eloïse et c'est vrai que pour moi c'était, on s'était même dit avec Sandrine je vais te dire le mot « oh ça va être une petite peste ».

P : Ah oui parce que Annabelle elle était pas, elle était plus dure enfin...

A : Bah elle faisait pas aussi dure quoi, quand on la voyait sur la cour elle était pleine de bêtises, elle venait dans ma classe chercher Annabelle anh.

P : Eloïse ?

A : Anlala ouais ouais. Et je me suis dit mais Eloïse mais anlala catastrophe. Ecoute elle est encore plus mignonne qu'Annabelle quoi, c'est une crème cette gamine !

P : J'avoue, nan c'est vrai.

A : Ah mais je t'assure que oui on avait pas ce regard-là du tout et tu vois comme quoi on s'est laissées, tu vois quand je te dis non ce que me dis Rémi je ne le prends pas pour argent comptant c'est-à-dire que ça me donne juste une idée de bah faut peut être pas les mettre ensemble. C'est plus au niveau du sociogramme là je te disais qui est-ce qu'on met ensemble ou pas pour que ça fonctionne au début d'année dans notre classe pour que ce soit pas l'anarchie voilà à quoi ça sert mais on les étiquette pas tu vois c'est voilà comment on s'en sert.

Annabelle et Eloïse sont sœurs. Elles ont un an d'écart. L'année dernière ma collègue voyait Eloïse lors des temps de récréation ou à la sortie de l'école à 16h lorsqu'elle venait chercher sa sœur dans la classe. Mon binôme avait donc déjà une image d'Eloïse avant même de l'avoir dans sa propre classe. A travers cet extrait d'entretien, on comprend que cette image que ma collègue s'est faite d'Eloïse lors de son année de petite section a radicalement changé lorsqu'elle est arrivée en moyenne section. On passe du « ça va être une petite peste » au « c'est une crème cette gamine ! ». Ainsi les étiquettes attribuées aux élèves sont susceptibles de changer avec le temps. Toutefois à travers cet extrait, on peut également remarquer que mon binôme considère qu'il n'y a pas d'étiquetage, tout comme à travers cet extrait : « Marine elle parle très bien, elle a un très bon vocabulaire, mais là je... faut absolument que je dise à la maman de faire un bilan orthophonique parce que c'est trop dommage, y a un moment ça va lui poser des problèmes, tu vois je l'étiquette pas c'est que moi je veux palier à ses difficultés ». C'est un peu l'impression que j'avais également au cours de l'année scolaire de par la simple raison que je n'avais jamais entendu un de mes collègues de cycle employer les termes de « bons » ou « mauvais élève » mais également parce que l'entretien mené avec mon binôme m'avait fait prendre conscience que les transmissions d'informations sur les enfants qui se faisaient entre les enseignants avaient pour objectif d'aider les élèves. Elle avait semé le doute sur la définition même « d'étiqueter ». C'est pourquoi, en discutant avec l'enseignante brigade rattachée à l'école, j'ai expliqué avoir l'impression qu'il n'y avait pas vraiment d'étiquetage

dans cette école, tout du moins en maternelle. Elle m'a répondu « *Non dans cette école j'ai pas l'impression qu'il y en ai beaucoup par contre dans d'autres écoles c'est différent, dès que j'arrive on me dit tout de suite « fais attention à lui et lui » « lui il est comme ça » etc et moi je me dis « non je veux pas savoir ! » »*. Cependant l'étiquetage est tout de même présent, il se manifeste de différentes façons.

10. L'étiquetage comme préalable pédagogique

10.1. Créer ses groupes de début d'année, répartir les élèves dans les classes

Les enseignants de maternelle étiquettent leurs élèves pour faire leurs groupes de début d'année. Lors de la pré-rentrée j'ai en effet pu voir mon binôme aider notre collègue de grande section à constituer ses groupes avec des remarques du type « *Ah non untel et untel il faut pas qu'ils soient dans le même groupe* » ou « *Lui où est-ce qu'on va le mettre ? On peut pas le mettre dans ce groupe parce qu'il y a déjà untel ni dans celui-ci parce qu'il y a untel* » « *Dans ce groupe il faudrait ajouter un grand parleur* » etc. De même, mon binôme m'a expliqué avoir demandé à notre collègue de TPS/PS des informations sur les élèves également dans le but de constituer ses groupes.

Pauline : C'est toi qui avais demandé à Rémi ces informations pour pouvoir faire tes groupes ?

Alice : Oui, après on le fait tous.

P : Oui je pense parce que voilà Gabrielle pareil elle a utilisé enfin elle t'a demandé...

A : ... bah la même méthode oui.

P : Pour faire ses groupes.

A : Pour faire les groupes ouais. Après je te dis c'est plusieurs critères, c'est ouais voilà j'essaie de tous te les dire : le langage c'est sûr, le moteur c'est sûr. Euh le comportement c'est certain. Euh alors le côté moteur, quand j'entends moteur c'est pas la motricité. C'est le côté « Est-ce que c'est quelqu'un qui va emmener le groupe voilà qui va les emmener dans le bon sens du travail ? » ou bah si tu mets que des enfants qui sont petits parleurs et amorphe euh qui bougent pas, ou introvertis, c'est un groupe qui va pas bouger. J'en avais un comme ça l'année dernière, j'avais deux groupes comme ça. J'avais celui où on avait malheureusement mis trop de, le groupe bleu c'était, ça explosait tout le temps parce que j'avais du style Dylan Valentin enfin.

P : Oui dans le même.

A : Ils étaient tous regroupé ensemble et ça fonctionnait pas du tout. Il aurait fallu l'exploser depuis longtemps ce groupe-là. Et puis j'avais un groupe ça dormait, ça parlait pas, ça ne bougeait pas, ils attendaient. Puis j'avais deux supers groupes, hyper moteurs et bah du coup il aurait fallu que ce soit beaucoup plus mélangé quoi.

Les informations que se transmettent les collègues portent donc sur différents critères notamment le langage, le côté « moteur » et le comportement afin que les groupes soient constitués en prenant en compte tous ces critères.

Pauline : Y a une image de l'élève qui va être transmise ?

Alice : Bah oui on est obligé pour faire nos groupes, par exemple en début d'année pour Gabrielle, elle m'a demandé est ce que tu peux me dire comment elle est à peu près ta classe au niveau de l'hétérogénéité et de l'homogénéité pour que je puisse faire mes groupes et puis je lui avais dit « bah tu vois ça ce sont des petits parleurs », on est plutôt sur le langage, euh sur le comportement, en maternelle ça va être ça, ça va pas être bon élève, mauvais élève. Mais en fait ça va nous permettre nous, de faire des groupes, groupes homogènes ou hétérogènes en fonction du format

de classe que t'as envie d'avoir derrière ou de la façon dont tu vas fonctionner avec. Tu peux très bien faire des groupes de besoin ou des groupes hétérogènes pour que ça fonctionne à peu près correctement tu vois bien, dans ta classe quoi. [...] et puis bah tu as les problèmes de comportements, ceux qui vont si tu les mets tous ensemble dans un groupe, ils vont pourrir ce groupe là en tout cas et donc par exemple dans la classe, Valentin, Simon, Dylan tu peux pas faire qu'un groupe. Tu vois bien toi-même tu peux faire un groupe qu'avec ces enfants-là, ça fonctionnerait pas.

Les trois enfants évoqués sont des enfants qui ont tendance à beaucoup se disputer. Ces transmissions d'informations permettraient ainsi d'éviter de constituer des groupes qui ne fonctionnent pas c'est-à-dire des groupes où les élèves ne seraient pas dans une bonne dynamique de travail. L'ambiance de travail peut en effet être mauvaise pour différentes raisons : parce que les enfants d'un même groupe ne s'entendent pas ou au contraire s'entendent tellement bien qu'ils n'arrivent pas à travailler s'ils sont ensemble.

Alice : Il faut pas que ce soit trop des affinités fusionnelles ni des affinités euh des personnes avec qui tu n'aimes pas être.

Pauline : Oui.

A : Pour que ce soit un juste milieu et que ça se passe bien dans le groupe au niveau échanges, au niveau affinités. Euh par exemple, je vais te donner un exemple dans la classe bah presque Maxence Elise c'est un tort de les mettre ensemble.

P : C'est ce que j'allais dire.

A : Ils sont tellement fusionnels que du coup Elise elle a un rôle de maman.

P : Ils peuvent pas se concentrer.

A : Et voilà c'est ça et puis Maxence, bah lui il aime ça il se laisse faire mais il va pas vers les autres du coup.

P : Du coup quand ils sont tous les deux ils font rien

A : Trop fusionnels et quoique je trouve qu'en ce moment c'est beaucoup mieux Maxence. Comme quoi des fois ça peut évoluer. Et comme je ne mettrais pas à l'heure actuelle euh deux qui peuvent pas se supporter euh ça dépend mais y a eu un moment Zoé Dylan c'était compliqué et encore que je crois qu'ils sont dans le même groupe tu vois.

P : Oui bah oui.

A : Mais ça c'était des enfants qu'on connaissait pas, enfin Dylan je connaissais pas donc on l'a mis dans le groupe tu vois c'est important en fait de savoir tout ça.

De même, Maud Taché (2015) explique avoir demandé des informations sur chacun de ses élèves à la collègue qui avait sa classe l'année précédente afin de constituer son plan de classe « nous avons demandé à l'enseignante de CE1 un moment pour échanger quant à chaque élève, notamment dans le but de constituer notre plan de classe » (p.26). Ainsi le besoin de constituer des groupes ou de constituer un plan de classe, suivant si l'on est en maternelle ou en élémentaire, est une des raisons qui poussent les enseignants à échanger sur leurs élèves. De plus, avant même de devoir constituer des groupes au sein d'une classe, l'étiquetage des élèves

se justifie également par le besoin de constituer des classes équilibrées, des classes qui, tout comme les groupes « peuvent fonctionner ».

Alice : Tu vois ce que m'a dit Rémi même si ben bien sûr qu'on va se faire notre propre idée, mais pour construire ta classe au départ bah ca te donne une idée. Et, ne serait-ce que pour faire les répartitions pour pas que tu en arrives à avoir des classes...

Pauline : ... comme celle de Christelle.

Alice : Exactement.

[...]

Alice : on se transmet ça à l'oral en tant qu'enseignant plus pour notre pratique pour avoir une ambiance de classe correcte, un fonctionnement de classe correct, parce qu'ils sont différents donc il faut faire avec cette différence-là, que ce soit au niveau des affinités, au niveau du comportement, que ce soit au niveau du langage, que ce soit au niveau du côté scolaire parce qu'y en a qui rentrent ou non dedans et en fait pour faire notre pédagogie, mais on les étiquette pas pour moi, c'est on a besoin de ça pour pouvoir travailler correctement.

L'étiquetage permet donc de faire fonctionner les classes, de donner de bonnes conditions de travail, de favoriser les climats de classe. Il semble nécessaire pour que les enseignants et les élèves puissent travailler correctement.

Alice : Mais même Rémi il va en tout cas oralement il va étiqueter dans ce cas-là mais pour toi te donner des pistes en fait. C'est plus dans l'idée de faire fonctionner une classe, c'est pas pour étiqueter, c'est pas pour mettre dans une catégorie, c'est pas pour catégoriser les enfants, c'est plus pour qu'une classe fonctionne bien tout en se disant ils vont évoluer, et y'en a qu'ont évolué.

10.2. Faire évoluer l'élève

Les enseignants étiquettent également dans le but de faire évoluer leurs élèves. En effet, les échanges que les professeurs des écoles ont à propos de leurs élèves leur permettent de mieux connaître les enfants dont ils s'occupent chaque jour, de mieux connaître leur « profil » et ainsi de mieux répondre à leurs *besoins* « *alors des fois oui d'en parler entre nous c'est les étiqueter mais en même temps des fois tu te dis bon ben on va peut être être plus attentif, veiller un peu plus à ce côté-là* ». Les informations qui passent entre les enseignants permettent de connaître les difficultés rencontrées par un élève avant qu'il ne soit dans leur classe et donc de mieux anticiper afin de palier à ces dernières.

Alice : Mais oui on va se transmettre cet étiquetage sur le langage, la motricité. Par exemple l'année dernière je vois Nathan bah les difficultés, on cible les difficultés pour y palier. Nathan qu'avait des gros problèmes moteurs, j'avais dit à Gabrielle, va falloir faire un travail avec les parents parce que déjà j'avais déjà entamé le travail par rapport au langage mais au niveau psychomoteur y avait besoin pour lui aussi et là justement ils vont voir le psychomotricien donc

comme quoi on est obligé aussi parce que sinon on peut pas faire évoluer. [...] Après le mot étiqueter ...

Pauline : Oui ça fait bizarre on a l'impression que c'est...

A : .Je trouve ça très négatif en fait.

P : Oui voilà c'est vrai.

A : Je trouve que le terme est péjoratif, pas péjoratif mais pas, c'est pas valorisant. Euh je sais pas euh oui moi je pense qu'on est obligé de décrire les enfants, décrire leurs caractéristiques pas les étiqueter, c'est plus pour donner un profil d'enfant, profiler peut être profilage ouais ce serait peut être plus adapté moi je trouve comme terme moins négatif. C'est juste pour pouvoir nous répondre à leurs besoins [...] Voilà là c'est étiqueter, mettre une étiquette d'ailleurs poser une étiquette sur quelqu'un c'est ça alors que profiler c'est pour se transmettre, se dire ah oui faut qu'on le fasse progresser là-dessus parce que bah pour connaître finalement si tu les connais pas c'est difficile de faire évoluer. Savoir où ils en sont pour pourvoi les faire progresser.

A travers cet extrait, les termes « faire évoluer » et « faire progresser » sont employés à plusieurs reprises. De plus, on peut également lire « cibler les difficultés pour y palier » « répondre à leurs besoins ». Ainsi, l'étiquetage serait ici en parfait accord avec les programmes de l'éducation nationale qui prônent la bienveillance dans les écoles. Il est décrit comme un besoin pour répondre à la compétence 4 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de juillet 2013, à savoir « Prendre en compte la diversité des élèves ».

Les chapitre « 10.1 Créer ses groupes de début d'année, répartir les élèves dans les classes » et « 10.2 Faire évoluer l'élève » auront donc permis de mettre en évidence le fait que l'étiquetage permet aux enseignants de faire classe. Il peut être envisagé comme un préalable pédagogique puisqu'il permet au professeur à la fois d'enseigner, de faire fonctionner sa classe (constituer des groupes ou un plan de classe qui favorise l'apprentissage de tous les élèves) et de faire évoluer ses élèves.

10.3. Mais les professeurs des écoles sont conscients que l'étiquetage peut parfois être néfaste

10.3.1. Laisser « une chance » aux élèves

Les enseignants sont conscients que l'étiquetage peut être néfaste. Mon binôme m'a raconté qu'un de ses anciens élèves lui avait été décrit comme difficile. Il portait déjà une lourde étiquette avant qu'elle ne le rencontre et pourtant elle s'est très bien entendu avec cet enfant.

Alice : pourquoi je m'y suis autant attaché, parce que Grégoire on m'avait dit tu feras attention on les a séparés y a Mathieu et Grégoire c'est une horreur tous les deux donc si on les met dans

la même classe on est obligés de t'en donner un donc ils m'ont mis Grégoire. Tu vois c'est vraiment on est obligé de t'en donner un, c'est lourd, le cas lourd, là tu dis je vais passer de mauvaises vacances, c'est la première fois que t'as une classe, t'as un CM1/CM2 ouhhh (rires) tu vas pas beaucoup dormir [...] je me suis dit olalala et j'avais mon apriori parce qu'on m'avait dit qu'il était difficile au niveau comportement, qu'il était très costaud, il était assez violent, je m'étais dit... Et en fait les premiers jours que je l'ai eu un amour quoi, un amour, une petite crème, il faisait tout doux, tout mignon avec moi. Alors j'étais jeune tu vois en même temps y avait ce petit rapport alors c'est bizarre mais je pense que oui il s'est dit « c'est une jeune femme alors bon elle doit être gentille » voilà et il était pas méchant avec moi tu vois il avait ce rapport conflictuel avec les hommes. C'est là où je voulais en venir parce que c'était des hommes aussi qu'il avait avant, il était toujours dans la provocation, dans la confrontation et dans le physique, avec moi il n'a jamais été dans le rapport physique. Jamais, jamais, jamais. Et c'est pour ça que je m'y suis attachée aussi parce que c'est un gamin qu'était en grande difficulté au niveau de l'orthographe et moi j'étais en grande difficulté au niveau de l'orthographe et ce gamin là dès le deuxième jour, j'ai ciblé voilà, je l'ai pris, je lui ai dit « Viens voir, tu sais Grégoire, on va bien s'entendre parce que moi au niveau de l'orthographe », parce qu'il me l'a dit, il m'a dit mais de toute façon je suis nul. Il a commencé à me dire de toute façon je suis nul je vais jamais y arriver je suis nul en orthographe, je lui dis « écoute j'avais les mêmes difficultés que toi » et ce gamin là il est ressorti en récréation il avait la banane comme ça et il a tout donné, il a vraiment fait des efforts pour y arriver.

Pauline : Ça l'a motivé

Alice : Ouais ça l'a motivé, pour te dire que l'étiquetage est mauvais aussi.

De même, mon collègue de la classe de TPS/PS ne souhaite pas transmettre de livret avec des commentaires sur les élèves car selon lui ces commentaires marqueraient trop les élèves, ne leur laisseraient pas de seconde chance. Pour justifier ceci, il fait référence à sa propre expérience d'élève.

Rémi : Moi je préfère ne pas avoir d'infos avant, je pense que c'est bien d'en avoir mais pas tout de suite. C'est bien de se faire sa propre idée mais Alice les a peut-être voulu avant. Je trouve que c'est pas marqué dans le marbre, les enfants peuvent changer. C'est comme pour les enfants qui déménagent avec les livrets, ça les marque.

Pauline : *Ah oui d'ailleurs on a pas eu le livret de Dylan, si ?*

Rémi : Moi je ne vous ai pas donné de livrets, j'en fait pas, après ça les suit tout le temps. Si l'enfant change, les livrets ne lui laissent pas de 2^{ème} chance. Je dis ça parce que ça m'est arrivé à moi au lycée. Une année j'étais vraiment casse-pieds mais l'année d'après non, je voulais être sérieux mais c'était trop tard ».

En demandant à mon collègue si nous avions eu le livret de Dylan, un élève de moyenne section qui n'était pas scolarisé dans l'école l'année dernière, j'ai pris conscience qu'il ne nous avait transmis aucun livret et de ce qu'il pensait de ces documents. Avec le flot d'informations que j'ai reçu de la part de mon binôme en découvrant l'école, il aurait tout à fait été possible qu'elle ait récupéré ces livrets sans me les montrer. Mais non, ces documents n'existent pas et c'est volontaire. L'idée que partagent mes collègues est donc la suivante : l'étiquetage peut être mauvais. Il peut freiner l'élève dans son envie d'évoluer. Rémi en a fait les frais lorsqu'il était

lui-même élève au lycée. De même, si Alice s'était arrêtée aux commentaires de ses collègues concernant Grégoire et ne lui avait pas laissé une chance, on peut imaginer que cet élève aurait continué à ne pas avoir confiance en ses capacités, à penser qu'il était « nul ». Ainsi, mes collègues pensent qu'il faut absolument laisser une chance aux élèves, c'est-à-dire que l'on peut très bien avoir eu connaissance d'informations sur un élève, une image peut avoir été transmise, cependant il faut prendre du recul et laisser la possibilité à l'élève de ne pas se conformer à son étiquette, de ne pas être celui que l'étiquette décrit. Nous en revenons donc au chapitre « 9.2. Les élèves ne sont pas « enfermés dans des cases » » dans lequel il est expliqué que les enseignants de l'école prennent le temps de se faire leur propre avis sur un élève et sont conscient que le comportement d'un enfant peut changer au fil du temps ou en fonction de l'enseignant qu'il a en face de lui.

10.3.2 L'étiquette « élève précoce » peut être utilisée par les parents comme une excuse pour justifier le comportement de leur enfant

Mon binôme pense qu'il ne faut pas donner trop tôt à un élève l'étiquette d'élève précoce et surtout ne pas montrer cet étiquetage aux parents trop tôt car cela pourrait entraîner un changement de leur comportement envers l'école.

Alice : Luc c'est un petit garçon qui est très euh très perspicace, très éveillé et un peu plus que les autres pour pas dire qu'il était précoce. Parce que tu vois c'est pareil l'âge, moi j'aime pas cet étiquetage-là trop rapide. Et dire surtout aux parents encore une fois, parce que la réaction des parfois des fois c'est... ça induit un comportement assez particulier face à l'école aussi. Te dire que si ton enfant est perturbateur et il tape sur tout le monde c'est parce qu'il est précoce, un peu facile. C'est marrant y a plein d'enfants précoces maintenant, ou haut potentiel. Et bah moi cet étiquetage-là me gêne énormément par exemple mais il est pas de notre fait, il est du fait des psychologues qui vendent du rêve aussi, qui font payer des tests cher et qui donnent, qui vendent du rêve aux parents en leur disant « Ben oui mais c'est normal que votre enfant tape sur tout le monde et gêne tout le monde et perturbe la classe parce qu'il est haut potentiel et précoce ». Après y en a. Ma filleule l'est, elle a été testée, elle a un très haut potentiel et elle tape pas sur tout le monde et elle perturbe pas tout le monde et ses parents font ce qu'il faut aussi voilà. Mais bon voilà c'est un peu facile quoi. Mon autre filleul l'est pas et je pense que elle devrait faire test parce que il est hyper perturbateur et je pense qu'il manque juste un petit peu de cadre à la maison aussi. Mais bon du coup ça la rassure de se dire ça. Je lui ai dit à ma belle-sœur.

Pauline : Il est comme la sœur, elle pense qu'il est précoce aussi parce que...

Alice : Bah parce qu'il doit s'ennuyer en classe. Mais non. Moi j'ai mon regard d'enseignant et je lui dirais pas comme ça, je lui dis habilement. Je lui ai dit l'autre jour « Mais fais le test, fais-le vraiment mais vas-y quoi ». Mais je pense que non parce qu'en fait elle aurait trop peur qu'on lui dise qu'il est juste normal et qu'il aurait besoin de cadre. C'est ça qu'est mais bon voilà l'étiquetage c'est mauvais dans ce sens-là. Et donc pour en revenir à Luc, Luc pour moi en tout cas il est un petit peu au-dessus des autres. Ça c'est certain et faut vraiment lui donner à manger, fait vraiment lui donner un petit plus que les autres mais sans dire qu'il est haut potentiel. Et puis

y a quand même un côté faudrait peut-être pas trop le dire aux parents justement qu'il est un petit peu au-dessus des autres. Ça je l'avais remarqué en rendez-vous avec les parents l'année dernière parce que bah elle attend que ça la maman pour justifier le fait que, qu'il perturbe, qu'il a un comportement désagréable ou provocateur ».

Les parents utiliseraient cette étiquette pour justifier les écarts de comportements de leur enfant. Le comportement qu'ils adopteraient envers l'école changerait donc après avoir pris connaissance de cette étiquette. Ainsi, parfois l'étiquetage peut être néfaste si on le porte à la connaissance des parents.

10.3.3 Ne montrer que le négatif aux parents et à l'élève

De même, il ne faut pas uniquement pointer le négatif mais valoriser ce qui est bien afin de ne pas dégoûter les élèves. Les points rouges, les smileys qui font la tête représentent selon ma collègue, une forme d'étiquetage difficile à vivre pour les enfants mais aussi pour leurs parents.

Alice : Valoriser, valoriser les choses qui sont bien faites et leur donner envie, pas les dégoûter, parce que d'étiqueter tu vois là où je trouve ça péjoratif c'est que finalement c'est de les dégoûter. Tu vois là on revient à ton frère, à mon frère ou à Rémi qui l'a mal vécu. C'est tous ces points rouges ou tous ces smileys qui sont la tête, ça fait une forme d'étiquetage et quand tu leur donnes à voir ça, quand tu leur transmets ça, c'est hyper violent que ce soit pour l'enfant mais aussi faut pas oublier les parents. Parce que moi en tant que parent, maintenant de l'avoir vu pour ma fille pour un point rouge c'est pour te dire un point rouge non mais c'est, c'est hyper je t'assure alors que tu sais toi qu'à la maison. Moi je vais te dire un truc tout bête, à la maison je savais qu'elle savait le faire mais parce que comme tu dis ça a été invalidé à un moment où peut être elle était pas du tout euh... Et mais c'est juste pour te transmettre le fait que c'est violent autant pour l'enfant que le parent, ce côté négatif en fait [...]. Mais là où l'étiquetage devient néfaste c'est quand on donne à voir à l'enfant ce qui est négatif plutôt que ce qui est progrès et aussi aux parents. [...] là où ça devient dangereux c'est dans le côté transmission à l'enfant et transmission aux parents, je pense que oui en effet y a peut-être à réfléchir là-dessus. Dangereux et néfaste. Et même transmission, tu vois je repense à Rémi, transmission d'un collègue à l'autre.

Elle évoque le fait que Rémi ait voulu changer et devenir un élève plus sérieux lorsqu'il était lycéen mais n'ait pas pu à cause de l'étiquette qui lui avait été attribuée et que les professeurs se transmettaient d'une année à l'autre. Ainsi, la transmission d'étiquettes entre collègues pourrait également être néfaste. C'est pourquoi, nous allons maintenant étudier les modalités de l'étiquetage présent dans cette école maternelle en commençant par nous intéresser aux moyens de communications utilisés par les collègues de cycle pour échanger sur les élèves.

11. Les modalités de l'étiquetage

11.1. La communication entre les collègues d'un même cycle

11.1.1. Les premières informations sur les élèves

Si je reprends le classement de Rist évoquée dans le chapitre 5 et l'applique à ma propre expérience, alors j'ai commencé à avoir des informations de première main le jour de la rentrée puisque je n'avais pas rencontré mes élèves avant. En revanche, j'ai obtenu des informations de deuxième main avant la rentrée. En effet, mon binôme, m'a fait visiter l'école dès début juillet. Nous avons également commencé à préparer la rentrée : se répartir les domaines du programme, choisir le nombre de groupes que nous allions faire etc. Lors de cette journée, elle a parfois évoqué le nom de certains élèves mais je n'ai pas retenu les commentaires qu'elle a fait sur eux hormis ceux concernant les Projets d'Accueil Individualisé (PAI). Ceci est sûrement dû au fait qu'elle m'a transmis beaucoup d'informations et qu'elle a fait très peu de commentaires sur les élèves.

De plus, j'ai obtenu des informations de deuxième main via mon collègue de la classe de TPS/PS. A la rentrée ma classe était composée de 27 élèves : 18 MS qui étaient tous scolarisés dans la même école en PS sauf un, et 9 PS dont 3 déjà scolarisés dans l'école l'année précédente en Toute Petite Section (TPS). Ainsi, mon collègue de la classe de TPS/PS avait déjà eu dans sa classe la plupart de mes élèves. De plus, il avait organisé une journée d'intégration et accueilli un jour dans sa classe les nouveaux élèves avant les grandes vacances. Ce collègue a transmis à mon binôme, des photos de la plupart de nos élèves et quelques informations orales. Ces informations ont été mises à l'écrit dans un tableau par mon binôme.

Tableau 2 - Commentaires oraux faits par mon collègue de TPS/PS sur mes élèves et retranscrit dans un tableau par mon binôme.

Eloïse	Calme mais parfois caractérielle
Juliette	Parents en grande attente de l'école
Marine	Caractérielle
Mathias	Calme
Romain	Asthmatique
Rose	Première à emmener le groupe
Valentin	Téléphoner au papa si la maman vient le chercher à l'école
Ulku	Se dit « oulkeu »
Alicia	Peut être un peu chipie

Dans ce tableau elle a inscrit quelques commentaires en face des prénoms de certains enfants. Nous pouvons constater que ces commentaires sont à la fois courts et divers. Certains sont là simplement pour préciser la prononciation d'un prénom « se dit... » alors que d'autres portent sur la santé de l'élève « asthmatique », son caractère « caractérielle » « calme » ou celui de sa famille « parents en grande attente de l'école ». Notre collègue lui aurait également donné des conseils concernant les enfants à ne pas mettre ensemble (dans les groupes) « *Alors il m'avait dit par exemple y avait compliqué, ça à pas mettre ensemble, tu vois les binômes qui ne fonctionnent pas.* » Cependant je n'ai jamais eu accès à ces informations puisqu'elles n'ont pas été retranscrites par écrit.

Mon binôme m'a transmis les photos avant la rentrée scolaire, je les ai utilisées pour essayer de commencer à retenir les prénoms des enfants. Elle m'a également permis d'accéder à ce tableau avec les commentaires de notre collègue en l'insérant dans la plateforme de stockage en ligne que nous utilisons pour partager des documents. C'est pourquoi je ne me rappelle pas de la date à laquelle j'ai pris connaissance de ce tableau mais c'était après la rentrée scolaire, au courant du mois de septembre. Cependant, je me rappelle que tout pile une semaine après la rentrée, lors de notre journée de concertation, elle m'a donné une feuille contenant un tableau avec la liste de nos élèves accompagnée d'un mélange de ses propres commentaires et de ceux de notre collègue. Nous l'avons regardé ensemble, nous en avons discuté puis nous

avons ajouté de nouveaux commentaires à la main. De plus, elle a surligné en jaune les prénoms.
des enfants qu'elle a qualifié de « moteurs ».

Topo pour Pauline. (Secret prof)

Prénom	PI
	langage pas toujours compréhensible
	absent
	ne fait que ce qu'il veut. Règles de vie. <i>A velo.</i>
	discret
	bien + <i>se paul</i> difficile
	a du mal avec les règles de vie de la classe (rester assis, venir au coin regroupement...) tape pendant les récréations
	n'écoute pas toujours ce qu'on lui dit. Venir au coin regroupement
	difficultés à lâcher papa maman (pleurs)
	difficultés à lâcher papa maman (pleurs) = <i>"je veux pas"</i>
	difficultés à lâcher maman (pleurs) fort caractère capricieux parfois
	bien (<i>A prétension c'est ça</i>)
	bien. (<i>peut pleurer</i>)
	bien
	Sera absent les mercredis - Maman orthophoniste à St Colomban
	bien attention parfois au caractère
	attention au respect des autres tape les copains en douce
	absent les mercredis
	bien
	bien parfois chipie = <i>désobéir les bon "la fille"</i>
	langage à travailler
	bien
	bien
	bien. Attention à son bras droit plâtre vient d'être enlevé
	bien = <i>caractère</i>
	???
	bien. Attention à ne pas le laisser prendre trop de place
	bien
	sera absente les mercredis. <i>Reservée</i>
	bien. Pose beaucoup de questions. <i>très curieuse</i>

↳ langage structuré syntaxique.

On peut remarquer que ces commentaires sont parfois plus précis que ceux donnés par notre collègue. En effet, nous avons déjà passé quelques jours avec les enfants et par conséquent, avons déjà commencé à apprendre à les connaître. On peut également remarquer que certains commentaires sont sous la forme d'avertissements, de préconisations « *attention à ne pas le laisser prendre trop de place* » « *attention à son bras droit* ». Ainsi, on peut émettre l'hypothèse que ces commentaires ont eu un effet sur le comportement que j'ai adopté avec les élèves.

Contrairement à Maud Taché, l'image des élèves de ma future classe ne s'est pas construite avant même de les avoir rencontrés lors de la rentrée scolaire, ces documents avec les quelques commentaires sur les élèves m'ayant été remis après que je ne les ai rencontrés. De plus, mon collègue de TPS/PS ne nous a pas transmis de carnet de progrès ou de cahiers de réussites contrairement à ce que préconisent les instructions officielles. Maud Taché (2015) avait lu le dossier scolaire de chacun de ses élèves en regroupant tous leurs livrets scolaires depuis la maternelle. Pour la plupart de ses élèves elle avait donc pu lire cinq livrets : Petite Section, Moyenne Section, Grande Section, Cours Préparatoire et Cours Élémentaire première année qui constituaient leur dossier scolaire « *Ainsi, avant même d'avoir rencontré les élèves, nous avions en tête certains prénoms d'élèves* ». *L'équipe enseignante avait ensuite « dressé un portrait rapide la classe avec des prénoms qui revenaient souvent »* (p.23) et l'enseignante de l'année précédente avait fait un commentaire sur chacun des élèves. Un élève semblait faire l'unanimité quant aux commentaires des professeurs. Mon expérience est donc différente de celle de Maud Taché. Se rapproche-t-elle pour autant de celle de mes collègues ? De quelle manière les informations sur les élèves ont-elles été transmises entre les autres classes, à savoir de la classe de moyenne section vers celle de grande section ? Et de la grande section vers le cours préparatoire ?

11.1.2 Transmission des informations variable selon les enseignants

Comme je l'ai déjà évoqué plus haut, pour ma part je n'ai pas reçu de dossiers scolaires de la part de mon collègue et c'était volontaire « *Moi je ne vous ai pas donné de livrets, j'en fait pas, après ça les suit tout le temps* ». Mon collègue est effectivement contre les livrets qui selon lui, marquent les enfants « *C'est comme les enfants qui déménagent, avec les livrets, ça les marque* » « *si l'enfant change, les livrets ne lui laissent pas de deuxième chance* ». Il pense

que les enseignants doivent se faire leur propre idée sur l'élève et rappelle que les enfants peuvent changer « *c'est pas marquer dans le marbre, les enfants peuvent changer* ». Il est d'autant plus convaincu du fait qu'il a lui-même vécu cela lorsqu'il était lycéen : il a voulu évoluer mais l'image de l'élève perturbateur lui collait à la peau « *Je dis ça parce que ça m'est arrivé à moi au lycée. Une année j'étais vraiment casse-pieds mais m'année d'après non mais c'était trop tard* ». Il préfère ne pas avoir d'informations avant « *Moi je préfère ne pas avoir d'infos avant, je pense que c'est bien d'en avoir mais pas tout de suite. C'est bien de se faire sa propre idée* ». Ayant une classe de TPS/PS, les informations qu'il a ne proviennent pas des autres enseignants, ses élèves n'ayant encore jamais été scolarisés ou l'ayant déjà été mais dans sa propre classe. Il a toutefois accepté d'échanger oralement sur les élèves, avec mon binôme afin qu'elle puisse faire ses groupes. Contrairement à lui, mon binôme et ma collègue de grande section ont transmis aux nouveaux enseignants de leurs élèves, des livrets de réussite.

Alice : Alors j'ai fait plusieurs tests mais quand même je m'étais obligée à rendre hormis les tests un livret de réussite mais qui me convenait pas non plus parce qu'en fait ça décrivait toutes les compétences qu'on avait travaillées, c'était hyper lourd et pas du tout lisible pour les parents. Mais sans côté négatif c'est-à-dire que fallait euh si l'enfant avait acquis, c'était un rond vert. Si c'était pas acquis y avait rien mais c'est pas grave, ça veut dire qu'il pouvait être capable de l'acquies plus tard.. [...] Par élève c'est quatre pages recto verso. T'as la première page, c'est la page de couverture présentation avec la chenille, comme le loup qui devient grand, la chenille qui devient papillon. T'as le prénom, t'as l'année. Derrière t'as par domaine donc t'as tous les domaines par contre. J'avais fait tous les domaines contrairement à ce qu'on est en train de faire avec les carnets de progrès, ce qu'on a décidé de faire en tout cas euh et dans chaque domaine tu avais tout ce qui avait été travaillé sur premier semestre, je les ai rendus deux fois, et deuxième semestre. Mais dans ma classe [...] C'était pas un outil de cycle donc par exemple je vais te donner en langage euh la première chose c'était « Reconnaître et connaître les différents intervenants de l'école » donc l'ATSEM, l'enseignant, le directeur, les enseignants des autres classes et puis même périscolaire.

Le livret que mon binôme a transmis à ma collègue de grande section et celui que la collègue de grande section a transmis à l'enseignante du CP n'étaient pas les mêmes. Elles n'avaient pas mis en place un outil de cycle, elles ont chacune fait plusieurs « tests » en essayant de répondre aux attentes du nouveau programme de 2015 (BO du 26 mars) qui dit que l'école maternelle est une école « *qui pratique une évaluation positive [...] Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution* ». Ainsi mes collègues n'ont pas agi de la même façon que notre collègue de TPS/PS. Elles se sont transmis des informations écrites. Cependant, tout comme notre collègue de TPS/PS, mon binôme a aidé la collègue de grande section à créer

ses groupes. Toutefois, elle ne s'est pas contenté de lui donner quelques informations orales sur les élèves, ou de la regarder constituer les groupes, elle l'a réellement accompagné en participant à la constitution de ses groupes. Comme cela a déjà été évoqué dans le chapitre « 10.1 Créer ses groupes de début d'année, répartir les élèves dans les classes », le jour de la pré-rentrée j'ai pu assister à la constitution de ces groupes. Mon binôme et notre collègue changeaient les étiquettes prénoms de colonne afin de trouver la répartition qui leur convenait le mieux. Elles ont créé ces groupes à deux.

Ainsi, on peut constater que les échanges et les moyens de transmissions d'informations entre les enseignants sont variables. Pour mon collègue de TPS/PS, les échanges avec la collègue de PS/MS se sont fait oralement et pour cette dernière et la collègue de GS, les échanges se sont également fait par écrit via les livrets de réussite. A la fin de ces livrets, elles ont toutes les deux écrit un commentaire mais nous allons désormais pouvoir constater à quel point ces commentaires peuvent être difficiles à écrire pour les enseignants.

11.2. La nature des informations transmises

11.2.1. Les commentaires sur les cahiers de réussite

Il est difficile d'écrire des commentaires sans émettre de jugement.

Alice : Et c'est pour ça faut faire attention à... faut faire attention. Faut faire à la transmission de ce qu'on transmet, de ce qu'on dit donc c'est pour ça les commentaires, c'est difficile de faire un commentaire sans avoir un jugement derrière, c'est difficile de ne mettre que le positif quand par exemple tu vas parler de Simon, Valentin, Dylan. C'est très compliqué, t'y passes beaucoup de temps.

Pauline : Oui bah oui.

A : Je trouve que ça ça permet de, tu restes vraiment très...

P : Oui oui c'est vraiment accés sur...

A : Sur les progrès et tu peux pas y mettre un jugement, le progrès il y est ou il y est pas, t'as pas de jugement de valeur à mettre quoi.

C'est d'autant plus difficile lorsque l'on sait l'importance que certains parents accordent à ces commentaires. Mon binôme évoque les regrets qu'elle a eus après avoir écrit un commentaire pour un de ses anciens élèves.

Alice : Et je t'assure que je m'en passerais très bien, le seul commentaire que... parce qu'on était en train d'en discuter l'autre jour avec Gabrielle justement, qu'on aimerait mettre c'est en fin d'année euh « Félicitations tu passes dans le niveau supérieur euh bonne route » voilà avec aucun jugement. C'est hyper difficile de faire des commentaires, j'y ai passé des nuits (rires) non mais je t'assure.

Pauline : *Non mais je veux bien te croire.*

Alice : Quel mot utiliser, la forme utiliser, quoi ne pas dire, essayer de te mettre à la place du parent quand il va le relire et quel parent, quand tu connais tel ou tel parent leur réaction. Moi je me souviens en CM1/CM2 d'avoir mis un commentaire comme ça et de l'avoir regretté après parce que c'est un gamin qui me pourrissait la classe mais que finalement je m'en rappellerai toujours de ce Grégoire parce que je m'y étais attaché tellement il m'a usé la vie (rires). Et de me dire à la maison mais il va se faire taper dessus quoi. Parce que j'ai mis un tout petit truc négatif et ouais c'est pffff ou Mathieu c'était ça y avait de la maltraitance et tu te dis mais comment tourner ça, comment leur dire même à l'oral comment leur dire pour qu'à la maison y ait pas de retombées plus que négatives. Ah ouais ouais c'est...

Que dire ? Quoi éviter ? Quels termes employer ? Comment formuler cela ? Autant de questions auxquelles il n'est pas simple de répondre. Cette année mon binôme souhaiterait donc écrire des commentaires les plus courts et les plus neutres possible. Toutefois, dans l'extrait précédent, on perçoit que ce problème des commentaires écrits peut aussi se poser à l'oral bien que le degré de difficulté semble moins élevé pour différentes raisons auxquelles nous allons maintenant nous intéresser.

11.2.2. La différence entre les transmissions orales et écrites

Les échanges oraux et écrits sont différents. Tout d'abord, l'écrit n'est pas interprété de la même façon selon la personne qui le lit. Certes, la ponctuation est un code qui permet de donner des indices sur le sens d'un écrit, sur l'interprétation que le lecteur doit en faire, mais elle n'a pas autant de force qu'une conversation orale en face à face.

Alice : Parce que les mots, peser les mots c'est, et puis l'interprétation des mots euh toi tu vas penser en lisant ton commentaire que finalement oui c'est assez édulcoré et le parent qui va le lire derrière en fonction de son éducation...

Pauline : Ne va pas le ressentir pareil.

A : Pas du tout, oui non non l'interprétation qu'on a, déjà rien qu'entre les hommes et les femmes on a pas la même interprétation des choses et ben voilà.

P : C'est vrai que l'écrit...

A : ... c'est ça qui me gêne dans les écrits.

P : L'écrit par rapport au face à face ou à l'oral, c'est vrai que c'est complètement différent parce que une phrase va pas être interprété de la même manière par différentes personnes.

A : Donc à la limite vraiment rester vraiment très sobre, une courte phrase hyper positive sans émission d'aucun jugement parce que les parents aiment bien avoir un commentaire : bonne année et bonne route. Voilà. Mais même dans le bonne année, ça veut dire quoi celui qui l'a pas, ça veut dire...

P : ... c'est compliqué.

A : C'est compliqué, pourtant c'est court.

Cette différence d'interprétation des écrits avait déjà été évoqué par Maud Tache (2015) « Ces livrets définissent progressivement, tout au long de la scolarité de l'élève, une image de l'élève sur ses apprentissages et sur son comportement. Les enseignants, même s'ils ne prennent pas toujours le temps de regarder chaque compétence du livret, lisent au moins le commentaire en fin de livret. Comme le précisait Marie David, ces écrits sont « tolérables » car ils sont à destination des parents. Pour autant les enseignants entre eux arrivent à déchiffrer ces commentaires. » (p.24). Selon elle, les enseignants sont capables « de lire entre les lignes » des commentaires laissés par leurs collègues. Ils auraient donc une interprétation différente de celle des parents. En effet, comme le précise Maud Tache, les « livrets s'adressent aux parents, aux élèves et aux futurs enseignants. Ils mettent en relation trois acteurs différents de l'école. » Il n'est pas donc étonnant que ces écrits puissent être interprété différemment selon l'acteur.

La deuxième différence majeure entre l'oral et l'écrit est que l'oral « ne reste pas » contrairement à l'écrit qui laisse une trace.

Pauline : Et puis ce que tu vas dire à l'enseignant qui va les avoir après tu seras plus libre enfin tu parleras plus librement que ce que tu vas marquer...

Alice : ... et puis l'oral reste pas.

P : Voilà c'est ça.

A : L'oral reste pas, te donne une idée vague. Tu vois Rémi ça m'a donné une idée vague et après tu te fais ton idée. Que les traces écrites, c'est ça qui me gênait dans ce que tu me demandais de faire, moi je le fais pour moi. Tu sais que ta PEMF avait demandé de garder une trace pour chaque enfant

P : Une trace de ?

A : Une trace écrite pour chaque enfant de leurs progrès, leurs apprentissages...

P : Ah voilà c'est ça, oui oui.

A : La trace écrite me gênait énormément parce que du coup la trace écrite reste et là on rentre vraiment dans l'étiquetage. Alors du moment que ça reste vraiment entre nous et qu'y a aucune transmission et c'est aussi le regard tu vois de laisser ça sur la table on sait jamais tu sais y a des parents qui viennent voir [...] Tu vois le côté mail qui n'est pas transmis et qui reste entre nous pour un outil de travail ça me va très bien

P : Bah oui parce que personne peut tomber dessus.

L'oral ne suivra pas un élève tout au long de sa scolarité, contrairement aux écrits tels que les livrets qui sont transmis d'un enseignant à l'autre.

12. Conclusion

Au début de la recherche, j'avais émis une hypothèse pour répondre aux questions de départ : Le processus d'étiquetage est-il présent dès l'école maternelle ? La définition du bon élève étant différente, les enfants se voient-ils attribuer des étiquettes de « bons » ou « mauvais » élèves dès l'école maternelle ? Si oui, de quelle façon ces étiquettes se construisent-elles ? L'image de « bon » ou « mauvais » élève est-elle construite uniquement par l'enseignant au sein de la classe ? Comment et quand se créent ces étiquettes ?

Mon hypothèse était que ces images, ces identités, ces étiquettes se créent dès les premières années de scolarisation. La construction des étiquettes ne se fait pas uniquement dans la classe mais serait également le fruit d'interactions entre les acteurs de l'École. J'ai pu observer que les étiquettes de « bons » et « mauvais » élèves ne sont pas utilisées en maternelle, cependant d'autres étiquettes telles que « élève moteur » « petit parleur » ou « grand parleur » le sont. Ces étiquettes portent sur le langage, le moteur et le comportement puisque c'est à partir de ces trois critères que les enseignants définissent les difficultés des élèves en maternelle. L'étiquetage est donc présent dès les premières années de scolarisation. Toutefois, les étiquettes ne se construisent pas uniquement au sein de la classe. J'ai en effet pu constater que des échanges d'informations sur les élèves avaient lieu entre les enseignants à l'oral et à l'écrit. Ces échanges participent à la construction des étiquettes. Les discussions formelles et informelles entre les professeurs peuvent influencer ou non l'image que l'on a d'un élève. Qu'ils aiment ou non avoir des informations sur leurs élèves, les enseignants sont bel et bien conscients que les élèves peuvent évoluer, adopter un comportement différent suivant l'enseignant et que les professeurs des écoles eux-mêmes peuvent avoir des ressentis différents, ne pas avoir le même avis sur un élève. Bien que des étiquettes soient transmises, les enseignants souhaitent également se faire leur propre avis.

Je ne m'étais pas posé la question du « pourquoi ? ». Pourquoi les enseignants participent-ils à la construction des étiquettes de leurs élèves ? J'ai pu remarquer que les enseignants étiquettent leurs élèves dans le but d'effectuer correctement leur travail, dans le but de faire fonctionner une classe, c'est-à-dire de faire en sorte que chacun de leurs élèves puisse apprendre et évoluer. Ceci passe par une bonne répartition des élèves dans les classes mais également dans les groupes au sein d'une même classe. Cela passe également par une bonne connaissance de chaque élève, de ses difficultés, de ses points forts.

13. Bibliographie

Les ouvrages

- Becker, H.S. (1985) *Outsiders*. A.-M. Métaillé
- Perrenoud, P. (2005) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF 6ème édition
- Merle, P. (2007) *Les notes, secrets de fabrication*. Presses Universitaires de France - PUF
- Millet, M. et Croizet, J-C. (2016) *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire »

Participation à des ouvrages collectifs

- Hatchuel F. (1997). - « Dis, maîtresse, comment tu me vois ? ». Assignation et étiquetage en situation d'enseignement collectif. In : Blanchard-Laville, C. *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan, p. 151-194.

Les articles

- Becker, H.S. (1952) Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. In : Forquin, J-C. (1997) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. De Boeck & Larcier, p. 257-270
- Rist, R. (1977) Comprendre les processus scolaires : la contribution des théories de l'étiquetage. In : Forquin, J-C. (1997) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. De Boeck & Larcier, p. 299-314

- Sirota R. (1993) Note de synthèse [Le métier d'élève]. In: *Revue française de pédagogie*, volume 104, E.N.S Editions. pp. 85-108
- Darmon, M. (2001) La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations* 1/2001 (n° 11), p. 515 538

Mémoire

- Marie DAVID, *Les mauvais élèves*, Mémoire de master : Sociologie : Université de Nantes, 2009
- Maud TACHE, *Qu'est-ce qu'un mauvais élève ? Représentations et attentes des enseignants dans une école primaire*, Mémoire de master MEEF EPD : Université de Nantes, 2015

Documents statistiques

- Site de l'INSEE

Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) Pauline BECCA VIN, étudiante en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue un violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire/écrit réflexif.

Nantes, le

Signature :

Résumé :

Ce mémoire professionnel élaboré dans le cadre du master MEEF mention premier degré, propose d'étudier la façon dont se construisent les images de bons et mauvais élèves dès l'école maternelle. Un recueil d'informations autour de la théorie de l'étiquetage, l'observation participante pendant une année scolaire dans une école maternelle proche de l'agglomération nantaise accompagnée d'un entretien avec une enseignante et de recherches sur la commune, l'école, les élèves et leurs milieux familiaux a permis de montrer que l'image d'un élève ne se construit pas uniquement au sein de la classe mais également en dehors via des transmissions d'informations orales et écrites entre les enseignants. Ces derniers étiquettent bel et bien leurs élèves dès l'école maternelle. Cependant cet étiquetage semble présent dans les seuls buts de faire fonctionner une classe et de faire progresser les élèves.

Mots-clés :

Processus d'étiquetage, sociologie de l'éducation, interactions, bon élève, mauvais élève

Summary :

This professional dissertation drawn up as part of the master MEEF mention premier degré proposes to study the way images of good and bad pupils are built as soon as preschool. A collection of information about the labelling theory, the participant observation during a school year in a preschool near the conurbation of Nantes, a primary teacher interview, researches about the village, the school, the pupils and their family environments enabled to show that a pupil image isn't only built in the classroom but also outside through oral and written information handovers among the teachers. However this labelling seems to be present only with the aim of running a class and make pupils progress.

Keywords :

Labelling theory, sociology, interactions, good pupil, bad pupil