

Évaluer sans dévaluer. Pluralité et subjectivité des élèves au sein de l'école française

Matthieu MARCHADOUR
Université de Rennes 2

Résumé

Cet article propose une réflexion sur l'évaluation des élèves, en s'appuyant sur des témoignages d'enseignants d'un collège français. La question centrale traitée est d'envisager comment il peut être possible, face à des publics hétérogènes et face à des enfants nécessairement singuliers, d'« évaluer sans dévaluer », c'est-à-dire de rendre compte, par des mots ou des chiffres, de la « maîtrise » de certaines compétences ou connaissances par les élèves, sans dévaluer leurs singularités, notamment linguistiques. S'appuyant sur une recherche en sciences du langage, la réflexion interdisciplinaire que nous livrons ici dépasse le cadre de l'éducation ou de la sociodidactique, pour rejoindre la philosophie et les philosophes (Morin, 2014 ; Del Rey, 2013, par exemple) dans leur questionnement quant à savoir ce que l'on évalue dans ce que l'on enseigne, et donc de *ce que l'on enseigne en évaluant*. Car, certes, l'école et les enseignants enseignent puis évaluent, mais il paraît essentiel de rappeler que la manière, les possibilités ou les impossibilités de l'évaluation elle-même sont un enseignement, que retiendront à coup sûr les évalués.

Mots-clés

Évaluation, valeur, subjectivité, pluralité, école, philosophie.

Abstract

Based on various interviews with french highschool teachers, this article shares a consideration on pupils evaluation. The main question we will discuss will be on how it can be possible for teachers, in front of heterogeneous groups and singular children, to "evaluate without devaluing". This means to evaluate, with words or numbers, pupils skills and knowledge, without devaluating their singularities, and especially their linguistic singularities. Inspired by a research in sociolinguistics, this cross-disciplinary reflection we share here is not only about education or didactics, but raises real philosophical issues. As an example, we will ask ourselves what do we evaluate when we teach something, and thus what do we teach while we evaluate? Because if teachers teach and *then* evaluate, we must insist on the fact that the way, the possibilities or the impossibilities of an evaluation are the lesson itself. And that could be the kind of lesson pupils will remember.

Keywords

Evaluation, value, subjectivity, plurality, school, philosophy.

1. Introduction

S'appuyant sur les témoignages d'enseignants d'un collège français qui illustrent la diversité linguistique de ses élèves, c'est-à-dire les différentes langues qu'ils parlent, mais aussi les différentes façons qu'ils ont de parler ou « maîtriser » une même langue, le français (Blanchet et Clerc Conan, 2016), nous proposons ici de réfléchir à l'évaluation de la singularité des élèves, et en tout premier lieu à leur singularité linguistique. L'évaluation dont nous traitons ici n'est pas entendue en tant qu'activité spécifique et circonscrite dans le temps, mais plutôt en tant qu'acte permanent d'attribution de valeur (Hadji, 2018), véritable « travail de tous les instants » (De Vecchi, 2011 : 43).

Notre recherche s'inscrivant en sciences du langage, nous mettons au centre de notre questionnement sur l'évaluation le rapport des individus à la langue et aux langues. La langue, nous l'entendons ici comme la langue commune, la langue scolaire, le français. Les langues, nous les entendons à la fois comme les différentes langues que parlent ou que « reconnaissent »¹ les enfants scolarisés, mais aussi les différentes façons de parler la langue commune, le français. Poser la question de l'évaluation des enfants par rapport à leur(s) langue(s), sur le lieu de l'école, c'est rappeler plusieurs choses. Premièrement, que « le pouvoir sur la langue est sans doute une des dimensions les plus importantes du pouvoir » (Bourdieu et Boltanski, 1975 : 12). Deuxièmement, que l'école est un lieu où la langue joue un rôle crucial dans la distribution de ce pouvoir :

« En tant que marché linguistique strictement soumis aux verdicts des gardiens de la culture légitime, le marché scolaire est strictement dominé par les produits linguistiques de la classe dominante et tend à sanctionner les différences de capital préexistantes » (Bourdieu, 1982a : 94).

Troisièmement, que l'évaluation est un acte de don ou de refus de valeur (Hadji, 2018 ; Del Rey, 2013), et que les enseignants, en tant qu'évaluateurs, sont détenteurs d'un pouvoir de valorisation ou de dévalorisation (même involontaire) des locuteurs que sont leurs élèves. L'école étant alors ce lieu où les signes linguistiques produits par les locuteurs, « signes de richesse destinés à être évalués » (Bourdieu, 1982a : 60), reçoivent une certaine valeur, nous questionnons la possibilité, pour les enseignants, d'évaluer les enfants en prenant en compte leurs parcours et singularités linguistiques. En choisissant de relier l'évaluation, en tant qu'acte d'attribution de valeur (De Vecchi, 2011 : 7), aux questions de diversité des locuteurs et de la variabilité de leurs relations aux langues, nous posons la question d'une « évaluation humaniste » (Hadji, 2018) des élèves par l'école, sous l'angle du rapport singulier des individus aux langues (Blanchet et Clerc Conan, 2016).

Puisque par l'évaluation on donne à voir une valeur (une note, un chiffre) en même temps que l'on souligne des valeurs (des qualités individuelles), nous considérons comme capital de devoir réfléchir attentivement aux possibilités de rendre compte de la singularité et de la

¹ Nous faisons ici la distinction entre parler une langue et reconnaître une langue (comme sienne), en nous éloignant du concept de « maîtrise » de la langue (Eloy, 2011 : 34 ; Blanchet, 2016 : 60), car nous considérons que les rapports aux langues sont complexes, variés et singuliers. À titre d'exemple, un locuteur ou un élève peut parler une langue, mais ne pas le dire ou le faire savoir aux acteurs de l'éducation scolaire, tout comme il peut ne pas parler une langue, ne pas la « maîtriser », mais la considérer pourtant comme sienne, comme faisant partie de son « identité », notamment si cette langue est parlée par des membres de sa famille, mais pas par lui. Ainsi, un locuteur peut tenir à reconnaître une langue comme « sienne », être incapable de la parler, de l'écrire ou de l'exposer, sans pour autant qu'on lui refuse cette appartenance, ce lien ou cette familiarité avec une langue qu'il ne « parle » pas.

pluralité des qualités humaines² au sein même de l'école. En ce sens, nous rejoignons Edgar Morin et son invitation à réfléchir aux façons dont l'école pourrait « enseigner à vivre », lorsqu'il pointe la nécessaire prise en compte des singularités :

« Vivre, par opposition à survivre, signifie pouvoir épanouir ses qualités et aspirations propres » (Morin, 2014 : 23).

Selon cette acception, enseigner à vivre et « évaluer sans dévaluer »³ pourraient consister, pour l'école, à accompagner (Gremion et Maubant, 2017 : 4) les enfants, locuteurs et élèves, à se constituer singulièrement en tant que sujets, c'est-à-dire en tant qu'individus à la fois singuliers et pluriels (Fleury, 2015), notamment linguistiquement, ce qui aiderait à concevoir la variabilité, l'hétérogénéité et le « caractère chaoïde » (Blanchet, 2012 : 127) comme étant des aspects constitutifs non seulement des langues, mais aussi de ceux qui les parlent. Ainsi, la problématique centrale de cet article consistera, en exposant des discours de professionnels de l'éducation scolaire, à interroger leurs rapports et leurs positions face aux questions de diversité linguistique « ordinaire ». En posant la question de la diversité linguistique à l'école en général, et pas seulement la diversité circonscrite à des élèves désignés comme ostensiblement plurilingues comme le sont les « allophones », nous nous inscrivons à la suite de travaux récents indiquant à quel point l'école peut être un lieu où se manifestent des discriminations à prétextes linguistiques (Blanchet, 2016) causant une souffrance pour les personnes concernées (Blanchet et Clerc Conan, 2018). Donner à voir que les discours de professionnels indiquent la permanence de cette diversité linguistique au sein de la classe, c'est rappeler la signification politique de l'école (Laval, Vergne, Clément et Dreux, 2011 : 278) en acceptant le dissensus et les écarts comme définitoires du politique et du culturel (Rancière, 2000 : 61 ; Jullien, 2016 : 38), ce qui pourrait aider à entendre la valeur contenue dans tout écart (Jullien, 2016) aux normes, ainsi que la valeur essentielle de ceux qui les manifestent.

2. Terrain et méthodologie de la recherche

Notre travail de recherche a consisté à questionner les possibilités de prise en compte de la pluralité linguistique des enfants dans des cadres d'éducation scolaire en France. Deux méthodes ont été mises en place pour la réalisation des enquêtes de terrain : des entretiens semi-directifs et des observations participantes. Au cours de notre recherche, quarante-six entretiens semi-directifs ont été menés, notamment auprès de professionnels de l'éducation scolaire. L'objectif principal de ces entretiens a été d'interroger les professionnels sur leurs rapports à la diversité linguistique au sens large, c'est-à-dire aux différentes langues des enfants et à leurs différents « niveaux » de français, et de voir quelles positions prenaient les professionnels face à cette diversité linguistique (cf. Annexe 1). Les extraits que nous utiliserons dans cet article sont issus d'une série de dix entretiens menés entre 2016 et 2017 auprès d'enseignants et du personnel éducatif (une infirmière et une psychologue) d'un collègue français classé en « REP » (Réseau d'éducation prioritaire⁴), qui possède une classe d'« UPE2A NSA » (Unité

² Nous voyons dans « qualité » l'idée de reconnaître ce qui dépasse les compétences et les connaissances, en insistant sur la valorisation de dimensions humaines et sociales, comme par exemple l'entraide, la générosité, le courage, la patience, l'attention à l'autre, qui ne sont pas nécessairement des qualités explicitement évaluées, reconnues et notées (au sens de voir et au sens de chiffrer) par l'école, ce qui pourrait implicitement laisser croire que ce sont des valeurs sur lesquelles on pourrait faire l'impasse, au moins sur le lieu et le temps de l'école.

³ Cette formulation, utilisée dans le titre de l'ouvrage de De Vecchi (2011), nous vient avant tout des lectures sur la réduction de sens que représentent certaines formes d'évaluation (Del Rey, 2013 ; Gori, 2013, notamment).

⁴ La politique d'« éducation prioritaire » a pour objectif de « corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales », disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>.

Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants Non Scolarisés Antérieurement) au sein de laquelle nous avons effectué quarante-cinq heures d'observation participante durant l'année scolaire 2015-2016. Les élèves « allophones », relevant de la catégorie des élèves à « besoins éducatifs particuliers », ont été au centre de notre questionnement sur le terrain scolaire français, et c'est par rapport à leur « inclusion » dans des classes dites « ordinaires » que nous avons interrogé des enseignants afin de voir comment ils analysaient et agissaient par rapport aux spécificités linguistiques de ces enfants. Cependant, les extraits d'entretiens utilisés ici ne traitent pas uniquement de ces élèves, mais plus généralement de la spécificité et de la singularité d'élèves justement non catégorisés ou identifiés comme « à besoins éducatifs particuliers », et considérés, par défaut, comme « ordinaires ».

3. Élèves « ordinaires », évaluations singulières

Les extraits d'entretiens qui vont suivre font état de la diversité et de l'hétérogénéité linguistique « ordinaire » des élèves composant les classes des enseignants interrogés. En exposant ces témoignages d'enseignants vis-à-vis de la complexité d'une prise en compte de la pluralité linguistique des enfants, nous voulons insister sur le fait que la pluralité de rapports des locuteurs aux langues est généralisée et indépendante de leur catégorisation, par l'école, en « publics » aux noms variés. Par exemple, la définition que certaines académies donnent des enfants dits « allophones », entendus comme « tout élève parlant une autre langue que le français » (DSDEN 29, 2015), laisse entendre que tout élève bilingue ou plurilingue est « allophone », et inversement, que ne sont plurilingues que les enfants dits « allophones ». Or, une telle conception des langues nous paraît être réductrice par rapport à la compréhension des sujets comme étant pluriels (Fleury, 2015), et des locuteurs comme étant nécessairement plurilingues :

« On peut se demander, comme le dit le linguiste Frédéric François, si l'enfant unilingue existe, dans la mesure où tout enfant traverse des niveaux de langue différents » (Moro, 1998 : 189).

Lors de nos entretiens avec des enseignants « ordinaires » à propos de la pluralité linguistique des élèves, et notamment vis-à-vis des questions linguistiques liées aux enfants dits « allophones » (c'est-à-dire qui parleraient une ou plusieurs langues, autres que le français), plusieurs professionnels ont abordé l'idée selon laquelle de nombreux enfants considérés comme « ordinaires » rencontraient des difficultés vis-à-vis de la langue de l'école (Vigner, 2015 : 101) elle aussi ordinaire, c'est-à-dire face à du vocabulaire jugé comme élémentaire, simple ou évident. Une enseignante déclare ainsi :

« ceux qui ont des difficultés / des problèmes de vocabulaire / c'est beaucoup d'élèves français qui ont des problèmes de vocabulaire / j'ai été confrontée ici et pas forcément ailleurs / c'est la première année que je suis vraiment confrontée à des problèmes de vocabulaire » (Enseignante B, 2017).

Elle poursuit et développe cette idée à propos de termes qu'elle estimait évidents :

« j'ai donné un devoir qui me paraissait facile et ils ont bloqué sur demi-tarif / madame c'est quoi demi-tarif ? / un bénéfice qu'est-ce que c'est ? / enfin des choses qui pour moi me paraissaient évidentes et qui pour eux ne l'étaient pas du tout / et donc nous ça nous bloque dans pas mal d'exercices parce que le vocabulaire n'est pas là mais moi je continue quand même à l'utiliser en expliquant au fur et à mesure / et voilà du coup c'est pas mal d'élèves en fin de compte / qui pourtant maîtrisent le français » (Enseignante B, 2017).

Cette enseignante apporte un constat et une réflexion importante, selon lesquels de nombreux élèves apparemment « ordinaires », sans qu'ils soient nécessairement nommés comme tels,

mais au moins pas définis comme « à besoins éducatifs particuliers », ni « allophones », rencontrent des difficultés vis-à-vis d'un vocabulaire perçu comme « évident ». Ce constat est capital dans le sens où il rappelle que, au-delà des catégorisations des différents « publics » de l'éducation nationale, les élèves ont des parcours de vie singuliers et des connaissances linguistiques différentes. Une autre enseignante, interrogée initialement à propos des élèves « allophones » qu'elle a en inclusion dans sa classe, met également en avant une nécessité d'explicitation linguistique pour tous les élèves :

« plus ça va plus je pense que / même pour des élèves francophones je pense qu'en termes de compréhension des textes [...] / je pense qu'on travaille pas assez le vocabulaire en classe / et quelles que soient les disciplines hein là je suis en train de / de me reposer plein de questions là-dessus / c'est mon nouveau champ de bataille / trouver des petits biais pour / je pense qu'il y a une lacune en termes de vocabulaire simple des fois / mais vraiment / et en plus en français c'est vraiment complexe parce que tu as un mot qui change de sens selon que tu es en français en SVT / quand tu sors du collège » (Enseignante C, 2017).

Le discours de cette enseignante semble mettre en avant de manière centrale (« champ de bataille ») la langue scolaire (Vigner, 2015) comme étant une sorte d'implicite et d'évidence vis-à-vis desquels de nombreux élèves sont en difficulté. Plusieurs enseignants interrogés rapportent n'avoir justement pas été formés à l'éventualité de constater que des élèves « ordinaires » aient des difficultés face à un vocabulaire et une langue en apparence tout aussi ordinaires. Le fait même que des enseignants paraissent surpris face à une gêne d'élèves ordinaires (puisque non catégorisés comme spécifiques) face au monolinguisme scolaire (Vigner, 2015 ; Blanchet, 2016) rappelle combien la langue convoque des questions d'ordre normatif (Bourdieu, 1982b : 27) et que la norme n'est pas un « concept statique et pacifique », mais bien « dynamique et polémique » (Canguilhem, 1966 : 176). Une autre enseignante interrogée évoquera elle aussi ce qu'elle identifie comme une nécessité de « décortiquer ce que les mots veulent dire » :

« je pense qu'on devrait encore plus travailler en équipe / je veux dire en équipe de maths mais aussi en équipe en général pour décortiquer ce que veulent dire [...] les mots des consignes / mais c'est ce que les professeurs de français aussi ont essayé de travailler en AP⁵ / au début de l'année / et ce qu'on a fait aussi un peu en cinquième en maths / mais je pense qu'on devrait généraliser ça pour qu'il n'y ait plus cette difficulté arrivé en troisième quoi » (Enseignante F, 2017).

Ces difficultés soulignées par l'enseignante pourraient être réduites par un travail d'explicitation du vocabulaire scolaire simple, qui est à l'origine de difficultés récurrentes et durables, puisqu'elles se retrouvent, dit-elle, jusqu'en troisième. Nous lui demandons alors si, au cours de sa formation professionnelle, la possibilité que des élèves ne comprennent pas du vocabulaire simple ou des consignes a été évoquée, à quoi elle répond catégoriquement :

« absolument pas non / ah non / non non » (Enseignante F, 2017).

Nous cherchons alors à savoir si elle a été surprise, une fois enseignante, de constater de telles difficultés de compréhension chez les élèves, de voir qu'il y avait difficulté et complication avant même le déroulement de l'enseignement des mathématiques :

« oui / et la difficulté elle était dans absolument tout [...] ils comprennent pas le langage qu'on utilisait et puis on s'est même aperçu avec mes collègues [...] que nous-mêmes nous perdions du vocabulaire quand on leur parlait / c'est-à-dire qu'on finissait par leur parler [...] avec du vocabulaire simplifié / en fait au lieu d'essayer de leur faire acquérir plus de

⁵ Accompagnement personnalisé : « l'accompagnement personnalisé s'inscrit dans le cadre des enseignements complémentaires proposés au collège à l'ensemble des élèves », disponible sur : <https://eduscol.education.fr/cid99430/l-accompagnement-personnalise-rentree-2016.html>.

vocabulaire on avait nous-mêmes simplifié notre façon de parler / pour se faire comprendre sans difficulté [...] mais c'est pas évident ça demande une concentration [...] ça demande de travailler sur autre chose que ce sur quoi au départ on a été / enfin en fait on a quasiment pas été formé / mais je veux dire en tout cas c'était pas l'idée que peut-être on se faisait » (Enseignante F, 2017).

On constate dans ces différents témoignages d'enseignantes, qui insistent sur la nécessité d'explicitier aux élèves la langue scolaire et ce qu'elle recouvre, toute la place de l'implicite linguistique et culturel dont Bourdieu a bien montré qu'il était la source même d'évaluations, de distinctions et d'injustices (Bourdieu, 1966). Cet implicite en contextes scolaires, que l'on peut notamment apercevoir dans le vocabulaire commun sous les appellations d'« ordinaire », paraît révéler l'ordre à l'école tout autant que l'ordre de l'école, c'est-à-dire toute la place des normes, au premier rang desquels se trouve les normes linguistiques (Bourdieu, 1966 : 329).

Les difficultés, que rapportent ces enseignantes de classes ordinaires, à propos des élèves dits ordinaires face à des difficultés linguistiques qui semblent relever elles aussi de l'ordinaire d'un cours ou d'une matière, indiquent alors combien ce que l'on entend comme la ou les normes doivent se comprendre comme des « références à des valeurs » et des « discriminations de qualités » (Canguilhem, 1966 : 178). Conformément à cette vision des normes, ce que mettent ici en avant les enseignantes interrogées, ce n'est pas un discours qui disqualifie les locuteurs que sont les élèves concernés par des difficultés face à la langue de l'école, mais une réaction et un réajustement des normes attendues en fonction du contexte et des individus. En somme, une dynamisation et une mobilisation, c'est-à-dire une remise en mouvement (Canguilhem, 1966) des normes par les locuteurs-évaluateurs que sont ici les enseignantes face aux locuteurs-évalués que sont les élèves. En repolitisant les normes de l'école au lieu de normaliser le lieu politique qu'est l'école (Laval, Vergne, Clément et Dreux, 2011 : 278), ces professionnelles semblent agir dans le sens d'une affirmation de la place d'une « évaluation humaniste » qui valorise ceux qu'elle évalue (Hadji, 2018), en remplaçant normes et valeurs dans les mains des évaluateurs. Les évaluateurs choisissant de faire primer l'humain (Hadji, 2018) et ses valeurs sur certaines logiques de dévaluation de l'humain par son évaluation, choisissent alors de ne pas précipiter dans le qualificatif « en difficulté » des élèves qu'une certaine forme de langue et de normes met en difficulté, rappelant bien qu'« on ne peut envisager les inégalités comme si elles étaient une caractéristique objective du monde » (Duru-Bellat, 2002 : 7). L'évaluation, les valeurs et les normes, linguistiques entre autres, sont mobiles et peuvent donc être mobilisées, dynamisées, changées, par les acteurs qui en prennent conscience :

« Posons une fausse question : les élèves dits et pensés “en difficulté” linguistique (notamment) le seraient-ils si d'autres contenus, d'autres formes d'enseignement, d'autres modalités d'évaluation de leurs capacités leur étaient proposées ? » (Clerc Conan et Richerme-Manchet, 2016 : 19)

4. Élèves « allophones », évaluation repensée ?

Durant un entretien, l'une des enseignantes précédemment citées mettra en avant le fait qu'elle n'ait pas reçu de formation spécifique⁶ vis-à-vis des élèves « allophones » et à leurs éventuelles spécificités, qu'elle semble mettre en relation dans son discours, d'une certaine façon, avec les enfants désignés comme « dys », ce qui n'est pas tout à fait anodin, et pourrait s'interpréter

⁶ Nous ne traiterons pas spécifiquement dans cet article de la problématique du manque de formation et d'accompagnement ressenti par plusieurs enseignants, dans nos enquêtes, vis-à-vis des problématiques liées aux enfants « allophones ». Pour un développement de cette question, nous renvoyons à notre article (2017) mentionné dans la bibliographie.

dans le sens d'une catégorisation de ces élèves comme ayant un « dysfonctionnement linguistique », parce que peu ou pas francophones :

« moi j'ai fait une formation pour les élèves "dys" mais / on nous en a quand même parlé dans le cursus pour devenir prof mais c'est pas / c'était déjà très peu alors les allophones non / pas du tout / j'en ai jamais entendu parler / j'étais surprise en fait / et aussi du manque de communication / on ne sait pas / on arrive et on ne sait pas qu'on va avoir des élèves euh / qui ne parlent pas forcément le français / on ne dit pas à quel point ils sont inclus / est-ce qu'on fait les mêmes évaluations ? / est-ce qu'on doit attendre les mêmes choses d'eux par rapport aux autres ? / c'était pas très clair / on n'a pas de / c'est pas dit au départ / cet élève-là il faut lui faire une évaluation différenciée / il faut reprendre telle ou telle base » (Enseignante B, 2017).

Dans cet extrait, c'est bien la question de l'évaluation qui est abordée par cette enseignante, qui s'interroge sur les attentes de l'école vis-à-vis des élèves « allophones » et vis-à-vis d'elle-même, l'évaluatrice. Il est intéressant de relever, à ce titre, que c'est le cas des élèves « allophones » issus d'« UPE2A NSA » en inclusion dans sa classe, c'est-à-dire peu ou pas francophones, récemment immigrés en France et non scolarisés antérieurement, qui lui fasse se poser la question de l'exigence et de la norme attendues vis-à-vis de ce public.

Le questionnement de cette enseignante, face à l'apparente « étrangeté »⁷ (immigrés, non francophones et non scolarisés antérieurement) d'élèves « allophones » en inclusion dans sa classe « ordinaire », n'illustre-t-il pas parfaitement ce dont Abdelmalek Sayad parlait, en écrivant que « l'immigration met en défi toutes les institutions de la société, à commencer par l'institution de reproduction, qui est essentiellement l'école » (Sayad, 1990 : 24) ? Plus encore, la coexistence de ces deux « entités » que sont l'école et les enfants « allophones » ne pousse-t-elle pas à devoir constater la pluralité (Castellotti, 2009 : 136) généralisée des individus, des enfants, des élèves ? Sayad relève ainsi :

« Dans la confrontation à laquelle on soumet ainsi deux objets qu'on a constitués comme des abstractions, l'école et l'immigration, ou l'école française et une population non française – une population qui n'est pas française, qui n'est pas encore française ou qui est française différemment [...], alors qu'on croit parler de l'immigration et des immigrés, ne parle-t-on pas, au fond, sous ce qui n'est qu'un simple prétexte, de l'école française, de son fonctionnement, de ses différentes fonctions [...] et, plus que cela, d'une chose qu'on nie habituellement, l'hétérogénéité fondamentale de ses publics ? » (Sayad, 2014 : 141-142).

Grâce à la présence de ces enfants allophones (Marchadour, 2017) et à la nécessité absolue qu'ont les professionnels de l'éducation scolaire de devoir reconnaître leur « différence » (par rapport à qui ?), c'est-à-dire leur singularité et ce qu'elle empêche d'habitudes évaluatives et de routines normatives, on peut espérer qu'une réflexion plus générale sur la nécessaire considération de la singularité de tous les enfants à l'école française soit amorcée collectivement par les acteurs qui en ressentiraient le besoin. Si, grâce à l'écart (Jullien, 2016 ; Clerc Conan et Richerme-Manchet, 2016 : 52) linguistique de ces enfants « allophones », immigrés et peu ou pas francophones, l'école et ses acteurs saisissent l'occasion de mettre à jour et dynamiser les normes et les valeurs possibles et valorisables, la langue et la culture scolaires pourraient alors être présentées comme des valeurs non pas « neutres » (Sayad, 2014 : 160) mais situées et singulières, des « ressources » mobilisables (Jullien, 2016 : 89) et non des identités figées à imiter. L'hétérogénéité, la mobilité et pluralité étant des composantes essentielles de la culture (Jullien, 2016 : 48), on peut considérer que les élèves appelés « allophones » représentent une occasion importante de rendre à l'école et à ses actions une dimension politique, qui considère le dissensus (Rancière, 2000) et la pluralité (Jullien, 2016 :

⁷ Qualifiés d'étrangers, en tant qu' « autres », par les termes qui les désignent : « allophones ».

31) comme nécessaires pour que l'idée d'un commun ne soit pas confondue avec une réduction au semblable (Jullien, 2016 : 74). C'est déjà cette idée que défendait Abdelmalek Sayad, à propos des « enfants de l'immigration » dans les années 1980, en écrivant que « toute pédagogie est nécessairement "pluriculturelle" ou n'est pas une vraie pédagogie » (Sayad, 2014 : 176).

5. Évaluer sans dévaluer, un défi de taille

Dans le système scolaire français, l'idée des « notes » et des « moyennes » fait partie du paysage et des réflexes professionnels. Or, de nombreux travaux indiquent (Antibi, 2007 ; Merle, 2007 ; Del Rey, 2013) à quel point l'acte même d'attribuer des notes, de quantifier la qualité des travaux d'élèves, non seulement n'est pas une action neutre mais bien une action subjective (Huver et Goï, 2010 : 105), qui n'est pas une simple « mesure de compétences » mais une « médiation entre des professeurs et des élèves nommément connus et identifiés » (Merle, 2007 : 54). En tant qu'« élément central de l'autorité pédagogique du maître face à ses élèves » (Merle, 2007 : 67), cette problématique de la notation, bien qu'elle puisse être (et elle l'est souvent) accompagnée de commentaires, donc de mots, s'inscrit dans celle de l'évaluation chiffrée et systématique propre aux « sociétés de normalisation » (Gori, 2013 : 48).

Ces notes, même accompagnées de mots, ont donc la fonction à la fois de mesure et de positionnement, positionnement présent au sein d'une matière, par rapport à une norme, une moyenne, une classe, et positionnement futur dans des « destins scolaires » (Bourdieu, 1966 : 334) et professionnels. Le sociologue Pierre Merle écrit justement :

« L'école est une sorte d'immense gare de triage et d'étiquetage des personnes selon leurs compétences. La société du mérite est donc inévitablement une société de la mesure » (Merle, 2007 : 5).

Des alternatives à la notation par le chiffre existent, ainsi dans la plupart des écoles primaires françaises, c'est déjà un panel de trois couleurs qui y est substitué, pour mettre en place une « évaluation par compétences »⁸ (Merle, 2014). Mais ce qui pourrait paraître comme un allègement du carcan de la notation par le remplacement des chiffres par les couleurs n'est pas exempt de risques, dont celui de véhiculer tout autant une conception normative et normalisatrice de la société, des individus et des comportements. Angélique Del Rey écrit ainsi :

« Sous couvert d'évaluer la façon dont les élèves sont capables de mobiliser leurs savoirs en situation, l'approche par compétences normalise à nouveaux frais : il est normal d'avoir le désir et l'envie d'apprendre, pas normal de ne pas l'avoir... [...] Le nouveau pouvoir normatif, celui des compétences, consiste en un formatage de la façon qu'on a d'acquérir le savoir et de le restituer dans des situations types censées représenter la vie moderne, la vie "réelle" » (Del Rey, 2013 : 124).

Qu'on l'entende comme un moment et une activité spécifique du temps scolaire, ou qu'on la considère de manière plus générale et permanente, comme nous le faisons ici, comme un acte d'attribution de valeur (Hadji, 2018), « travail de tous les instants » (De Vecchi, 2011 : 43), l'évaluation des élèves par l'école donne une part essentielle à la forme de leur parole par rapport à son fond. Comme l'analysent Stéphanie Clerc Conan et Claude Richerme-Manchet, « un élève est [...] plus souvent évalué par rapport au "comment il dit" que par rapport à ce qu'il dit » (2016 : 9). En choisissant de s'adapter à leurs élèves et à leurs « niveaux » de langue

⁸ L'approche par compétences (APC) n'est pas ici l'objet de notre article, et la définir de manière précise demanderait un développement important. Nous prenons simplement l'exemple de cette approche en éducation parce qu'elle soulève des questionnements quant à ses modes d'évaluation, signalés par exemple par Boutin (2004).

plutôt que de les décrire ou de les évaluer comme étant « en difficulté », les enseignantes que nous avons interrogées semblent décider de faire primer la singularité des contextes et des individus sur l'idée d'une norme statique (Canguilhem, 1966 : 176) et figée, rejoignant l'idée d'une « évaluation humaniste » selon laquelle l'humain est une fin en soi (Hadji, 2018). Cette proposition de faire primer le soin des locuteurs sur le soin des langues (Klinkenberg, 2015 : 15) est aussi celle de nombreux sociolinguistes, parmi lesquels Philippe Blanchet, qui invite à « adapter les langues aux humains et à leurs besoins plutôt que de forcer les humains à s'adapter aux langues prédéfinies par celles et ceux qui s'arrogent le pouvoir de le faire et d'en faire un moyen de sélection et de domination » (Blanchet, 2016 : 177).

6. Évaluation et « objectivité »

Dans un rapport datant de 2005, intitulé « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? » et publié par l'Inspection générale de l'Éducation nationale et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, on lit que les rédacteurs du rapport analysent que l'une des difficultés de l'Éducation nationale française consiste à rendre compte des savoirs des élèves, et que les notes, dont la « moyenne » représente le bilan trimestriel ou annuel, n'apportent pas une réponse satisfaisante à la question « où en est l'élève de ses apprentissages ? ». Il est ainsi écrit :

« La religion de la moyenne obscure [...] a des fidèles aussi nombreux et croyants que les principaux acteurs : élèves, parents et même professeurs, souvent, n'imaginent pas qu'il s'agit au plus haut point d'une spécificité française. Un autre traitement, facilement imaginable, éviterait pourtant à un système d'éducation de produire des données qui étalent sans vergogne aux yeux de tous leur quasi non-sens »⁹.

Telle qu'elle est appliquée dans le système scolaire, la « note » chiffrée n'est qu'un aperçu minuscule et très approximatif de l'état de réflexion et d'apprentissage de l'enfant évalué. La philosophe Angélique Del Rey souligne aussi l'incomplétude d'un tel procédé :

« La note, cette quantification des “résultats” de l'apprentissage scolaire, est incomplète : elle ne rend pas compte de la totalité d'un apprentissage, de ses différents niveaux, de son niveau d'assimilation. Il est donc évident [...] qu'un conflit existe entre ce qu'évalue la note et la complexité de l'apprentissage » (Del Rey, 2013 : 211-212).

Ce recours aux notes ne s'arrête évidemment pas au seul seuil, déjà très influent, de l'école. Ces résultats chiffrés d'un enfant ou d'un jeune seront lus et vus par d'autres responsables qui pourront risquer de les prendre, par habitude ou manque de temps, pour une image relativement « fidèle » du parcours de l'enfant. Del Rey montre, derrière la banalité de l'acte de notation, la portée et la puissance galopante de l'usage des chiffres, du niveau local de l'école au niveau international :

« Le professeur qui évalue ne considère pas qu'il fait quelque chose de vraiment étrange en donnant une “note”, en calculant une “moyenne”. On ne se rend pas compte que, derrière la comparaison internationale des systèmes scolaires, il y a une modélisation absolument hétéroclite et très souvent ridicule des situations composant la “réussite dans la vie moderne pour un jeune de quinze ans” » (Del Rey, 2013 : 50).

⁹ « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? », 2005, Rapport IGEN-IGAENR, Inspection générale de l'éducation nationale et l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, page 53, disponible sur : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_igen_igaenr_les_acquis_des_eleves_pierre_de_touche_de_la_valeur_de_l_ecole_2005.pdf, dernière consultation le 6 mars 2019.

Ces petits chiffres donnés très subjectivement pour la qualification des actes d'apprentissage d'un élève deviennent donc une valeur en soi, définissant alors aussi l'enfant, son « classement » et celui de « son » école. Del Rey insiste dans ses travaux sur la dimension incontournable de tels processus, et sur la valeur et la violence que ces notes, aléatoires et subjectives, peuvent représenter :

« Un enseignant a beau sentir parfois qu'il exerce un pouvoir lorsqu'il évalue ses élèves, cela ne l'empêche pas de continuer de plus belle. Les élèves eux-mêmes ont beau sentir que la façon dont on les évalue fait peser une contrainte parfois supérieure à celle d'un pouvoir institutionnel, cela ne les empêche pas de s'identifier aux dites évaluations, et de croire dur comme fer que, derrière leurs notes, les écoles qu'ils ont faites, les concours qu'ils ont réussis, c'est bien d'eux qu'il s'agit » (Del Rey, 2013 : 65).

Cette analyse montre bien que l'attribution d'une note à un élève, même si elle est accompagnée d'un discours assurant que « ce n'est qu'une note », affecte évidemment la personne qu'est l'enfant, et que l'image réductrice qu'en donne à voir la note pourra avoir des conséquences durables sur la représentation que cet enfant aura de lui-même (Del Rey, 2013 : 81). Nous ne disons pas là que les critères chiffrés sont à proscrire, mais qu'ils sont terriblement puissants et performatifs (Del Rey, 2013 : 50), dans le sens où ils font exister ce qu'ils mesurent. En quantifiant ce qu'ils évaluent, ils qualifient d'une quantification, et font courir le risque que la personne évaluée s'identifie à son évaluation. Cette utilisation des notes produit une réalité, celle de classer, de hiérarchiser, en faisant confondre un moyen d'évaluer avec la fin de l'éducation, c'est-à-dire confondre l'outil utilisé avec l'objectif poursuivi. C'est donc une confusion qui « consiste à croire que les outils et les classes d'analyses élaborées [...] pour essayer de rendre compte du fonctionnement de phénomènes naturels ou humains et sociaux sont réellement des éléments constitutifs de ces phénomènes » (Blanchet, 2008 : 19). Une telle confusion laisse alors croire que cette grille de lecture particulière et incomplète du monde, de l'humain ou de la personne, est le monde, l'humain ou la personne-même. Ces évaluations chiffrées et grillées se font alors, et c'en est l'un des risques principaux, que ce soit à l'école ou dans tout autre sphère professionnelle, selon une croyance en la neutralité :

« Lorsqu'un psychologue évalue des travailleurs, un DRH des employés, [...] ils le font en étant convaincus que c'est au nom du mérite et/ou de l'efficacité, et surtout que c'est en tout objectivité » (Del Rey, 2013 : 65-66).

Prendre conscience du risque de la dévaluation des individus et locuteurs que fait courir la croyance en la possibilité d'une évaluation objective, neutre et dénuée de toute responsabilité semble ainsi déjà une première étape essentielle dans la possibilité de prise en compte de la nécessaire singularité des évalués, comme de celle des évaluateurs :

« L'évaluateur – en tant qu'agent qui évalue ou qui conçoit des activités d'évaluation – n'est pas un juge impartial et objectif, mais [...] il – en tant que sujet – véhicule et fonde son jugement sur des représentations de fait subjectives (Huver et Goï, 2010 : 105).

7. Évaluation et performativité

Lorsque nous écrivons que ces évaluations sont performatives, nous pensons qu'elles le sont doublement. Premièrement, parce qu'elles peuvent mener des individus « notés », élèves ou employés, le procédé est le même, à se dévaluer par identification à la violente univocité du chiffre, jusqu'à remettre en cause leur être. C'est l'analyse qu'en donne Del Rey :

« Le fait qu'un individu ait une mauvaise note à l'école et se croie en conséquence "nul", non seulement dans la matière mais dans tout son être, ou bien encore le fait qu'un élève ou un employé soient capables de se suicider parce qu'ils sont mal notés montrent qu'ils identifient l'ensemble de leur vie à cette malheureuse évaluation. C'est à cette identification totale de l'être à une évaluation ou à un ensemble d'évaluations que nous pensons quand

nous disons que l'évaluation produit l'individu. Évalué, donc je suis » (Del Rey, 2013 : 81).

Deuxièmement, performatives aussi parce qu'elles contribuent à créer effectivement dans les raisonnements et les actes des individus les « mécaniques » qu'elles imposent, faisant advenir ses exigences : « en croyant s'adapter à un monde de rivalités, on le construit » (Del Rey, 2013 : 139). Or, il convient de se rappeler que ces évaluations ne sont pas neutres, mais qu'elles ont été fondées, créées, par des choix et des sélections. Fruits d'une subjectivité (Huver et Goï, 2010), elles peuvent pourtant être utilisées, parfois, comme preuve d'objectivité. Elles peuvent donc être changées, et si l'on ne pouvait réussir à dispenser ces évaluations de leur aspect chiffré, on pourrait au moins exiger que soient ajoutés des « critères » encore plus nombreux et rendant compte de ce qui très justement est « inévaluable » (Cassin, 2014 : 21), quitte à ce que cela souligne l'aspect absurde de cette tentative de « grillage des humanités » (Cassin, 2014 : 21). Mais cette remise en question du chiffre et de son ordre, ordre à la fois scolaire et social, ne se fera pas simplement en domaine scolaire, prévient le sociologue Pierre Merle, car :
« on touche ici à la fonction de reproduction de notre système, qui décourage les élèves faibles mais que les élites défendent car ce système leur a permis de réussir et, globalement, favorise leurs enfants » (Merle, 2014, en ligne).

Ce recours aux notes et aux évaluations chiffrées pour décrire et rendre « compte » des activités humaines, dont les apprentissages, est peut-être *ordinaire* mais surtout *ordonnateur* des individus, de leurs valeurs comme de leurs « destins scolaires » (Bourdieu, 1966 : 334). Merle écrit ainsi :

« Les hiérarchies scolaires – et en aval, les hiérarchies de pouvoir, de prestige et de revenu – sont des produits sociaux élaborés sensiblement par l'institution scolaire et ses acteurs » (Merle, 1998 : 122).

Loin d'être une évidence, les notes et les évaluations chiffrées au sens large, dans les contextes où il paraît difficile de les supprimer du jour au lendemain, doivent être non seulement utilisées avec une grande précaution, en en rappelant sans cesse la grande partialité et la relativité, tout comme la performativité, mais ne doivent être vues que pour ce qu'elles sont : une réduction, une miniature, un biais (Cassin, 2014 : 13 ; Gori, 2013 : 254). C'est peut-être en en rappelant toutes les imperfections, ainsi que tous les risques sociétaux et les dégâts individuels qu'elles provoquent si elles sont utilisées sans recul, que l'on pourra contribuer à les rendre caduques. Nous croyons important également de redonner au mot et à l'acte d'évaluation une dimension de pouvoir. Le pouvoir, notamment, de choisir de donner de la valeur à une personne, à ses actions et à ses paroles, comme le pouvoir de refuser, dans certaines circonstances, d'exécuter des actes d'évaluation qui impliqueraient, par leur format, leurs critères ou leurs « grilles » (Cassin, 2014), de réduire l'humain à ce que l'on peut chiffrer de lui (Gori, 2013 : 216). En insistant sur l'idée que l'évaluation est un acte d'attribution de valeur (Hadjji, 2018 ; De Vecchi, 2011 : 7), on pourra saisir tout le pouvoir qu'ont les évaluateurs face aux personnes qu'ils évaluent, et ainsi redonner à leurs actions leur part de choix et de responsabilité.

La prise en compte des critères humains dans la notation semble manquer dans un grand nombre d'évaluations dans l'éducation. Tant de choses et de qualités que l'école et l'éducation scolaire n'évaluent pas, donc tendent à faire croire à leurs « apprenants » qu'elles ne comptent pas ! C'est aussi, d'une certaine manière, ce que dénonce Edgar Morin :

« Il faudrait introduire dans la préoccupation pédagogique le vivre bien, le “savoir-vivre”, “l'art de vivre” et cela devient chaque fois plus nécessaire dans la dégradation de la qualité de vie sous le règne du calcul et de la quantité » (Morin, 2014 : 24).

8. Réévaluer l'évaluation, revaloriser nos valeurs

Au sein de l'école française actuelle, des « compétences » ou des qualités comme l'entraide, la générosité, le courage, la patience, l'attention à l'autre et le respect ne sont pas « évaluées », pas directement. Non que nous pensions qu'il faille « donner une note » à chaque élève pour chacune de ces qualités, ce qui couronnerait une des tendances actuelles à vouloir chiffrer l'humain, mais pas évaluées dans le sens où on ne leur donne pas de valeur. Si ces qualités ne font pas partie du programme que se donne l'école, si elles ne sont pas explicitement notées sur le temps scolaire et durant les enseignements, on peut craindre qu'elles ne soient pas encouragées, ou que l'école n'encourage pas explicitement à les développer. Ne pas les « noter » (dans le sens de « voir » comme dans le sens de « donner une note ») revient donc à finir par ne pas les reconnaître, et les faire passer pour secondaires, accessoires, en laissant penser que tout ce qui compte se compte, et inversement, que ce qui ne peut se compter ne compte pas. Or, de quoi peut-on avoir plus besoin, collectivement dans nos sociétés, au sein d'une institution qui souhaite faire prendre conscience de la notion de citoyenneté en « concourant à l'éducation à la responsabilité civique »¹⁰, que de qualités comme le courage, l'entraide et la générosité ? L'un des manques principaux de certaines formes d'évaluations chiffrées consiste probablement en cela : elles notent l'attendu et chiffrant ce qui se compte, en laissant croire que l'invisible, l'imprévu et l'inattendu sont sans valeur (Cassin, 2014). Barbara Cassin le résume parfaitement :

« Le grand absent de tout ce dispositif, c'est l'invention. [...] C'est l'évidence même, les évaluations et les grilles qui conditionnent toute action [...] ne peuvent saisir que du déjà connu, découpé et répertorié. Par définition, la nouveauté, l'invention ne rentrent encore dans aucune case » (Cassin, 2014 : 18).

En ce sens, il semble alors important de rappeler la performativité des évaluations chiffrées, tout comme de rappeler tout ce qu'elles n'« évaluent » pas. Ainsi, à chaque évaluation chiffrée ou « grillée » d'un individu dans un contexte précis, on ne se contenterait plus de chercher et regarder ce que les grilles ont programmé et prévu (Cassin, 2014 : 18), mais on ajouterait, dans une démarche et un positionnement politique, c'est-à-dire dissensuels (Rancière, 2000 : 61), tout ce que l'évaluation n'a pas compté, et qui compte pour nous, en tant qu'évaluateurs subjectifs. Tout ce qui dans l'évaluation n'est pas pris comme une valeur possible ou nécessaire. Par cette habitude, qui n'est pas chose aisée, puisqu'elle est une résistance à la considération de l'évaluation comme relevant d'une simple exécution technique (Gori, 2013), il semble que la puissance de l'évaluation et du chiffre pourraient être, comme elles tentent parfois de neutraliser l'humain et sa part d'« indisciplinable » (Fleury, 2015 ; Meirieu, 2011), elles aussi neutralisées de leur aura d'objectivité, pour être requalifiées en tant qu'outils imparfaits à réactualiser en fonction de nos valeurs subjectives, et dépendamment des contextes. Selon cette vision de l'évaluation, les formes de résistances et d'écarts en contextes scolaires ne seraient plus perçues nécessairement comme des « difficultés » ou des échecs, mais bien comme les signes de construction d'un sujet face à d'autres :

« Il faut bien avouer que ce qui est “normal” en éducation, c'est que cela “ne marche pas”, que l'autre résiste, se dérobe ou se révolte. Ce qui est “normal”, c'est que la personne qui se construit en face de nous ne se laisse pas faire, cherche même à s'opposer, simplement, parfois, pour nous rappeler qu'elle n'est pas un objet que l'on construit mais un sujet qui se construit » (Meirieu, 2011 : 63).

¹⁰ Article L121-1 modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 10 du Code de l'éducation nationale française, disponible sur :

https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?sessionId=60EF6AF36B8338A910A38FE2FE279038.tpdila11v_2?idSectionTA=LEGISCTA000006166561&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20170130, dernière consultation le 6 avril 2019.

La dimension linguistique jouant un rôle capital dans l'évaluation permanente des élèves, nous rejoignons les prises de position en faveur d'une contextualisation et d'une explicitation de la langue française à l'école (Clerc Conan et Richerme-Manchet, 2016) en même temps qu'une prise de conscience de la pluralité des locuteurs¹¹, pour redonner confiance (2016 : 75) et valeur aux locuteurs que sont les enfants, en espérant ainsi œuvrer à la diminution des actes de discriminations linguistiques, institutionnels et individuels (Blanchet, 2016 : 127). Mettre en actes une « évaluation humaniste » (Hadji, 2018) sur le lieu et le temps de l'école pourrait consister à rendre chaque évaluateur responsable de faire primer le locuteur et sa variabilité sur certaines formes d'évaluation et leur prédictibilité, en donnant la priorité au développement des personnes (Hadji, 2018). Évaluer en étant soi-même le créateur d'une évaluation sans cesse subjective, mobile et mobilisable, voilà ce qui pourrait alors constituer les bases philosophiques de pratiques évaluatives conscientes de leur dimension toute politique, devant composer avec l'inattendu et le pluriel, propre au statut de sujet (Fleury, 2015). Une vision de l'école que semble aussi promouvoir Philippe Meirieu :

« Pourvu qu'on y apprenne à accueillir l'imprévu, non pas pour l'éradiquer mais pour observer d'un œil curieux, avec ce mélange de naïveté et de sérieux que certains nomment la poésie, d'autres la tendresse, d'autres encore l'empathie. Pourvu que les chemins ne soient pas déjà tout tracés mais que l'on puisse s'y interroger, le plus souvent possible, sur la direction à prendre » (Meirieu, 2011 : 83).

Références bibliographiques

- Antibi, A. (2007). *Les notes. La fin du cauchemar*. Paris : Math'adore.
- Blanchet, P. (2008). Les Formes sociales dans l'enseignement des langues. *Babylonia*, 3, 14-21.
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Blanchet, P. et Clerc Conan, S. (2015). Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. *Migrations Société*, 162, 49-70
- Blanchet, P. et Clerc Conan, S. (2018). *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3, 325-347.
- Bourdieu, P. (1982a). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1982b). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81, 25-41.
- Cassin, B. (2014). *Derrière les grilles : sortons du tout-évaluation*. Paris : Fayard.
- Castellotti, V. (2009). Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ? *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 129-144.
- Clerc Conan, S. et Richerme-Manchet, C. (2016). *Didactique du français : pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école*. Louvain-la-Neuve : Éditions Modulaires Européennes.
- De Vecchi, G. (2011). *Évaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette.
- Del Rey, A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. Paris : La Découverte.

¹¹ Pluralité des locuteurs d'une même langue comme pluralité des locuteurs de langues différentes.

- DSDEN 29 (2015). Direction des services départementaux de l'Éducation nationale du Finistère, « Les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) ». Récupéré du site : <http://www.ia29.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/Accueil/circonscription/pid/21004>.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Eduscol (2016). Accompagnement personnalisé au collège. Récupéré du site <https://eduscol.education.fr/cid99430/l-accompagnement-personnalise-rentree-2016.html>.
- Eloy, J.-M. (2011). Quelle recherche in-disciplinée la complexité des langues exige-t-elle ? *Travaux neuchâtois de linguistique*, 53, 27-45
- Fleury, C. (2015). *Les irremplaçables*. Paris : Gallimard.
- Gori, R. (2013). *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux ?* Paris : Les Liens qui Libèrent.
- Gremion, C. et Maubant, P. (2017). Évaluation et étayage de l'analyse de pratique. *Phronesis*, 4, 1-10.
- Hadji, C. (2018). « Pour une évaluation humaniste ». Récupéré du site *Les Cahiers Pédagogiques* : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-une-evaluation-humaniste>.
- Huver, E. et Goï, C. (2010). Évaluer – accueillir – insérer : Quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? *Cahiers de sociolinguistique*, 15, 97-108.
- Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Paris : L'Herne.
- Klinkenberg, J.-M. (2015). *La langue dans la cité. Vivre et penser l'équité culturelle*. Bruxelles : Les Impressions nouvelles.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. et Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Marchadour, M. (2017). Discours et pratiques de la diversité face à la « norme » en contextes français et algérien : quelle place pour la pluralité linguistique des élèves dans l'éducation scolaire et le soin orthophonique ? *Alterstice*, 7, 37-54.
- Meirieu, P. (2011). *Frankenstein pédagogue*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2014). « Les notes à l'école ont-elles encore un sens ? ». Récupéré du site du journal « Libération » : http://www.liberation.fr/france/2014/12/11/les-notes-a-l-ecole-ont-elles-encore-un-sens_1161306.
- Moro, M.-R. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Paris : Dunod.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Paris : Actes Sud.
- Rancière, J. (2000). Citoyenneté, culture et politique. Dans M. Elbaz et D. Helly (dir.), *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme* (p. 55-68). Québec : Presses de l'université de Laval.
- Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant*. Paris : 10/18.
- Sayad, A. (1990). Les maux-à-mots de l'immigration. Entretien avec Jean Leca. *Politix*, 12, 7-24.
- Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris : Seuil.
- Vigner, G. (2015). Le français, langue de l'école, langue à l'école. Sur un consensus encore inentamé en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 97-106.

Annexe 1 : Trame d'entretien avec les enseignants de collège

Nos enquêtes de terrain ont été mises en place par le biais de deux méthodes, l'observation participante et les entretiens semi-directifs. Si la méthode de l'observation participante est la plus « privilégiée par les auteurs de référence en ethnographie de la communication, interactionnisme et autre analyse conversationnelle » (Blanchet, 2012 : 43), elle comporte aussi certains biais ou limites, dont notamment « la difficulté à enregistrer les faits observés [...], la difficulté à réunir un corpus ordonné permettant des techniques analytiques », ou encore l'évidente « implication personnelle du chercheur » (Blanchet, 2012 : 43). Ayant pu enregistrer certaines séquences durant ces temps d'observation participante, avec l'autorisation des acteurs concernés, nous avons donc choisi de compléter nos observations par l'élaboration et la mise en place d'entretiens semi-directifs, donc des questions majoritairement ouvertes, auxquelles nous laissons les personnes « enquêtées » répondre sur un temps suffisamment long pour que la parole puisse se dérouler.

Les questions posées aux enseignants avaient pour objectif de questionner la diversité linguistique de leurs élèves, et de questionner les avis, ressentis, positions, impressions et besoins éventuels des enseignants face à l'hétérogénéité, notamment linguistique, des élèves. Comme nous le spécifions dans l'article, le collège où nous avons mené nos enquêtes est classé en « REP » (Réseau d'éducation prioritaire¹²), et possède une classe d'« UPE2A NSA » (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants Non Scolarisés Antérieurement).

Après avoir passé plusieurs mois d'observation participante aux côtés d'un enseignant responsable de la classe « UPE2A NSA », il a accepté de solliciter certains de ses collègues qui accepteraient d'échanger avec moi sur les problématiques liées aux enfants « allophones ». Une liste d'enseignants intéressés par l'échange m'a été donnée par l'enseignant qui m'avait accueilli dans sa classe. Plusieurs enseignants ont été joints, par mails ou mots dans leur casier, mais tous n'ont pas répondu favorablement à ma demande. Dix entretiens ont été menés avec des enseignants et personnels éducatifs (infirmière et COP).

La pluralité linguistique étant au centre de notre questionnement, nous avons choisi d'interroger des enseignants et personnels à propos des différentes langues et niveaux de langue des élèves en général, en prenant pour amorce le cas élèves « allophones » d'« UPE2A NSA » qui, lorsqu'ils viennent d'arriver en France, sont peu ou pas francophones et n'ont été que peu ou pas scolarisés, posent parfois certaines difficultés aux professionnels de ce collège.

Voici la trame, flexible et relativement variable en fonction des situations, des contextes et des réponses durant l'entretien, sur laquelle nous nous sommes appuyés pour interroger les enseignants à propos de la pluralité linguistique des élèves :

1. Quel est votre parcours professionnel ?
2. Comment voyez-vous votre rôle en tant qu'enseignant.e / infirmière / COP ?
3. Enseignant ou personnel :
Est-ce que vous avez des élèves allophones en inclusion dans votre classe ?
Est-ce que vous avez souvent des contacts avec des élèves allophones ?
4. Est-ce que ça implique des aménagements particuliers dans votre cours ?

¹² La politique d'« éducation prioritaire » a pour objectif de « corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales », disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>.

5. Comment vous définiriez, à partir de votre expérience, les élèves « allophones » ?
6. Est-ce que dans votre formation vous avez reçu une sensibilisation à ce que pourrait impliquer un enseignement / accompagnement d'enfants peu ou pas du tout francophones ?
7. Rencontrez-vous, dans votre exercice quotidien, des élèves qui ne sont pas considérés comme « allophones » mais qui parlent d'autres langues que le français ?
8. Rencontrez-vous, dans votre exercice quotidien, des élèves qui ne sont pas considérés comme « allophones » mais qui vous semblent avoir des difficultés vis-à-vis de la langue française ?
9. (En fonction des réponses, manques ou besoins exprimés)
Est-ce que vous avez l'occasion d'échanger avec vos collègues sur ces questions de diversité linguistique / différences de niveaux de français ?
10. (En fonction des réponses, manques ou besoins exprimés)
Si une amélioration pouvait être apportée dans votre pratique quotidienne vis-à-vis d'élèves qui parlent peu, pas ou pas suffisamment français selon vous, de quel ordre serait-elle, quelles formes pourrait-elle prendre ?