

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

EVALUATION ET ALTERITE : QUELS LIENS ?

Muriel Briançon*

* Aix-Marseille Université, EA 4671 ADEF, ENS de Lyon, IFE, 13248, Marseille, France.

muriel.briancon@univ-amu.fr

Mots-clés : Autre, Altérité, Evaluation, Philosophie, Formation

Résumé. Cette contribution questionne les liens entre les modèles théoriques de l'Evaluation développés en Sciences de l'Education à Aix-Marseille Université et le concept d'Altérité. Tout d'abord, y a-t-il vraiment de l'Altérité dans l'Evaluation ? Une approche documentaire montre une contradiction entre sa place quantitativement très marginale et son importance pourtant affichée. Nos recherches philosophiques conceptualisent l'Altérité (Briançon, 2012 ; Briançon, Mallet & Eymard, 2013). Puis, cherchant l'Altérité de l'Evaluation, nous cernons l'Autre dans chacun des sept modèles de l'Evaluation : selon le modèle auquel on se réfère, l'Altérité change de signification. Ensuite, peut-on évaluer l'Altérité ? Nous nous appuyons sur 31 analyses de situations professionnelles pour constater que l'Altérité semble peu prise en compte par les étudiants et, lorsqu'elle l'est, elle est réduite le plus souvent à sa dimension extérieure et sociale.

Cette contribution a pour projet de questionner les liens pouvant exister entre les modèles théoriques de l'Evaluation développés en Sciences de l'Education à Aix-Marseille Université et la notion philosophique d'Altérité. En effet, révélant une culture universitaire locale de l'Evaluation dans l'enseignement supérieur, la réflexion évaluative la plus récente de Michel Vial pose qu' « on évalue avec ce que l'on est. Le seul outil d'évaluation, c'est soi » et que « se travailler pour évaluer, c'est mettre en travail [entre autre] son rapport à l'Autre » (Vial, 2012, p. 421). Alors, que signifie « l'Autre » dans ces modèles de l'évaluation qui sont enseignés dans nos filières à tous les niveaux, de la Licence jusqu'au Master deuxième année (Vial, 1997, 2001, 2012) ? Autrement dit, quelle est la place de l'Altérité dans l'Evaluation d'un point de vue non seulement théorique mais aussi pratique ? Quels sont les liens entre l'Evaluation et l'Altérité ?

1. Y a-t-il de l'Altérité dans l'Evaluation ?

Parce que l'Autre ou l'Altérité deviennent des concepts lorsqu'ils prennent une majuscule, nous procédons tout d'abord à un recensement de leur utilisation dans les trois ouvrages de Michel Vial qui font référence auprès des étudiants (Vial, 1997, 2001, 2012). Il en ressort que leur usage évolue entre 1997 et 2012 bien qu'aucune définition ne soit précisément apportée. Ainsi, l'ouvrage *Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires* (Bonniol & Vial, 1997) ne cite que quatre fois l'Autre¹ et dans des expressions comme « processus de l'Autre » et « transformation de l'Autre » qui donnent à penser que l'Autre avec une majuscule est mis pour autrui, renvoyant à une personne. En 1997, l'altérité n'est pas citée ni avec ni sans majuscule. Quatre ans plus tard, l'ouvrage *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer*

¹ « L'évaluateur ne pourra jamais connaître directement le processus spécifique de l'Autre, qui n'est pas observable (si ce n'est précisément à travers les comportements qu'il produit...) » (p. 144) ; « mais comment procéder si l'évaluation du processus de l'Autre, par des critères qualitatifs, n'est pas possible ? » (p. 146) ; « l'évaluation formative ne peut fonctionner avec un référentiel unique, puisque le référentiel du maître, même comportant les critères qualitatifs appropriés, ne lui permet pas d'évaluer directement les processus de l'Autre » (p. 147) ; « Didacticien avant tout, l'évaluateur en évaluation formatrice est un agent de transformation de l'Autre » (p. 296).

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

des concepts. Bruxelles (Vial, 2001) cite quatre fois l'Autre² mais avec trois emplois très différents : une fois il s'agit d'autrui, dont les potentiels peuvent se développer ; deux autres fois, il s'agit d'une énigme que l'on rencontre et qui devient « insupportable » ; la quatrième fois que le terme Autre apparaît, il est mis en lien indirect avec l'altérité sans majuscule comme l'une des trois questions fondamentales que doit se poser tout professionnel : « Qu'est-ce qu'un être humain ? Qu'est-ce que ma vie ? *Qu'est-ce que l'altérité ?*, autrement dit, quel est le On duquel je participe, le Je que je construis, et *l'Autre avec qui j'évolue ?* » (p. 191). D'ailleurs, dans cet ouvrage de 2001, le terme « altérité » apparaît timidement à deux autres reprises³ mais toujours sans majuscule. Onze ans plus tard, l'ouvrage *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes – Dispositifs – Outils* (Vial, 2012) cite encore cinq fois l'Autre⁴ mais aussi quatre fois l'altérité toujours sans majuscule. L'Autre est employé trois fois pour signifier autrui (« l'illusion de la maîtrise de l'Autre » (p. 239, p. 304, p. 416)), mais aussi comme catégorie de la pensée s'opposant au Même (Vial, p. 331, citant Vallejo-Gomez, N., 2008, p. 85) et enfin comme « rapport à » (p. 421). L'ouvrage de 2012 utilise également le terme altérité deux fois en lien avec l'évaluation-régulation⁵ et deux fois en lien avec le sujet⁶. Force est de constater que le terme Autre est rarement défini, qu'au fil des ouvrages et du temps son usage évolue et qu'il est peu à peu associé au terme altérité : « figure de l'autre, de l'altérité radicale » (2012, p. 383). Ce recensement terminologique montre une contradiction entre la place somme toute quantitativement très marginale de l'utilisation des termes « Autre » et « altérité » par rapport aux autres concepts utilisés par ces modèles locaux de l'évaluation et leur importance pourtant affichée : en 2001, l'altérité est l'une des trois questions essentielles que doit se poser tout professionnel et, en 2012, l'idée que le rapport à l'Autre est à travailler pour évaluer figure en conclusion de l'ouvrage.

² « Et rien n'empêche, de fait, que les passages par le contrôle soient mis au service du développement des potentiels de l'Autre, ni que le reste puisse se rétrécir dans le contrôle » (p. 78) ; « En contre-partie, la formalisation n'a pas statut de réponse ou de solution au problème posé, elle est un des éléments inscrits dans la durée, à parité avec le commentaire-texte qui l'accompagne, de la problématisation des ruses de sens de la pratique, de la rencontre avec l'Autre, cette énigme » (p. 108) ; « L'Autre est une insupportable énigme que la formation conceptualisée seulement dans la logique de contrôle ne sait pas assumer » (p. 139) ; « Etre en projet, c'est se poser les grandes questions qui paraissent essentielles pour le professionnalisme, trois questions comme les trois vœux des contes, qu'il faudrait se poser toujours ensemble, en liens les unes avec les autres : Qu'est-ce qu'un être humain ? Qu'est-ce que ma vie ? Qu'est-ce que l'altérité ?, autrement dit, quel est le On duquel je participe, le Je que je construis, et l'Autre avec qui j'évolue ? » (p. 191).

³ « la régulation devient processus d'apprentissage parce que ce qu'elle travaille est davantage de l'ordre du magma où l'altérité côtoie le même » (p. 157) ; « Cela signifie que le RE doit être compris, non seulement selon la seule réduction égalitaire au même, mais aussi en termes de production d'altérité » (Morin, 1980, p. 346) » (2001, p. 157) ;

⁴ « Dans le registre de la pensée stratégique, pensée du commandement, au mieux de la gestion et du gouvernement : une façon de présenter l'autorité plus ou moins confondue avec la domination, dans l'illusion de la maîtrise de l'Autre » (p. 239, p. 304) ; « Le principe du tiers inclus signifie que l'on peut être Même et Autre » (Vial, p. 331, citant Vallejo-Gomez, N., 2008, p. 85). « Se demander quoi faire de la pensée stratégique, cette pensée du commandement, au mieux de la gestion et du gouvernement. Comment j'utilise cette façon de présenter l'autorité plus ou moins confondue avec la domination, dans l'illusion de la maîtrise de l'Autre ? » (p. 416). « Se travailler pour évaluer, c'est mettre en travail sa vision du monde, son positionnement épistémologique, son rapport à l'Autre, sa posture professionnelle, bien avant d'acquérir des techniques » (p. 421).

⁵ Ce que la régulation travaille est « davantage de l'ordre du magma où le même comporte de l'altérité » (Vial, 2012, p. 316) et « Cela signifie que le RE doit être compris, non seulement selon la seule réduction égalitaire au même, mais aussi en termes de production d'altérité » (Morin, 1980, p. 346) » (p. 317) => « la spirale de l'appropriation : pouvoir passer, par un saut qualitatif, de « faire autrement » (la même chose) à « faire autre chose » » (p. 317).

⁶ « Le manque du sujet, c'est-à-dire la disjonction des intentions (figure de l'autre, de l'altérité radicale), c'est l'incomplétude fondatrice de la symbolisation » (p. 383) et « Le travail épistémologique sur soi est une expérience de la réflexivité, une condition pour l'évaluation, une condition pour la professionnalisation » et « C'est tenir compte de sa propre vision du monde : accepter l'altérité » (p. 411) => « voir l'autre au plus profond de soi » (p. 412).

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

De cette apparente contradiction naît notre questionnement : si l'Autre (ou l'altérité) est déclaré si nécessaire à l'évaluation, comment se fait-il que ces termes n'y soient pas précisément définis ? Autrement dit, n'y a-t-il pas un angle mort conceptuel ?

2. Que recouvre le concept d'Altérité ?

Ce recensement terminologique nous a permis de mettre en évidence que les termes « Autre » et « altérité » désignent au moins trois choses différentes, que nos recherches philosophiques sur l'Altérité, cette notion devenue incontournable en Sciences de l'Éducation (Briançon, Mallet & Eymard, 2013), contribuent à éclairer :

- 1) Autrui, son processus, ses transformations, ses potentiels, autrui que l'on côtoie et que l'on voudrait bien pouvoir maîtriser : c'est-à-dire chaque fois *une altérité extérieure* au sujet et incarnée par une personne (Briançon, 2012). Cette forme extérieure de l'Autre s'interprète philosophiquement comme un mystère absolu (Lévinas, 1946, 1961) entre conflit des consciences (Sartre, 1943) et rencontre spirituelle (Buber, 1929).
- 2) Le sujet lui-même, ses manques, son incomplétude, le travail sur soi, l'autre au plus profond de soi : il s'agit là de ce que nous avons théorisé sous la forme de *l'altérité intérieure* (Briançon, 2012). Cette forme intérieure de l'Autre s'interprète comme des altérations identitaires (Ardoino, 2000), de l'ipséité (Ricœur, 1990), l'aliénation de la conscience (Hegel, 1807), les manifestations de l'inconscient (Freud) ou une béance symbolique (Lacan).
- 3) Une énigme insupportable, une altérité radicale, un « rapport à », ce qui est autre dans la régulation et en fin de compte l'opposé du Même dans un magma opaque : nous retrouvons *l'altérité épistémologique* (Briançon, 2012) que nous avons théorisée comme l'avatar du concept de Non-Etre (Briançon, 2013) en revenant à ses origines philosophiques grecques (Parménide, Héraclite, Gorgias, Platon, Aristote).

Dans le cadre de nos recherches, nous faisons l'hypothèse que *l'Altérité est enseignante* et qu'un processus de pensée est le passage d'un désir d'altérité à l'autre (Briançon, 2012).

Cet apport théorique étant fait, nous voyons que l'évaluation est naturellement amenée à travailler les deux premières catégories d'altérité. En effet, quel que soit la période ou le modèle de l'évaluation dans lequel on se situe, l'évaluation met en présence deux personnes, un évaluateur et un évalué, chacun étant une altérité extérieure pour l'autre. De même, la réflexivité que l'évaluation située rend nécessaire dans une logique de l'accompagnement est un travail du sujet sur ses manques, ses désirs, ses zones d'ombre, donc sur son altérité intérieure. Par contre, l'altérité épistémologique (énigme insupportable, altérité radicale, opposé au Même, opacité magmatique, ce qui est autre) reste pour l'instant indiscernable.

Un apport philosophique est donc ici encore nécessaire pour comprendre ce que recouvre l'Autre quand il est utilisé comme un concept ou une catégorie de la pensée. A la suite de J. Ardoino et G. Berger (1986) et C. Peyron-Bonjan (1994), nous avons quitté la logique parméniennienne pour embrasser celle d'Héraclite et de Gorgias, qui pensent ce qui est autre que l'Être, c'est-à-dire un Non-Être absolu et indéfini regroupant des « choses » aussi diverses que le Devenir et la multiplicité (Héraclite), l'apparence, le mensonge, l'erreur, l'inexistant, l'impensable, l'incommunicable (Gorgias). Pour défendre l'Être idéal parméniennien contre le Non-Être absolu sophistique, Platon a ensuite théorisé l'altérité comme étant un Non-Être relatif, acceptable car réduit à une différence : un « autre que », différent d'un quelque chose qui sert toujours de référence (N. L. Cordero). Pour interdire définitivement de penser le Non-Être absolu, Aristote en fera un peu plus tard un insensé, un discours incompréhensible que parlent des « hommes-plantes » (Aristote, *La Métaphysique*). Alors si l'on reprend la définition platonicienne de l'Altérité relative, l'Autre est toujours l'autre de quelque chose à quoi l'on se réfère, ce que la chose référente *n'est pas*, ce qui est différent par rapport à ce référent, ce qui ne rentre pas dans la catégorie qui définit la chose. On définit donc l'Autre par la négative en trouvant ce que le référent n'est pas.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Nous pouvons nous demander maintenant : qu'est-ce que l'Autre de l'Evaluation, c'est-à-dire qu'est-ce que l'Evaluation n'est pas ?

3. L'Altérité de l'Evaluation

3.1 Au niveau des deux logiques de l'évaluation

L'Autre du Contrôle, c'est le Reste. En effet, la logique du Reste devenue ensuite logique de l'Accompagnement dans la troisième période de l'Evaluation s'oppose à la logique de Contrôle. Qu'est-ce que le Reste ? Le Reste, ce « reste d'une opération de soustraction », « résidu plus ou moins encombrant, intraitable, ingérable (et dans le regret de ne pouvoir le gérer) » (Vial, 2001, p. 69), ce « supplément d'âme : le reste valorisé qui ferait la différence entre l'humain et les autres, dans une envolée métaphysique » (Vial, 2001, p. 69), ce reste qui « est tout simplement ce qui ne se réduit pas, justement, par des opérations logico-mathématiques [...]. Le reste est dans le flou, le mal discernable, l'opacité des relations humaines » (Vial, p. 69-70), est finalement tout ce qui reste quand on ne fait pas de contrôle. Le Reste est l'Autre du Contrôle car c'est ce qui n'est pas contrôlable. Nous avons alors déjà montré que « en tant que limite des discours théoriques et de la pensée rationnelle, aporie de la connaissance, lieu de l'impossible savoir, l'Altérité épistémologique coïncide avec ce que la pensée de l'Evaluation appelle le Reste. Il y a analogie entre les deux : le Reste est à l'Evaluation ce que l'Altérité épistémologique est à la Philosophie de l'Education » (Briancçon & Vial, 2013).

Qu'en est-il au niveau des modèles de l'évaluation ? Peut-on cerner l'Autre de chaque type d'évaluation ? Procédons à la même analyse mais cette fois au niveau de chaque modèle de l'évaluation.

3.2 Au niveau des modèles de l'évaluation

Déterminer ce que l'altérité représente dans les Modèles théoriques de l'Evaluation qui font référence au Département des Sciences de l'Education d'Aix-Marseille, c'est évaluer la place et le sens de cette notion dans chacun des modèles. Lorsque l'évaluation est considérée comme de la Mesure de produits (Période I de l'évaluation) ou de la Gestion de procédures (Période II), l'Autre ou l'altérité ne sont nulle part évoqués dans les trois ouvrages de référence précités. Pourtant, nous déterminerons ci-après, dans chacun des périodes et modèles de l'évaluation qui seront rapidement rappelés, ce que l'évaluation *n'est pas* ou ne couvre pas, autrement dit nous tenterons de cerner l'Autre de l'évaluation ou Altérité.

Dans la Période I de l'Evaluation-Mesure qui survalorise le mécanisme, l'objectivité, la rationalité, la causalité, la permanence, la norme et le contrôle, l'évaluation examine des produits (copies par exemple) ou des états du sujet (niveau d'acquisition des savoirs par exemple) pour comparer, juger et sélectionner, grâce à des critères (fidélité, validité, sensibilité), des techniques (docimologie, métrie, mesure des effets) et des outils (QCM par exemple). Dans ce modèle qui privilégie la permanence, la répétition et la stabilité des résultats, « seul le récurrent est signifiant » (Vial, 2012, p. 22). Aussi ce qui n'est pas récurrent (les aléas) constituerait l'Autre de l'Evaluation-Mesure.

Dans la Période II de l'Evaluation-gestion qui survalorise le mécanisme, on distingue les modèles de l'évaluation fonctionnaliste, structuraliste, formative, formatrice et de régulation.

L'évaluation fonctionnaliste ou évaluation par objectifs (Vial, 2012, p. 53-108), qui survalorise la maîtrise, la rigueur, la règle, la rationalité, le visible, s'intéresse aux procédures pour fabriquer de bons produits, grâce à des critères de réussite, des techniques (rationalisation, planification, programmation) et des outils (taxonomies d'objectifs). Dans ce modèle qui privilégie l'efficacité et la rentabilité, seul ce qui fonctionne bien est mis en avant. Aussi les dysfonctionnements, « le

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

gaspillage, les dérives, la perte » (Vial, 2012, p. 49) seraient l'Autre de l'évaluation fonctionnaliste.

L'évaluation structuraliste ou évaluation comme conseil à la décision (Vial, 2012, p. 109-188), qui survalorise la logique d'action, la pensée managériale, s'intéresse aux procédures pour guider, piloter, conseiller, diagnostiquer, décider et améliorer la structure, grâce à des critères (règles fonctionnelles, invariants structurels), des techniques (l'audit, la démarche qualité) et des outils (questionnaires, observations, entretiens, tableaux de bord). Dans ce modèle qui privilégie les invariants voire les universaux de la structure, seule une structure stable et cohérente, est valorisée. Aussi l'instabilité et « les dysfonctionnements organisationnels, les écarts entre la structure et son actualisation » (Vial, 2012, p. 186) serait l'Autre de l'évaluation structuraliste.

L'évaluation formative ou évaluation pour la gestion des compétences (Vial, 2012, p. 189-240), qui survalorise la pensée cybernétique, la machine, la gouverne et la maîtrise d'un système fermé simple, s'intéresse aux procédures pour améliorer la réussite du sujet apprenant, adapter l'action pédagogique et faire acquérir le référentiel didactique, grâce à des critères (réussite, cohérence, pertinence, adaptation, amélioration), des techniques (programmation, feed-back, démarche de qualité totale) et des outils (le praxéogramme, les algorithmes, grille d'auto-évaluation). Dans ce modèle qui privilégie l'idée d'un système programmable et conforme, la régulation n'est valorisée que comme régularisation (refaire la même chose de la même manière). Aussi les dysfonctionnements du système, erreurs et autres écarts par rapport au programme initial seraient l'Autre de l'évaluation formative.

L'évaluation formatrice ou évaluation pour l'amélioration continue des pratiques (Vial, 2012, p. 241-307), qui survalorise le systémisme, la méta-cognition, la pensée stratégique, « s'attache à stabiliser les connaissances en auto-contrôlant continuellement les bonnes procédures » (Vial, 2012, p. 241), grâce à des critères (de synthèse, d'analyse, de planification et de réalisation), des techniques (l'analyse de la tâche, la démarche qualité) et des outils (la carte d'étude, les repères de réalisation et de réussite, la fiche critériée). Dans ce modèle qui privilégie le système ouvert simple sujet-tâche, les interrelations, la responsabilisation, l'auto-contrôle systématique et la négociation pour refaire mais « autrement », « le critère est une règle de travail » (Vial, 2012, p. 304). Aussi tout ce qui n'est pas critérisable et qui échappe par conséquent à l'auto-contrôle serait l'Autre de l'évaluation formatrice.

L'évaluation-régulation des systèmes complexes ou évaluation pour le management (Vial, 2012, p. 309-345), qui survalorise la systémique complexe, la pensée conjonctive et paradoxale, le biologisme sans renier le mécanisme, la logique de l'accompagnement sans renier la logique de contrôle, les processus humains et le management par projet, cherche à « gérer la complexité » (Vial, 2012, p. 309), grâce à des critères (l'émergence, les niveaux de paradoxes), des techniques (la démarche itérative, le va-et-vient entre les contraires, la vigilance/reconnaissance) et des outils (l'usage différentiel du référentiel, le cahier d'itinérance). Dans ce modèle qui privilégie les systèmes de systèmes interconnectés, les régulations en chaîne et l'auto-évaluation pour faire autre chose, les paradoxes et le tiers inclus, ce qui est attendu est le changement permanent et la plasticité du sujet. Aussi tout ce qui ne change pas et ne se transforme pas serait l'Autre de l'évaluation-régulation. Mais une remarque s'impose : selon « l'axiome d'Edgar Morin : la complexité c'est choisir sans cesse sans rien renier » (Vial, 2012, p. 348), le paradigme de la complexité encourage à penser dialogiquement, à penser la coexistence des contraires : par conséquence, l'évaluation-régulation et son Autre pourraient être théoriquement pensés en même temps, ce qui conduirait l'évaluation complexe à embrasser une totalité sans Altérité. Dans ce modèle, la pensée conjonctive pourrait bien supprimer l'Altérité.

Dans la Période III de l'évaluation, l'évaluation située (Vial, 2012, p. 347-403) qui survalorise les processus et la complexité de l'être humain, l'articulation en tension des paradigmes biologisme/mécanisme et des logiques contrôle/accompagnement, les pensées humaniste, dialectique, herméneutique et clinique, cherche à « rendre intelligibles les situations, installer un

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

débat de valeurs, faire l'examen critique de l'activité » (Vial, 2012, p. 347), grâce à des critères (aise professionnelle, pertinence des choix en situation, émancipation du professionnel, présence à l'autre), des techniques (la problématisation, le travail sur soi) et des outils (l'entretien, le portfolio, le référentiel d'activités). Dans ce modèle qui privilégie le sens, la posture et l'action, tout ce qui est insensé, indécision, inaction constitueraient l'Autre de l'évaluation située. Dans l'évaluation située qui « passe son temps à choisir : on ne peut faire une chose et son contraire en même temps » (Vial, 2012, p. 348), l'Autre ne risque pas d'être supprimé dans une totalité puisque, le choix même éphémère étant fait pour aujourd'hui, il y a toujours une Altérité qui n'est pas choisie et qui reste possible pour demain.

Ainsi, selon le modèle de l'évaluation dans lequel l'on se positionne, l'Autre ou l'Altérité n'a pas la même signification :

Évaluation Mesure	Évaluation fonctionnaliste ou Évaluation par objectifs	Évaluation structuraliste ou Évaluation comme conseil à la décision	Évaluation formative ou Évaluation pour la gestion des compé- tences	Évaluation formatrice ou Évaluation pour l'améliora- tion continue des pratiques	Évaluation- régulation des systèmes complexes ou Évaluation pour le manage- ment	Évaluation située
ce qui n'est pas récurrent, les aléas	le gaspillage, les dérives, la perte	l'instabilité les écarts entre la structure et son actualisa- tion	les erreurs et écarts par rapport au programme initial	ce qui n'est pas critérisable et qui échappe à l'auto- contrôle	ce qui ne change pas et ne se transforme pas, la perma- nence	Ce qui est insensé, l'indéci- sion et l'ina- ction
					Risque de suppression de l'altérité	

Tableau 1 : L'Altérité pour chacun des Modèles de l'Évaluation

Demandons-nous alors quelle(s) signification(s) l'Autre et l'Altérité ont pour les étudiants professionnels qui viennent chez nous en Sciences de l'Éducation pour se former à l'Évaluation : utilisent-ils les termes ou les concepts de l'Autre ou de l'Altérité ? Et dans quel(s) sens ? La partie qui suit est donc une évaluation de l'utilisation de la notion d'altérité par les étudiants de Master Professionnel 2^{ème} année (MP2) en filière Santé en formation présentielle et à distance en 2012-2013.

4. Évaluation de l'Altérité

Si l'Autre ou l'Altérité ne sont pas (encore) conceptualisés dans les modèles théoriques de l'évaluation, qu'en comprennent et qu'en font nos étudiants à qui nous enseignons les modèles théoriques de l'évaluation et qui doivent rendre en fin d'année une analyse de situation professionnelle d'évaluation ? Quels sens les termes « Autre » et « altérité » rencontrés dans les ouvrages de M. Vial prennent-ils pour eux ? Comment les étudiants s'en servent-ils ? Répondre à ces questions revient à évaluer l'usage qui est fait de l'Altérité par les étudiants qui se forment à l'évaluation. Mais l'Altérité se laissera-t-elle évaluer ? Et si oui, comment ? Cela dépendra certainement de la posture d'évaluateur que nous prendrons : dans un premier temps, nous tenterons de « mesurer » l'Altérité ; dans un second temps, nous tenterons de l'interpréter.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Nous nous appuyons dans les deux cas sur 31 travaux d'étudiants de MP2 C (formation professionnelle aux métiers des secteurs sanitaire et social) que nous avons régulés en 2012-2013 dans le cadre de l'UE « Modèles et méthodes en évaluation ». Parmi ces 31 étudiants, 21 ont suivi la formation présentielle (1 semaine par mois de cours en présentiel sur 10 mois) tandis que 10 autres en formation semi-présentielle n'ont eu que 3 semaines de cours en présentiel, le reste des enseignements se faisant à distance via la plateforme pédagogique Moodle (supports de cours et textes mis en ligne et tutorat via un forum et le *chat*).

Dans un premier temps, avec le point de vue d'un évaluateur-mesureur de la période I de l'évaluation, nous nous demandons si, dans leur analyse de situation spontanée (avant régulation), les étudiants utilisent les termes « autre » ou « altérité » (avec ou sans majuscule) ? Si oui, combien de fois ? Notre méthodologie est la suivante : pour chacune des analyses de situation que nous avons reçues pour régulation, nous avons utilisé le programme « Rechercher » de Word pour recenser dans le document toutes les fois où les termes « autre » et « altérité » étaient utilisés. A noter que la fonction « Rechercher » ne fait pas de différence entre l'écriture majuscule et minuscule. Les chiffres sont sans appel : sur 106 712 mots employés par les 31 étudiants, le terme « altérité » (avec ou sans majuscule) n'a été employé en tout que 3 fois (0,003%). Le terme « autre » (avec ou sans majuscule) est cent fois plus utilisé avec 300 apparitions (0,281%) car c'est un terme courant dans la langue française mais son apparition reste malgré tout anecdotique ici. Si l'on s'en tient à une évaluation-mesure de l'Altérité dans les copies de nos étudiants en évaluation, l'Autre et l'Altérité brillent donc par leur absence.

Dans un second temps, avec le point de vue d'un évaluateur-herméneute de la période III de l'évaluation, nous cherchons le sens de l'utilisation des termes. Avec quelle(s) signification(s), les termes « autre » et « altérité » sont-ils employés ? Nous avons visualisé toutes les phrases recensées pour comprendre dans quel contexte les deux termes apparaissaient. Pour l'altérité, ce fut assez simple : les 3 occurrences venaient de 3 étudiants différents et une fois d'une référence bibliographique ; Les 2 usages hors références bibliographiques sont liés à la rencontre : « la seule certitude étant alors cette altérité de la rencontre » et « la rencontre de l'autre demande de l'altérité sans s'y perdre ». Le terme « altérité » est donc employé dans le sens d'une altérité extérieure, celle d'autrui, que nous avons théorisée dans nos recherches comme pouvant générer du mystère (lévinassien), du conflit (sartrien) ou une rencontre (bubérienne) (Briançon, 2012). Pour le terme « autre », c'est plus compliqué. L'autre désigne à 40% une personne (apprenant, élève, formateur, évalué, stagiaire, acteur, agent etc...), à 35% une chose (pratique, domaine, modèle, logique, cadre, situation, moment etc...), à 16% un usage langagier (d'autre part, autrement dit etc...), à 35% un usage platonicien (autre que quelque chose qui fait référence), à 5% le faire autrement » de l'évaluation formatrice, à 3% des expressions plus abstraites liées à la dialectisation, à l'énigme et au travail, et à 1% quelque chose d'intérieur comme de l'inconscient ou des altérations identitaires (Annexe). De cette catégorisation des divers sens avec lesquels sont utilisés les deux termes auxquels nous nous intéressons, il ressort que l'Altérité extérieure, celle d'autrui, est bien présente dans les textes et arrive en première position, bien qu'elle ne soit pas réellement conceptualisée par les étudiants qui n'utilisent par exemple jamais de majuscule. Les Altérités épistémologique et intérieure confirment ici encore leur absence. Les étudiants que nous formons à l'évaluation ne retiendraient donc des textes et des cours que l'altérité d'autrui liée à la relation évaluateur-évalué.

Cette première approche exploratoire de l'évaluation de l'Altérité à partir d'un corpus d'analyses de situation montre que l'Altérité est finalement assez peu prise en compte par les étudiants en évaluation et, lorsqu'elle l'est, elle est réduite le plus souvent à sa dimension extérieure et sociale : l'Autre, c'est d'abord autrui, une personne physique. Cela semble tout à fait normal chez des étudiants qui sont en formation pour obtenir un diplôme « Métiers des secteurs sanitaires et sociaux » et pour qui la relation soignant-soigné est primordiale. Il existerait donc un décalage entre les modèles théoriques de l'évaluation enseignés à Aix-Marseille qui accordent à l'Autre et à l'Altérité une importance de plus en plus grande et la perception qu'en ont les étudiants.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

5. Conclusion et perspectives

Cette contribution avait pour objectif de présenter des réflexions exploratoires sur les liens potentiels unissant l'Evaluation et l'Altérité. Nous nous sommes d'abord demandé s'il y avait de l'Altérité en Evaluation puis ce que recouvrait le concept d'Altérité. L'Autre de l'Evaluation nous a fait envisager pour chaque Modèle de l'Evaluation ce qui échappe à l'évaluation. L'Evaluation de l'Altérité nous a conduit à analyser son usage et ses significations dans les copies d'étudiants de Master 2 en formation professionnelle au département des Sciences de l'Education d'Aix-Marseille. Aujourd'hui, il s'avère que les étudiants formés à l'évaluation ne citent quasiment pas le concept d'Altérité dans leur analyse de situation professionnelle, reflétant par là-même l'angle obscur conceptuel entourant l'énigme de l'Autre.

Des perspectives de recherche se font alors jour et notamment : quelles représentations les étudiants en formation professionnelle se font-ils de l'Altérité ? Ce concept leur est-il utile ? Si oui, comment peut-on le leur enseigner ? Par ailleurs, peut-on évaluer l'Autre de l'évaluation, c'est-à-dire ce que chacun des modèles de l'évaluation laisse échapper sans risquer d'enfermer l'Altérité dans une totalité et de résoudre l'énigme ? L'absence du terme Altérité peut-elle avoir un sens ? Comment et avec quels outils évaluer l'Altérité dans les rapports évaluateur-évalué et dans les situations d'évaluation ? Comment évaluer « le travail du rapport à l'Autre » que fait le professionnel sur lui-même ?

6. Références bibliographiques

- Briançon, M. (2012). *L'altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Préface de Michel Fabre. Paris : Publibook, Collection universitaire « Sciences de l'Education ».
- Briançon, M., Mallet, J. & Eymard, C. (2013). Altérité, une notion vraiment sans histoire ? Eclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en Education. *Recherches en Education*, n°16, juin 2013, p. 105-114 : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no16.pdf>
- Briançon, M. et Vial, M. (2013). Contribution philosophique à la pensée de la logique d'accompagnement dans l'évaluation. In symposium « L'accompagnement de l'auto-questionnement » (coord. M. Briançon) pour l'ADMEE, « L'évaluation et l'auto-évaluation », Fribourg (Suisse), janvier 2013 : http://www.sr-hepfr.ch/admee/home/fiche_contribution.php?id=168
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes – Dispositifs – Outils*. Belgique : De Boeck.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique pour élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.