

Contribution philosophique à la pensée de la logique d'accompagnement dans l'évaluation

Muriel Briançon, muriel.briancon@univ-amu.fr, A.T.E.R en Sciences de l'Éducation à Aix-Marseille Université, Unité de recherche EA 4671 ADEF (Apprentissage-Didactique-Evaluation-Formation).

Michel Vial, michel.vial@univ-amu.fr, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation à Aix-Marseille Université, Unité de recherche EA 4671 ADEF (Apprentissage-Didactique-Evaluation-Formation).

Résumé : Les Modèles de l'évaluation sont hantés par un « entre deux » situé entre la logique de contrôle et la logique de l'accompagnement. Nous faisons l'hypothèse que la notion d'altérité et la philosophie de la connaissance peuvent éclairer théoriquement ce « reste » énigmatique qui génère l'auto-questionnement. Notre approche méthodologique est philosophique et historique. L'histoire des théories de la connaissance, qui s'intéressent précisément au rapport du sujet à l'objet de connaissance et au « reste » de la connaissance rationnelle, met en évidence les deux tentations opposées de la pensée humaine. Or seul le second paradigme autorise à évoquer un Autre de la pensée qui se renverse rapidement en une pensée autre, plus proche d'ailleurs d'un questionnement, d'une attitude et d'une sensibilité. La philosophie de l'altérité et les théories de la connaissance éclairent utilement les Modèles de l'évaluation.

Mots-clés : évaluation, questionnement, reste, philosophie, objet de connaissance

1. Introduction

Dans le cadre du troisième modèle de l'évaluation qui donne priorité au questionnement comme essentiel et conçoit le contrôle comme seulement nécessaire, la notion d'Altérité et la philosophie de la connaissance peuvent-elles éclairer théoriquement ce qui a été appelé le « reste » de l'Évaluation ? Cette *épistémè* de l'évaluation-problématisation, ou de l'évaluation située (Mottier Lopez, 2006), faisant appel à la complexité de l'être humain et non plus seulement des systèmes, à la pensée dialectique, à la démarche herméneutique et à l'approche clinique, interroge en effet ce « reste » énigmatique et met en avant l'auto-questionnement. Et « l'auto-questionnement, c'est chaque fois que le sujet se pose des questions sur le rapport entre lui et l'objet » (Vial, 1996 ; 2001, p. 123).

Notre approche est dans un premier temps philosophique et historique. Elle montrera que le Reste de l'Évaluation est l'analogue de l'Altérité épistémologique en Philosophie de l'Éducation, que l'histoire des théories de la connaissance reflète l'antagonisme des deux logiques de l'Évaluation et qu'enfin la tradition de pensée héraclitienne – à l'instar de la pensée du Reste - implique le questionnement et l'auto-questionnement permanents. Ce cadre théorique étant posé, nous ferons alors l'hypothèse que l'Altérité épistémologique, l'histoire des idées et la pensée héraclitienne peuvent éclairer respectivement le Reste de l'évaluation, les deux logiques de l'Évaluation et la dimension questionnante de l'accompagnement. Dans un deuxième temps, nous décrirons la mise en œuvre d'une méthodologie exploratoire en Master Professionnel deuxième année et nous expliciterons quelques résultats.

2. Les théories de la connaissance au service du questionnement en Évaluation

2.1 Le Reste de l'Évaluation, un autre nom de l'« Altérité épistémologique »

Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

Dans les modèles théoriques de l'évaluation, il y a « deux logiques contradictoires, opposées et antagonistes : la vérification et l'interprétation (selon le vocabulaire d'Ardoino & Berger) ou le Contrôle et puis cet autre versant qui est beaucoup plus difficile à définir et que je désigne par « le Reste », ce qui permet de s'en tenir à des choses vagues parce qu'elles doivent rester vagues, pour ne pas en clôturer le sens, le travail d'interprétation » (Vial, 2001, p. 67). Par la suite, la logique du Reste devient la logique de l'Accompagnement (Vial, 2012, p. 406).

Ainsi, le Reste de l'évaluation n'a pas d'autres définitions que celles-ci :

- en première approximation, « le 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) ;
- ou bien, en inversant les termes de la soustraction, « un supplément d'âme : le reste valorisé qui ferait la différence entre l'humain et les autres, dans une envolée métaphysique » (Vial, 2001, p. 69) ;
- puis, enfin, « le reste 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).

Mais le Reste de l'Evaluation, n'est-ce pas alors tout ce qui reste lorsqu'on a épuisé tous les discours sur l'évaluation réduite au Contrôle qui est l'« attitude de l'homme rationnel » (Vial, 2001, p. 68) ? Autrement dit, le Reste n'est-il pas ce qui échappe à la rationalité et ce sur quoi on ne peut discourir de manière logique ? En ce sens, le Reste de l'Evaluation fait – selon nous – référence au concept d'Altérité épistémologique, que nous allons décrire maintenant.

Nos recherches en philosophie de l'éducation nous ont amené à développer un cadre théorique dans lequel la notion d'Altérité, notion devenue incontournable en Sciences de l'Education (Briançon & *al.*, 2013), apparaît comme un concept utile pour apprendre, comprendre et vivre (Briançon, 2012). Elle est un passeport pour un questionnement sur les limites de la connaissance et l'inconnu¹. La pensée de l'Altérité n'est pas inutile et insensée, encore moins une nouvelle divinité ou une nouvelle « idole » au sens nietzschéen du terme, puisqu'elle se sait être un mot-étiquette qui représente l'Inconnu que cherchent à combler toutes les « illusions consolantes ». Au contraire, concept vide sans doute, mais concept terriblement efficace pour questionner, se transformer, se construire. Nous avons fait ailleurs (Briançon, 2012) l'hypothèse que l'Altérité était enseignante et qu'un authentique processus de pensée serait le passage d'un désir d'altérité à l'autre. C'est au cours d'un chemin singulier et étrange qui va *D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée* que l'Altérité délivre ses enseignements.

L'Altérité apparaît sous trois formes : extérieure, intérieure et épistémologique (Briançon, 2012). La première forme représente ce qui me déborde et ce qui m'échappe dans mes relations à autrui (Lévinas, Sartre, Buber) ; la seconde recouvre ce qui m'empêche de me comprendre totalement : altérations, aliénations, désir et inconscient (Ardoino, Hegel, Sartre, Freud, Lacan). La troisième, l'Altérité épistémologique, celle qui nous occupe ici, est de l'ordre de la connaissance et symbolise la Limite de la pensée rationnelle, là où les théories butent, le lieu d'un impossible savoir. Pour chacune de ces trois formes, nous avons essayé de définir le rapport à l'Altérité, le désir de l'Altérité, comment l'Altérité enseigne et ce qu'elle enseigne, sans oublier les risques qu'elle fait courir au sujet qui en a le désir (Briançon, 2012).

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.

¹ Chaque fois, notre désir de connaître l'altérité se heurte à des limites : autrui reste inaccessible, mystérieux, incompréhensible ; le sujet n'a pas d'identité stable, est aliéné dans sa conscience et dominé par son inconscient ; le savoir est limité et la Connaissance absolue relève d'une illusion intellectuelle dont le dépassement passerait par l'expérience de l'altérité et de l'indicible (Briançon, 2012).

2.2 L'histoire de la connaissance et les deux traditions de pensée

Or l'Altérité épistémologique renvoie à l'histoire de la philosophie et plus particulièrement à l'histoire des théories de la connaissance, qui s'intéressent précisément au rapport sujet-objet et aux apories de la connaissance, autrement dit au « reste » de la connaissance rationnelle, analogue du Reste de la démarche évaluative. Selon C. Peyron-Bonjan (1994) d'ailleurs, « aucune recherche digne de ce nom ne saurait faire l'économie de la compréhension issue des fondamentaux de l'histoire des idées », qui a deux pères fondateurs essentiels et deux lignées de pensée en héritage.

2.2.1 Le sillon parménidien

La première tradition de pensée est « celle de la permanence de l'Être et de son décodage possible par l'esprit humain » (Peyron, Bonjan, 1994, p. 168-171). La pensée philosophique occidentale s'est en effet construite sur une pensée d'abord parménidienne, puis platonicienne et aristotélicienne, de l'Être, du Logos et de la Vérité (Dufour, 1996). Avec Descartes, la rationalité s'est enrichie de la subjectivité, ce qui a contribué à véritablement poser la question du rapport entre le sujet et l'objet de connaissance. La connaissance rationnelle et scientifique a pu alors se développer : tout est connaissable et explicable pour peu que l'on doute raisonnablement de l'objet à connaître (Descartes, 1637), que l'on soit conscient de ses cadres *a priori* de la sensibilité et de l'entendement (Kant, 1781), que l'on adopte une méthode dialectique dynamique dépassant les contraires (Hegel, 1807). Le sillon parménidien aboutit logiquement au développement de la pensée scientifique et à l'esprit positif d'Auguste Comte.

La posture qui en découle en Sciences de l'Éducation est celle se livrant à la démarche analytique pour expérimenter, vérifier, quantifier. La psychologie expérimentale ou la didactique en sont les héritières. En Évaluation, cette posture est dominée par la logique de contrôle : il n'y a donc pas de « reste » de l'Évaluation ; il n'y a pas non plus de questionnement autre que celui – méthodologique - de poser des hypothèses pour les valider ou les invalider ; l'auto-questionnement n'est pas de mise car l'observateur scientifique ne se sent pas impliqué dans l'acte de connaître, tout au plus parle-t-on d'auto-contrôle quand il s'agit de respecter des normes et des procédures dans le dispositif expérimental.

2.2.2 Le sillon héraclitéen

Cependant, s'en tenir à cette première tradition philosophique – par ailleurs dominante - qui repose originellement sur la pensée parménidienne de l'Être (seul ce qui existe est pensable, tout ce qui existe est pensable, ce qui est pensé forcément existe), serait oublier un autre courant de pensée philosophique, certes marginal et plus obscur, mais porteur de sens, celui du Non-Être.

La seconde lignée de pensée est au contraire « celle de la mouvance de l'Être et de l'impossibilité de le décrire sans le perdre » (Peyron, Bonjan, 1994, p. 168-171). Contrairement à Parménide (Dumont, 1988, 28 B I DK), Héraclite, Protagoras puis les sophistes menés par Gorgias (*Ibid*, 82 B III DK) ont cherché à penser le Non-Être, c'est-à-dire ce qui est inexistant et contraire au Logos : ce qui est faux, erroné, apparent, imaginaire, changeant, en Devenir, en puissance, multiple, différent. Platon qui s'oppose à la sophistique concède une forme de Non-Être et invente « accidentellement » (Cordero, 2005) le terme « altérité » (*hétérotos*) ou *différence* pour sauver l'Être éléate (Platon, *Le Sophiste*). Tombés dans l'oubli, les sophistes n'ont pas eu de véritables successeurs jusqu'à Nietzsche (1887) qui s'attaque à toutes les « idoles » et autres « illusions consolantes » dont fait partie Dieu (§108, §125) mais aussi la connaissance (§110). Certains philosophes (Sartre, 1943 ; Meinong, 1907) ont ensuite exploré quelques-unes des implications du Non-Être tandis que d'autres (Laurent & Romano, 2006 ; Laurent, 2007) œuvrent pour une reconnaissance de cet inexistant (plan ontologique), rationnellement impensable (plan épistémologique) et indicible (plan linguistique). Le sillon héraclitéen engendre logiquement le relativisme, le scepticisme, la défiance par rapport à la science et à toute idéologie.

Il apparaît clairement que le sillon parménidien et le sillon héraclitéen reflètent pour la pensée philosophique l'antagonisme entre la logique de Contrôle et la logique du Reste en Évaluation. D'ailleurs, J. Ardoino et G. Berger ne disaient-ils pas il y a déjà plus de vingt-ans : « Passer du contrôle à l'évaluation revient donc à changer de paradigme théorique. En termes plus philosophiques, on quitte la logique parménidienne pour embrasser celle d'Héraclite » (1986, p. 123) ?

2.3 Le sillon héraclitéen engendre un processus permanent de questionnement et d'auto-questionnement

Cette approche historico-philosophique permet d'abord de montrer que le Non-Etre grec - ce reste de la rationalité que nous appelons quant à nous « Altérité épistémologique » - se situe au-delà du Logos grec et plus tard de la rationalité cartésienne.

La posture qui en découle en Sciences de l'Éducation remet en cause la rationalité scientifique et aboutirait à « une *épistémé* impossible » si l'on s'en tenait à une simple dichotomie et opposition entre les deux traditions de pensée (Peyron, Bonjan, 1994, p. 168-171). Les Sciences de l'éducation oscillent alors sans cesse dans ces fondements conceptuels entre le sillon parméniidien et sa tentation de praxéologie et de performance, et le sillon héraclitéen avec sa tentation d'une réflexion plus générale sur les processus de connaissance caractérisée par : 1) une pensée de l'Altérité 2) la recherche de sens, l'interprétation et l'évaluation 3) la reconnaissance de l'implication de l'observateur.

Première implication, cette reconnaissance ou réhabilitation du courant de pensée héraclitéen nous autorise à évoquer une pensée *autre* (que parméniidienne) qui constate son échec à « connaître » l'objet au sens classique et qui se donne pour projet d'appréhender de manière sans cesse renouvelée cet Autre qui nous échappe, ce qui questionne la notion d'Altérité en général et d'Altérité épistémologique en particulier (Briançon, 2012). La philosophie de l'altérité mène ensuite à un « Autre de la pensée », une pensée *différente* qui ressemble moins à une pensée d'ailleurs qu'à un questionnement permanent, à une attitude de réserve et de doute, à une sensibilité émotionnelle et corporelle (Joas, 2001 ; Gumbrecht, 2010) vis-à-vis de toute différence, distance et extériorité (autres termes qui contribuent à incarner l'idée d'altérité) de l'objet à connaître.

Deuxième implication, la connaissance de l'objet devient une recherche de sens qui est affaire d'interprétation et donc de phénoménologie herméneutique (Ricœur, 1969, 1986). Or le sujet connaissant se tient devant un monde infini à interpréter dont le sens dépend de notre regard évaluatif. L'interprétation est une évaluation et réciproquement (Nietzsche, 1887 ; Ardoino & Berger, 1986 ; Manicki, 2003) : création de valeurs (« force active » de l'« aristocrate » nietzschéen) ou réaction par rapport à des valeurs pré-existantes (« force réactive » des « faibles » nietzschéens). Le mode de connaissance dans le sillon héraclitéen relève d'une évaluation questionnant le sens et les valeurs en situation.

Troisième implication, le sujet connaissant est impliqué dans son observation de l'objet, ce qui rend l'auto-questionnement inévitable et essentiel. Le sujet n'est plus un sujet cartésien qui se tient face à un objet extérieur à décrire, à analyser et à expliquer clairement, distinctement, rationnellement (exemple de Descartes : la cire molle). L'*ego* du *Cogito* est partie prenante dans l'acte de connaître. Qui est le « je suis » qui veut connaître ? Quel est le mode d'être de cet être qui n'existe qu'en comprenant ? Une herméneutique du sujet (Ricœur, 1990) qui se réfère volontiers à l'ontologie heideggerienne (Heidegger, 1976) devient nécessaire pour comprendre les implications réciproques entre le sujet et l'objet : le sujet construit l'objet qui en retour le construit.

Ainsi l'histoire des théories de la connaissance montre-t-elle que la tradition de pensée héritée d'Héraclite mène à un triple questionnement du sujet : sur l'Altérité épistémologique ou « reste » de la rationalité ; sur l'interprétation, le sens et les valeurs en situation ; et sur sa propre implication dans l'acte de connaissance. Tout comme la pensée du Reste en Evaluation, la philosophie d'origine héraclitéenne n'offre aucune certitude et invite au questionnement et à l'auto-questionnement permanent.

3. Hypothèses heuristiques

Tentons un rapprochement entre l'Evaluation et la pensée philosophique.

Tableau 1 : rapprochements entre l'Evaluation et la pensée philosophique

	Philosophie de l'Education	Modèles de l'Evaluation
Deux courants antagonistes	Deux sillons philosophiques : 1) la pensée de l'Être (Parménide) et 2) la pensée du Non-Être et du Devenir (Héraclite).	Deux logiques de l'Evaluation : 1) la logique de Contrôle et 2) la logique du Reste (Vial, 2001) devenue ensuite logique de l'Accompagnement (Vial, 2012)
Visée du 2 ^{ème} courant	Le Non-Être ou Altérité Epistémologique (Briançon, 2012)	Le Reste de l'Evaluation (Vial, 2001)
Questionnements impliqués par le 2 ^{ème} courant	Philosophie de l'Altérité Recherche herméneutique sur le sens et les valeurs en situation	Dans le Modèle de l'Evaluation située, faire un « inachevable » travail sur soi, c'est notamment accepter l'altérité, activer le mode de pensée herméneutique, comprendre son rapport aux valeurs mais aussi se situer par rapport à des épistémologies profanes et des registres de pensée, travailler ses repérages, son histoire - ses ancrages - ses croyances et représentations (Vial, 2012, p. 411-419)
Auto-questionnements impliqués par le 2 ^{ème} courant	Questionnements sur son implication par une phénoménologie herméneutique du soi : Qui est le « je suis » qui veut connaître ? (Ricœur). Quel est le mode d'être de cet être qui n'existe qu'en comprenant ? (Heidegger).	

Faisons alors les hypothèses provisoires et heuristiques suivantes :

- l'explicitation de l'Altérité épistémologique peut prolonger le questionnement sur cet énigmatique Reste de l'Evaluation ;
- des apports théoriques sur l'histoire des idées peuvent contribuer à éclairer théoriquement les deux logiques de l'Evaluation ;
- la compréhension de la pensée héraclitienne permet d'accompagner les questionnements et auto-questionnements liés au travail sur soi préconisé par l'Evaluation située.

4. Recherches exploratoires en Master Professionnel

4.1 Description de la méthodologie

Nos recherches dans ce domaine ont commencé en 2011-2012 auprès de 18 étudiants de Master Professionnel 2^{ème} année en option Métiers de la santé. La méthodologie a consisté à demander aux étudiants – sans aucune explication préalable ni surtout aucune évocation des Modèles de l'Evaluation - de remplir un questionnaire avant de commencer un cours intitulé « Philosophie de l'Altérité ». Le questionnaire comprenait sept questions :

1. à quoi vous fait penser le mot « Altérité »? Vous pouvez donner jusqu'à cinq termes ;
2. comment expliqueriez-vous à un enfant ce qu'est l'altérité ?
3. quelle serait votre définition savante de l'altérité ?
4. la notion d'altérité vous est-elle utile et pourquoi ?
5. doit-on l'enseigner en Sciences de l'Education et pourquoi ?
6. peut-on l'enseigner et pourquoi ?
7. quels savoirs disciplinaires pourraient être convoqués pour enseigner l'altérité ?

4.2 Analyse des résultats

Nous nous proposons d'analyser brièvement les données ainsi recueillies.

Question 1 : 81 termes ont été recueillis. De manière générale, l'Altérité est spontanément d'abord associée à un rapport à autrui et ensuite à un Autre symbolique, au changement, à l'évolution,

Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

l'ouverture et à l'accompagnement. Voyons cela en détail. 45 occurrences² renvoient naturellement au rapport à autrui (Altérité extérieure) et au petit « autre » (13 étudiants sur 18 ne mettent pas de majuscule). 4 termes³ renvoient à l'identité, aux émotions et à l'inconscient (Altérité intérieure). Enfin, l'Altérité épistémologique est évoquée 32 fois⁴ dont l'Autre symbolique avec une majuscule citée cinq fois, la thématique du Changement citée 15 fois et celle du rapport au changement citée huit fois. L'Altérité dans sa dimension épistémologique est ainsi spontanément associée à l'idée du Devenir, chère aux héritiers d'Héraclite. Le rapport au changement apparaît difficile, entre acceptation-ouverture et réaction ou soumission, nécessitant un accompagnement. Un lien se fait donc avec les Modèles de l'Evaluation : le changement est ce qui fait vaciller la logique de Contrôle et qui rend nécessaire la logique du Reste. Si le terme accompagnement n'est cité que deux fois, les thématiques du Changement et du Rapport au Changement sont très présentes. C'est certainement le point d'intersection entre les Modèles de l'Evaluation et la Philosophie de l'Altérité et c'est aussi ce qui est mis en travail sur un plan pratique par la logique de l'accompagnement et sur un plan théorique par la réflexion philosophique sur l'Altérité. L'Altérité comme l'Accompagnement enseigne le rapport à l'incertitude dans un monde changeant et sans repère, mais tandis que la première est un concept, le second est un processus au sein d'une relation éducative.

Questions 2 et 3 : La très grande majorité des définitions sont centrées sur le rapport à autrui. Nous ne donnerons ici que les définitions proposées par les étudiants et que l'on pourrait mettre en lien avec l'Altérité épistémologique :

- « c'est un changement, une transformation » ;
- « c'est les tâches réalisées en rapport au savoir et leurs changements » ;
- « l'altérité est une modification » ;
- « c'est une notion qui définit le fait de parvenir à se transformer, évoluer, penser, de manière différente ».

On constate que l'Altérité épistémologique n'est définie que par rapport à ce qu'elle provoque (ses effets) que nous avons décrits dans *l'Altérité enseignante* (Briançon, 2012), mais n'est pas définie en tant que telle, ce qui était justement le piège, vu que le terme recouvre une aporie de la connaissance, tout comme le Reste de l'Evaluation. Impossibles à définir, l'Altérité et le Reste sont indicibles et restent flous. On ne peut les appréhender que par les effets provoqués par leur questionnement.

Question 4 : 17 étudiants sur 18 affirment sans ambiguïté l'utilité de la notion d'Altérité.

- 1) Altérité extérieure : pour s'ouvrir à autrui, entrer en contact avec l'autre, mieux le connaître, développer la confiance et l'empathie, accepter de ne pas avoir la maîtrise d'autrui, le respecter, éviter de le juger, pour déterminer la frontière entre ce qui est de l'ordre de l'acceptable et de l'inacceptable.
- 2) Altérité intérieure : pour se décentrer, se voir évoluer, prendre conscience de notre transformation, mieux se connaître, pour faire un travail sur soi.
- 3) Altérité épistémologique : pour s'ouvrir au changement, pour affirmer sa posture et ses idées en formation dans le changement de rapport au savoir, pour questionner, apprendre, développer des compétences, pour dialectiser et cerner un monde de plus en plus complexe, pour mieux cerner la notion et mieux la nommer, « mais aussi utile car présente dans tout, toujours et partout, comme un déjà-là, comme le vivant quand on est un être humain ».

² l'autre (13 occurrences), relation, rencontre, lien, échange, être avec, rapport entre, réciprocité, différence, Alterego, semblable, contraire, singularité, étranger, singulier, respect, dignité, humanité, apprendre de l'autre.

³ Implication, affectivité, angouisse, identité.

⁴ l'Autre (5 fois), nouveau (1 fois), rapport au savoir (2 fois) + Changement = [changement (6 fois), évolution (3 fois), transformation (2 fois), modification (1 fois), altération (3 fois)] + Rapport au changement = [autrement (1 fois), ouverture (3 fois), acceptation (1 fois), subir (1 fois), réaction (1 fois), accompagnement (2 fois)].

Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

On retrouve dans les réponses les trois modalités de l'Altérité. Presque la moitié des étudiants associent l'Altérité à un travail sur soi tel que le décrit le modèle de l'Evaluation située : notamment accepter l'altérité extérieure, travailler ses repérages pour se situer, activer une pensée dialectique et herméneutique (à travers l'expression « cerner un monde »?), dans un environnement mouvant et caractérisé par la complexité humaine.

Les Questions 5 et 6 ne seront pas analysées dans cette communication.

Question 7 : La notion d'Altérité apparaît multidisciplinaire ou mieux transdisciplinaire, mais quatre disciplines semblent être les mieux placées pour l'enseigner : la philosophie, la sociologie, la psychologie et la psychanalyse. Cela n'est finalement pas surprenant car ces quatre disciplines recouvrent les trois modalités de l'Altérité :

- 1) Altérité extérieure : la sociologie enseigne les différences interculturelles et sociales
- 2) Altérité intérieure : la psychologie enseigne l'identité, la conscience, tandis que la psychanalyse reconnaît l'inconscient.
- 3) Altérité épistémologique : la philosophie enseigne le rapport au savoir et les limites de la rationalité

Tableau 2 : nombre de fois où la discipline est citée

Discipline citée	Nombre de citations
Philosophie	9
Sociologie	8
Psychologie	7
Psychanalyse	4
Sciences de l'Education	3
Anthropologie	2
Histoire	2
Sciences et Vie de la Terre	1
La Culture	1
L'Analyse des Pratiques	1
Le Rapport au savoir	1
Les valeurs	1
Les sciences dures	1
Les sciences humaines	1

L'enseignement de l'Altérité est fractionné à l'Université, divisé entre plusieurs filières universitaires. Les Sciences de l'Education qui pourrait être le lieu d'un enseignement unifié de l'Altérité n'est pour l'instant pas reconnu comme tel (seulement trois citations).

4.3 Discussion et limites

Cette enquête exploratoire a l'intérêt de montrer que :

- les étudiants ne font pas de liens directs entre la notion d'Altérité et la logique du Reste (Vial, 2001) ou de l'Accompagnement (Vial, 2012) mais seulement indirects *via* la thématique du rapport au Changement ;
- Les étudiants en Sciences de l'Education jugent la notion d'Altérité très utile, voire importante et essentielle et que la Philosophie est bien placée pour l'enseigner ;
- Les étudiants sont extrêmement centrés sur la dimension extérieure de l'Altérité (rapport à autrui) au détriment de la dimension épistémologique (rapport au savoir et limites de la connaissance). Un enseignement de l'Altérité dans toutes ses dimensions semblent nécessaire pour qu'ils puissent ensuite s'approprier la logique du Reste de l'Evaluation ;
- L'enseignement de l'Altérité en Sciences de l'Education n'est pas encore reconnu comme pertinent : ni les Modèles de l'Evaluation ni la Philosophie de l'Education ne sont citées.

Le fait d'avoir choisi des étudiants de la filière Santé induit certainement les réponses car ceux-ci sont moins tournés vers les Modèles de l'Evaluation que vers les théories de la santé et donc du soin.

Deux pistes nous semblent donc intéressantes :

- En termes de recherche : cette même enquête devrait être réalisée auprès des étudiants des autres Masters Professionnels (MP2 B1 Formateurs et MP2 B2 Coach/Consultants) pour avoir des éléments de comparaison et voir si les MP2 B2 – donc le diplôme est davantage tourné vers l'Evaluation - font spontanément et/ou plus facilement le lien entre Altérité épistémologique et le Reste de l'Evaluation ;
- En termes d'enseignement : il s'agirait d'utiliser la notion de Changement pour jeter des ponts théoriques entre l'Altérité et le Reste de l'Evaluation :
 - o En 2011-2012, nos interventions exposaient les liens existants entre : rapport au savoir > désir de savoir > altérité > changement ;
 - o En 2012-2013, il faudra aller plus loin et rattacher explicitement notre réflexion aux Modèles de l'Evaluation en prenant le Changement comme pivot :

rapport au savoir > désir de savoir > Altérité > changement > Reste de l'Evaluation

5. Conclusion

En conclusion, nous avons interprété dans la logique d'accompagnement, le Reste de l'Evaluation comme de l'Altérité épistémologique qu'il est possible de conceptualiser philosophiquement et de rattacher à la philosophie de la connaissance. L'appréhension de cet objet de pensée énigmatique qui suscite le questionnement philosophique et l'auto-questionnement évaluatif, relèverait autant selon nous d'un enseignement de l'histoire des théories de la connaissance, que d'un questionnement de l'expérience vécue, partagée et explicitée des sentiments de différence, distance et extériorité dans tous ses « rapports à » (à autrui, à soi-même et au savoir). Nos recherches confirment qu'il est possible de faire des liens entre la Philosophie de l'Education qui questionne l'Altérité et les Modèles de l'Evaluation qui mettent en avant le Reste, à condition de tenir compte de la notion de Changement, point d'achoppement entre l'Altérité et le Reste.

6. Références bibliographiques

- Arduino, J. & Berger, G. (1986). L'évaluation, comme interprétation. *Pour, 107*, « L'évaluation au pouvoir », 120-127.
- Barbier, J-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- 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 à comité scientifique « Sciences de l'éducation » (dir. B. Courtebras).
- 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, 16*, p.
- Cordero, N. L. (2005). « Du non-être à l'autre. La découverte de l'altérité dans Le Sophiste de Platon ». *Revue Philosophique de la France et de l'Etranger, 2*, 175-189, PUF.
- Descartes (1637). *Le Discours de la Méthode*. Paris : Bordas, 1965.
- Dufour, D.R. (1996). *Les deux sujets de l'éducation*. Bouchard, P. La question du sujet en éducation, Paris : L'Harmattan, p. 29 - 44.
- Dumont, J.P. (1988). *Les présocratiques* (Edition établie par Jean-Paul Dumont avec la collaboration de Daniel Delattre et de Jean-Louis Poirier. Traduction des textes réunis par H. Diels dans les *Fragmente der Vorsokratiker*, Berlin, 1903), Paris, Gallimard, La Pléiade.
- Gumbrecht, H-U. (2010). *Eloge de la présence, ce qui échappe à l'interprétation*. Paris : Libella Maren Sell
- Hegel (1807). *Phénoménologie de l'esprit. Traduction et notes par Gwendoline Jarczyk et Pierre-Jean Labarrière*. Paris : Gallimard, 1993.

- Heidegger, M. (1976). *Etre et Temps*. Paris : Gallimard, (Œuvre originale publiée en 1986).
- Joas, H. (2001). *La créativité de l'agir. Raisons éducatives : Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 27-44
- Kant (1781). *Critique de la raison pure*. Paris : PUF,
- Laurent, J. (2007) (ss la dir.). « Dire le néant ». In *Cahiers de Philosophie de l'Université de Caen*, PUC.
- Laurent, J. & Romano, C. (2006) (ss la dir.). *Le Néant. Contribution à l'histoire du non-être dans la philosophie occidentale*. Paris, PUF.
- Manicki, A. (2003). Nietzsche et la radicalisation de l'interprétation. *Tracés. Revue de Sciences humaine*, 4, p. En ligne
- Meinong, A. (1904). *Théorie de l'objet et Présentation personnelle*. Traduit de l'allemand par J.-F. Courtine et Marc de Launay. Paris : Vrin, réimp. 1999.
- Mottier-Lopez, L. (2006). *Evaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale*. Figari, G, Mottier-Lopez, L. Recherche sur l'évaluation en éducation. Paris : l'Harmattan, p. 82-89.
- Nietzsche (1887). *Le gai savoir. Traduction d'Henri Albert revue par Marc Sautet*. Paris : Le livre de poche, 1993.
- Peyron-Bonjan C. (1994). Des effets de surdétermination des postures à un axe de recherche stylistique. Actes du Congrès international de l'AFIRSE (Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives), Université Aix-Marseille I, tome II pp 168-171.
- Platon. *Le Sophiste*. Traduction et présentation par Nestor L. Cordero, Paris, Flammarion, 1993.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*. Paris : Seuil.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard, 2006, p. 51.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les Modèles de l'Evaluation. Histoire – Méthode – Outils*. Bruxelles : De Boeck Université
- 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.
- Vial, M. (1996). Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages. *En question, Les Cahiers de l'année 1996*, 2, 27-57.