

Evaluation, auto-évaluation et recherche-action

Florence Saint-Luc, florence.saintluc@univ-amu.fr Aix-Marseille Université, CNRS, ADEF EA 4671 ADEF (Apprentissage Didactique Evaluation Formation), ENS de Lyon, IFE, 13248, Marseille, France

Jeanne Mallet, jeanne.mallet@univ-provence.fr, Aix-Marseille Université, CNRS, ADEF EA 4671 ADEF (Apprentissage Didactique Evaluation Formation), ENS de Lyon, IFE, 13248, Marseille, France

Résumé : La formation à l'évaluation peut-elle développer des compétences autres que son propre contenu ? Est-elle destinée à sélectionner, ou peut-elle accompagner des personnes en difficultés dans leur parcours d'éducation ou de formation ? Si oui, comment ? Une étude de cas est proposée ici : la direction du mémoire de master 2 enseignement éducation et formation d'une étudiante en prolongation de scolarité, en échec l'année précédente. La situation la conduit à proposer de travailler une problématique en lien avec l'évaluation et l'auto-évaluation pour ses élèves, adolescents déficitaires dans une institution spécialisée. Cette recherche-action transforme ses pratiques pédagogiques, développe la réflexivité et l'auto-évaluation, l'estime de soi, et lui permet de réussir son mémoire de master. Elle fait apparaître la dimension d'auto-questionnement et d'auto-évaluation de la recherche-action.

Mots-clés : recherche-action, formation, évaluation, auto-évaluation, direction de mémoires

1. Introduction

A la suite de la masterisation de la formation des enseignants, une évolution a eu lieu : les futurs enseignants devaient faire un mémoire professionnel, mais la réforme prescrit un mémoire de recherche afin qu'ils puissent se réorienter sur une thèse en cas d'échec au concours de professeur des écoles avec l'obtention du master. La mise en œuvre n'est pas évidente dans les IUFM, où n'existe pas forcément le personnel compétent en quantité suffisante (beaucoup de PRAG employés qui n'ont jamais connu de processus de recherche par eux-mêmes). Le nombre d'heures d'initiation est généralement jugé tout à fait insuffisant pour atteindre l'objectif de préparer à l'entrée en thèse. La formation initiale des enseignants à et par la recherche est un point délicat à mettre en œuvre dans le Premier Degré : beaucoup d'apprentis-chercheurs sont en difficulté, faute de temps matériel pour la problématisation, l'expérimentation, le recueil et le traitement de données. Elle est censée apporter un recul réflexif, nécessaire aussi dans le cadre des deux fonctions de l'évaluation : l'accompagnement et le contrôle. Ces compétences sont également à développer pour leurs directeurs de recherche. Au départ, ils s'appuient souvent sur leur propre parcours de recherche et la relation à leur directeur de thèse pour se professionnaliser dans cette mission. Peut-il exister un parallèle, en termes d'évaluation et d'auto-évaluation, entre le parcours d'un apprenti-chercheur et celui d'un apprenti-directeur de recherche ? Quel est l'effet des conceptions du directeur de recherche sur l'étudiant ? L'évaluation est-elle destinée à sélectionner, ou peut-elle accompagner des personnes en difficultés dans leur parcours d'éducation ou de formation ? Une étude de cas est proposée ici : la direction du mémoire de master 2 enseignement éducation et formation d'une étudiante en prolongation de scolarité qui construit une problématique en lien avec l'évaluation et l'auto-évaluation pour ses élèves, adolescents déficitaires dans une institution spécialisée. Cet accompagnement génère un parcours de formation à l'évaluation et à l'auto-évaluation pour l'étudiante, apprentie-chercheuse... dont le statut résonne dans la tête de l'apprentie directrice de mémoire, facilitant les processus d'identification et l'empathie...

Cette approche clinique permet de focaliser sur des processus itératifs entre théorie et pratique au plus près de la dimension émotionnelle en lien avec l'auto-questionnement au sein d'un système en interaction allant de la direction de recherche à l'élève en passant par l'enseignant...

2. Contexte et problématique

Les conditions particulièrement difficiles de l'initiation à la recherche dans lesquelles s'est insérée cette direction de mémoire ont joué un rôle essentiel ; elles sont présentées avant de développer les dimensions d'évaluation et l'auto-évaluation propres à la mise en œuvre de la recherche-action de l'étudiante.

1.1 Contexte

J'ai soutenu ma thèse en décembre 2011. J'ai accepté de prendre en charge la responsabilité de l'initiation à la recherche et de la direction de dix mémoires de Master 2 dans le cadre d'un master Enseignement Education et Formation en octobre 2011, à l'IUFM de Nice, dans son antenne de Draguignan. Ma conception est alors celle d'un mémoire de recherche à visée professionnalisante. La soutenance était prévue en juin 2012. Je me suis donc retrouvée en posture d'auto-formation sur le terrain pour la direction de mémoires, compétence nouvelle à développer pour moi en lien étroit avec l'évaluation et l'auto-évaluation, dans une situation de défi à relever, de par les conditions difficiles de cette mission (6 heures de cours d'initiation à la recherche en master 2 !).

Le travail sur le soi autobiographique est ici essentiel : j'ai accepté ce rôle en pensant que je pouvais m'appuyer sur la formation à l'évaluation apportée par mon parcours en Sciences de l'Education à Aix (avec les cours sur l'évaluation pendant 3 ans), mon parcours d'enseignante en primaire, de formatrice (formation continue des enseignants et initiale des éducateurs spécialisés), mon auto-formation coopérative générée par la constitution d'une recherche collaborative sur la formation des enseignants et de leurs formateurs au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne (Saint-Luc, 2011), et l'accompagnement de ma directrice de recherche tout au long de mon parcours en Sciences de l'Education, Jeanne Mallet.

Une étude de cas est proposée ici, comme exemple de mise en abîme sur l'évaluation et l'auto-évaluation, de pari de l'éducabilité, et de sens donné à ce travail dans le cadre de la professionnalisation : BN est dispensée d'assiduité de par son emploi en tant qu'enseignante en Institut Médico-Educatif, avec des adolescents présentant des troubles de l'apprentissage et du comportement. Son échec pour son mémoire, l'année précédente, l'a également placée en situation de difficulté pour concilier le travail pédagogique et la recherche. Selon le directeur de la partie réflexive de son travail (modalité spécifique à l'IUFM de Nice), le fait de ne pas assister physiquement aux cours a créé un handicap pour s'intégrer dans une dynamique de formation. Sa situation fait écho chez moi : en tant que vacataire, je ne peux m'intégrer que difficilement dans le groupe des intervenants dans cette formation. J'organise 3 rencontres de travail pour faire connaissance avec l'équipe et les étudiantes :

- deux réunions avec l'équipe des enseignants-chercheurs et formateurs (pour coordonner la partie réflexive et la partie recherche, et pour se concerter sur les modalités d'évaluation de la version intermédiaire du mémoire en janvier 2011) ;
- une réunion avec les étudiantes pour travailler les thématiques de mémoire, le 30 novembre 2011, dans le but de créer un groupe à la façon d'un séminaire de recherche.

L'une d'elle refuse de participer, BN, en arguant de sa dispense d'assiduité. En janvier 2012, elle rend un travail très insatisfaisant et hors délai. Après une évaluation catastrophique, et sur les conseils du tuteur de sa partie réflexive, directeur adjoint de l'IUFM de Draguignan, elle demande à me rencontrer. Elle veut s'investir dans ce travail de recherche, et travailler à partir d'une question d'un de ses élèves : « Pourquoi n'ai-je pas de notes comme dans l'école de mes amis ? ». Elle se sent très

occupée par son travail d'enseignante à plein temps, et se demande comment trouver du temps pour la réalisation du mémoire. Je lui explique que j'ai fait mes études en travaillant à plein temps, ce qui lui permet de s'identifier à moi. Je lui présente la recherche-action comme méthodologie. Elle transforme alors ses représentations et juge que son travail de recherche est compatible avec son emploi à l'IME. Elle achète et lit plusieurs livres sur l'évaluation (Bonniol et Vial, 1997), (Vial, 2001) que je lui ai conseillés.

1.2 Un travail sur l'évaluation avec des adolescents déficients

Après trois mois de travail acharné, elle produit un mémoire où les lectures sont intégrées dans la problématique et dans les expérimentations.

Voici son hypothèse générale et ses hypothèses opérationnelles :

A travers les problématiques théoriques et pratiques, le sentiment de normalité est omniprésent. On peut donc se demander quelle méthode d'évaluation pourrait répondre à ce besoin de reconnaissance sociale.

Hypothèse générale :

L'évaluation formatrice serait un moyen efficace d'enrayer le paradoxe entre stigmatisation de la déficience et représentation positive et permettre à l'adolescent déficient de se projeter, auteur, dans une vie professionnelle future.

Hypothèses opérationnelles :

- l'évaluation diagnostique serait un moyen de construire des méthodes de vie ;
- déceler les difficultés afin d'y remédier et trouver la meilleure orientation future possible ;
- l'évaluation sommative pourrait permettre à l'enseignant de faire un bilan des acquis pour détecter les lacunes et organiser ses apprentissages ;
- les adolescents ayant des troubles déficients peuvent avoir des difficultés à mémoriser et, de ce fait, à acquérir un apprentissage ;
- l'évaluation formative permettrait d'avoir une progression didactique dans les apprentissages à partir des écarts, d'inscrire ce groupe dans une pédagogie de projet.

Elle produit une grille d'analyse des différentes formes d'évaluation appliquées dans sa classe :

Tableau 1 Grille récapitulative des différentes évaluations de l'échantillon étudié

Evaluations	Items et Critères	Ton positif	Ton négatif
Diagnostique	Connaissance du métier d'apiculteur : - définir le métier, - évoquer différents aspects du métier, - faire le lien avec le fonctionnement d'une ruche, - utiliser le vocabulaire approprié, - comportement à l'oral.	- Travail à l'oral, - Changement de la configuration de la classe plus favorable pour une activité orale, - Elaboration d'un bilan sur les connaissances depuis le début du projet (novembre), - Repérer une lacune en particulier.	- Inefficacité et inadéquation avec ce public (l'orientation n'est pas assurée), - Ciblée sur une lacune, - Pas de projet concret et révélateur, - La fiche métier n'est pas transférable pour tous.
	Utilisation de la fiche métier : - connaître les différentes rubriques, - percevoir les relations entre elles (missions, connaissances, compétences, formations,...), - comprendre la dimension transférable à d'autres métiers, - comprendre l'utilité d'une fiche métier pour leur orientation future.		

Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :
Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

Sommativ	<p>Le texte en général :</p> <ul style="list-style-type: none"> - présentation (titre, saut de ligne, clarté,...), - écriture (lisibilité, régularité), - utilisation du présent de l'indicatif, - syntaxe, - orthographe, - vocabulaire et lexique approprié. 	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler sur l'écriture d'un texte avec tous les critères et items que cela peut engendrer, - Organiser ses apprentissages en fonction des lacunes détectées, - Comprendre le fonctionnement et les réactions d'un élève selon son comportement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune interaction, - Aucun apport concret pour l'élève, - Contrôler, vérifier et mesurer des compétences et connaissances, - Comparer les élèves entre eux, - L'élève est agent, spectateur.
	<p>Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - communication des besoins, - traitement de l'information, - temps passé à la tâche, - rythme de travail, - persévérance dans l'activité, - autonomie face à la tâche 		
Formative	<p>Remédiation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - compréhension des erreurs, - capacité à retravailler l'activité, - utilisation d'outils pour corriger les erreurs, - réécriture du texte corrigé - réécriture du texte sur l'outil informatique (utilisation, lisibilité). 	<p>Rapport direct avec la formation,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lier à la pédagogie de réussite, on part de l'écart et on remédie, - Repérer les difficultés pendant l'apprentissage et créer des opportunités pour y remédier, - Informe l'élève et l'enseignant sur les connaissances et compétences acquises, l'élève devient auteur (pédagogie de projet). 	<ul style="list-style-type: none"> - On part des lacunes et non des capacités de l'élève, - Aucun apport concret, - Pas d'imprégnation ni d'inscription réelle dans un projet d'avenir professionnel.
	<p>Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écoute, - motivation, - persévérance dans l'activité, - intérêt. 		
Formatrice	<p>Traitement du questionnaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - trouver les coordonnées de l'apiculteur sur Internet, - capacité à trouver les questions appropriées sur le métier d'apiculteur, - ordonner les questions, - rédaction des phrases interrogatives (orthographe, syntaxe, conjugaison,...) - utilisation de l'outil informatique (mise en page du questionnaire, lisibilité), - écriture du message lors de l'envoi, - envoyer et réceptionner un courriel, - lecture et recueil des données, - compréhension des réponses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie de projet, - Réflexion de l'élève sur les capacités à acquérir, - Travail <i>d'auto-évaluation</i>, construction des connaissances, - Pour l'enseignant, identifier les erreurs et réussites de l'élève, - L'élève adopte un regard critique sur lui et les autres, trouver l'objectif à atteindre selon ses besoins, - Travailler sur du concret, l'élève devient acteur, il produit le sens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre à leur disposition divers outils spécifiques en fonction de l'évolution du projet (processus), - Travailler avec des partenaires extérieurs n'est pas toujours évident et possible.
	<p>Connaissances :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce qu'il a compris et retenu de ce questionnaire et du métier en général. 		
	<p>Attitudes et conclusion de la grille d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - inscription dans le projet, - participation au projet, - ressenti, réflexion, - appréciation, - représentation, - imprégnation, - projection. 		

Ce travail sur l'évaluation chez ses élèves, et particulièrement la dimension d'évaluation formatrice, va transformer cette enseignante en formation initiale, sans qu'elle prenne conscience immédiatement de l'ampleur du phénomène.

3. De l'évaluation à l'auto-évaluation : un travail transformateur

La soutenance de mémoire l'année précédente avait été une catastrophe, et la note donnée au premier semestre ne l'avait guère aidée à remonter son sentiment d'estime de soi.

Pour reprendre les mots de la conférence de Louise Bélair, lors du colloque de l'ADMEE (2013), l'échec précédent était la base de son soi autobiographique. En janvier 2012, elle était quasiment en situation de décrochage... .

Elle rend quand même un travail, il reste un lien ténu, perche lancée qui va être récupérée... .

Plusieurs facteurs vont se conjuguer positivement pour sortir de la spirale descendante : ils sont liés à la rencontre de l'autre, à la confrontation à l'altérité (Briançon, 2012)... :

- le regard positif empathique du tuteur de la partie réflexive, qui la connaissait personnellement et avait assisté à l'échec précédent : dimension éthique... ;
- une rencontre chaleureuse et positive informelle entre lui et moi mi-janvier ;
- le conseil de me rencontrer ensuite ;
- les processus d'identification lors de notre rencontre : importance de la dimension affective et émotionnelle ;
- l'écoute de son projet avec une reformulation le rendant possible à ses yeux : donner du sens à l'activité tout en précisant les savoirs et savoir-faire en jeu... .

En mai, elle envoie une version de son mémoire au moins 3 semaines avant la date butoir. Les retours très positifs constituent une validation de son écrit. Cela va transformer son rapport à l'oral, et la soutenance de son mémoire est brillante. Le tuteur de la partie réflexive, qui était déjà dans ce rôle l'année précédente, et donc membre du jury, est profondément surpris par la transformation, en particulier à l'oral.

C'est un cercle vertueux qui s'est créé avec des boucles récursives :

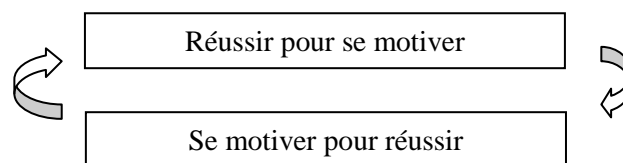


Figure 1 : cercle vertueux réussite motivation

Cependant, avant le jour de la soutenance, elle n'avait pas pris la complète mesure de la transformation qui s'était effectuée : elle était perceptible pour moi en tant que directrice de mémoire.

Ce qui semblait le plus l'avoir transformée était le travail sur l'évaluation formatrice. Il s'agissait pour elle d'aider les élèves à réfléchir par l'intermédiaire d'un projet avec un apiculteur sur leur projet professionnel, les compétences qu'ils voulaient acquérir, et les moyens qu'ils devaient se donner pour réussir ce projet. Cela l'avait conduite à repenser son rapport à soi autobiographique : ses élèves étaient en échec, elle avait trouvé un moyen d'aborder l'évaluation à partir d'une demande reformulée lors de notre rencontre ; en les accompagnant, par l'intermédiaire de l'évaluation formatrice, pour les aider à trouver un sens et une direction, elle les avait trouvés pour elle-même... .

Il existe un véritable isomorphisme entre ses élèves et elle. Ce mémoire a relevé de la pédagogie de projet, malgré la contrainte de départ et l'image préalable négative due à l'échec précédent. Mais cette image négative a sans doute également généré une plus grande empathie de sa part à leur égard. Elle a véritablement pris la mesure de cette transformation par les retours que nous lui avons faits. De

manière évidente, cela corrobore l'hypothèse de Louise Bélaïr que l'autoévaluation apparaît grâce au regard de l'autre... .

Voici un extrait d'un courriel en octobre 2012 qu'elle m'a adressé à la suite de l'envoi d'un questionnaire adressé à toutes les étudiantes dont je dirigeais le mémoire.

Lors de mon année de Master 2, j'étais dispensée d'assiduité (travaillant à l'IME à temps plein), et je n'ai donc pas assisté aux cours prévus à l'IUFM en début d'année (6 heures, il me semble). Cependant, grâce aux contacts par mail et par téléphone (directrice et tuteur de mémoire, secrétaire, professeurs, étudiants), j'ai pu être au courant des différents événements et obtenir les documents nécessaires à l'élaboration de mon mémoire et à la préparation de mes cours.

- Mon mémoire s'est révélé être un véritable processus de professionnalisation. Il m'a aidé à développer mes objectifs de travail et à organiser mes activités, en prenant compte des différents paramètres (travail en équipe pluridisciplinaire, lien important en l'apprentissage scolaire et technique, ...), surtout au niveau de l'évaluation des élèves.

Il m'a permis, également, de repenser mon travail au quotidien et de me remettre constamment en question.

- Aujourd'hui, je suis enseignante suppléante à l'IME de Sylvabelle sur la commune de la Croix Valmer à temps plein. Je m'occupe de la classe des apprentis composée de 18 élèves âgés de 14 à 18 ans.

- J'aimerais obtenir le concours du CRPE afin de me titulariser et peut-être, devenir enseignante spécialisée.

Elle a reçu les cours de méthodologies de la recherche envoyés par courriel. Mais c'est *la rencontre de l'autre* et la dimension relationnelle qui ont joué, à mon sens, le rôle le plus important, en générant des bifurcations essentielles, permettant une dynamique positive ascendante, un cercle vertueux débouchant sur un auto-questionnement « *me remettre constamment en question* ».

4. Analyse et discussion

Selon Louise Bélaïr, l'autoévaluation s'appuie sur la conscience : il s'agit de conquérir la lucidité, de la montrer, d'accepter sa subjectivité, et de s'appuyer sur une confiance en soi. Dans ce cas, la rencontre de l'autre a réellement permis d'accentuer la confiance mutuelle (entre les deux tuteurs, puis entre les tuteurs et l'étudiante). Le temps qui lui a été laissé a joué un rôle positif déterminant. Les trois protagonistes ont accepté de se confronter à la difficulté de la situation (contexte très difficile de travail pour l'initiation à la recherche, charge de travail lourde pour l'étudiante travaillant à plein temps). La difficulté de l'autre a été prise en compte, grâce à des phénomènes d'identification aptes à susciter l'empathie nécessaire pour un regard positif et constructif. La réussite du mémoire avec le même tuteur de la partie réflexif lui a permis de lui restituer un rapport réparateur à son passé en lui pointant le chemin parcouru pour faciliter son processus d'autoévaluation.

L'analyse présentée par Louise Bélaïr reprenant la dimension éthique de Mireille Cifali : *initier l'échange, chercher l'authenticité, accepter la responsabilité de ses actes, accepter de ne pas toujours faire juste, se savoir vulnérable dans son processus d'accompagnement* peut être reprise dans ce cas : elle est récurrente et itérative dans une chaîne d'interactions complexes ; elle part des tuteurs pour aller vers l'étudiante, et va se trouver réinvestie avec ses élèves, pour revenir ensuite vers elle, et vers les tuteurs de son mémoire... Avec en supplément la dimension virtuellement présente de la bienveillance de ma propre directrice de mémoire, puis de thèse, Jeanne Mallet.

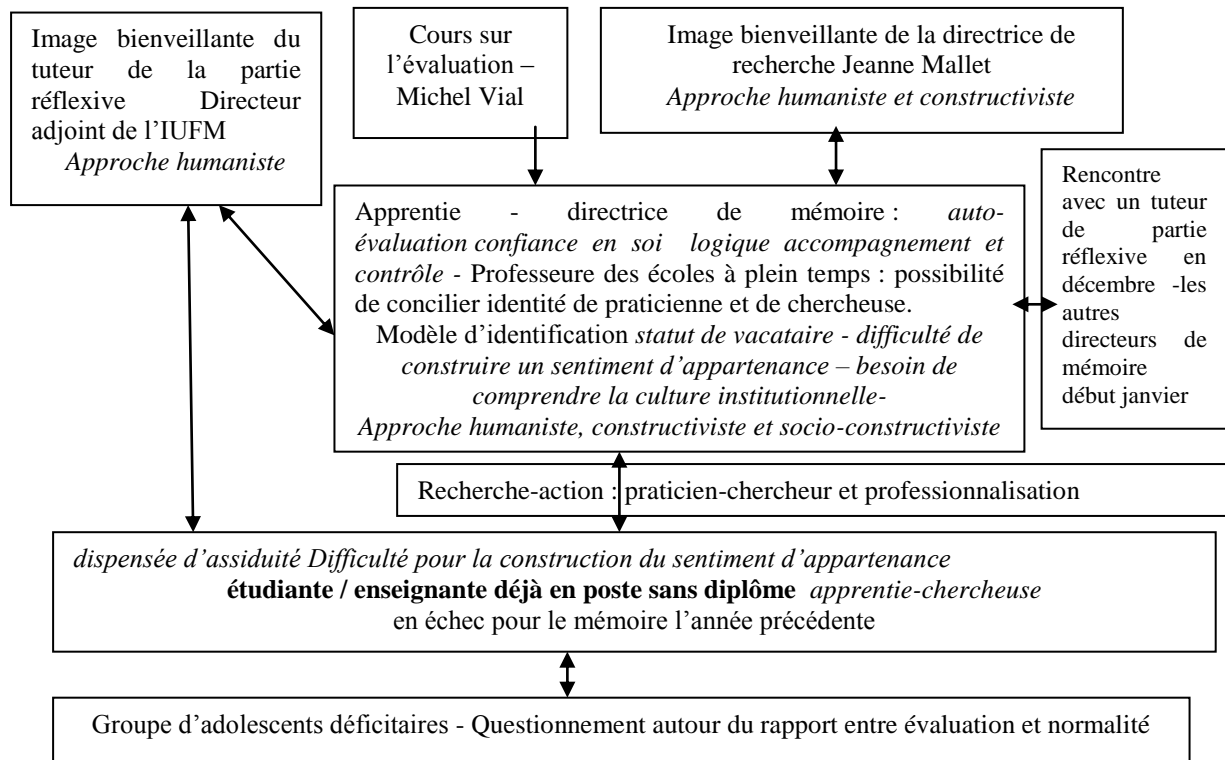


Figure 2 : Modélisation du processus de l'accompagnement de l'étudiante en direction de mémoire

Ces démarches se retrouvent dans une structure récurrente, que l'on peut considérer comme illustrant le principe hologrammatique de la complexité, à la façon des fractales, et qui se trouve à tous les niveaux d'un système en interactions. De manière plus détaillée, deux facteurs ont été essentiels dans la réussite de ce travail de formation à la recherche et à l'évaluation :

- le regard positif du tuteur de la partie réflexive de son mémoire, qui a accepté de ne pas sanctionner le dépassement de la date limite au premier semestre pour lui laisser sa chance, avec le conseil de me rencontrer pour prendre un nouveau départ. Cette attitude humaniste a été déterminante. Elle apporte une dimension éthique essentielle dans l'accompagnement d'enseignants en formation, et permet un autre regard sur leurs propres élèves, s'il est possible de prendre un recul réflexif pour rendre mobilisables les savoir-être émotionnels développés à cette occasion ;
- l'ouverture apportée pour elle par la possibilité de développer le thème de l'évaluation, qui était réellement ce qu'elle souhaitait travailler, mais dans le cadre d'une recherche-action, pour concilier son travail et la posture de recherche, en enrichissant son processus de professionnalisation par une posture réflexive.

La direction de ce mémoire a pris la forme de l'accompagnement d'un trajet, et pas d'une trajectoire. (Vial et Caparros, 2007). Différentes postures combinées se retrouvent, selon la catégorisation proposée par Louise Bélair (2013) :

- **mentor** : conseiller – appui sur l'expérience – sagesse - approche humaniste ;
- **tuteur** : maîtrise des savoirs – construction commun – posture de parité ;
- **coach** : accompagnement – développement du potentiel de savoir-faire avec indicateurs – importance du questionnement ;
- **médiateur** : travail sur les reflets – définir ses activités propres – s'inscrire dans la culture de l'autre – influence sur la motivation et sur l'objet de la motivation.

La formation à l'évaluation, et en particulier l'évaluation formatrice, qui permet de voir ses forces, et d'identifier les compétences à acquérir pour finaliser son projet, a joué un rôle essentiel. Des liens apparaissent entre évaluation formatrice, auto-questionnement, et autoévaluation.

L'enseignante novice a développé une stratégie pour le futur développement professionnel de ses élèves, mais également pour le sien. Elle a développé une capacité à l'auto-évaluation, et sa réflexivité a augmenté grâce au recul apporté par la soutenance de son mémoire, car elle n'avait pas pris conscience jusque-là de la profondeur de cette transformation en elle. Son mémoire a été un vecteur de professionnalisation, en même temps que de formation à la recherche. Il atteste le développement d'une identité de praticien-chercheur, témoin de sa capacité à lier théorie et pratique, de sa créativité et de la réflexivité construite lors de cet exercice.

5. Conclusion

Cette monographie, façon pédagogie institutionnelle, montre que la problématisation, au cœur de la recherche-action, nécessite évaluation et auto-évaluation, en développant ensuite des savoirs pour agir, des savoirs actionnables transférables sur le terrain, en articulant théorie et pratique.

Ce travail de recherche/action/formation invite à s'interroger sur la place de l'évaluation dans la pratique des enseignants, comme dans celle des enseignants-chercheurs en position d'assurer la direction de mémoires ou de thèses. Elle plaide donc en faveur de son enseignement dans le cadre de leur formation.

Une autre perspective est à proposer : l'importance d'une formation en alternance intégrative et projective à et par la recherche intégrant la recherche-action comme méthodologie. Ceci ne peut être effectif que si le temps sur le terrain est suffisamment long pour pouvoir la mettre en œuvre, et cela exclut cette méthodologie sur des stages courts, de 2 semaines par exemple.

La rencontre avec l'autre, dans sa dimension d'interaction humaine, entraîne dans la logique de l'accompagnement, avec une transmission de savoirs et une co-construction, mais elle nous confronte aussi à la dimension « du reste », de subtils mécanismes complexes de l'ordre du culturel, du psychologique et du pédagogique.

La confrontation à l'altérité (au réel, et aux autres) apparaît ici comme profondément enseignante... à condition :

- de faire le pari de l'éducabilité (Meirieu, 2008) ;
- de s'ouvrir à l'expérience, à partir d'un processus permanent d'évaluation et d'auto-évaluation engendré par le regard de l'autre ;
- et d'accepter une transformation mutuelle liée à la création d'une intersubjectivité...

6. Bibliographie

- Bélaïr L. (2013). *Entre lotto-évaluation et auto-évaluation : questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement*. En ligne sur <http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013_prg/Co2.html>. consultée le 20 01 1013.
- Briançon M. (2012). *L'altérité enseignante D'un penser sur l'autre à l'autre de la pensée*. Paris :Publibook Université, coll. « Sciences Humaines et Sociales ».
- Bonniol, J.-J., Vial, M (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Meirieu P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. En ligne sur <<http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>>. consultée le 23 01 2013.

Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :
Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

Saint-Luc, F (2011). *De la confrontation coopérative interculturelle à l'auto-formation coopérative : le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne*. Thèse en Sciences de l'Education université d'Aix-Marseille.

Šeberová, A. (2008). La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants-futurs enseignants en république tchèque. *Recherche et formation* 59, 59-74 .

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.

Vial M. et Caparros-Mencacci N. (2007). *L'accompagnement professionnel ?*. *Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement ».