
Penser une éthique interculturelle structurée? Une piste par l'évaluation

Alban Roblez*

Résumé : *Ce texte explore les notions d'éthique et d'interculturalité à partir de la pratique de l'évaluation, où sont en jeu des valeurs, des cultures paradigmatiques et des sujets toujours à véhiculer les interrogations sur ce qu'il y a de bien à exprimer.*

Mots-clés : *éthique, interculturel, évaluation, jugement, valeur, dialogue*

Introduction

Le présent article a pour but de contribuer aux réflexions sur l'éthique interculturelle en la faisant dialoguer avec une pratique dans les sciences de l'éducation : l'évaluation. Notre hypothèse principale est qu'une « éthique interculturelle » peut trouver un « lieu » d'expression en s'inspirant d'une démarche d'évaluation. Cette proposition s'inscrit dans un travail de thèse en cours intitulé *Comprendre les valeurs en situation d'évaluation : entre anthropologie et herméneutique du sens*. Nous ancrons notre proposition dans le contexte suggéré par les coordonnateurs de la revue *Ethica* et retiendrons l'une des questions posées pour en dessiner une autre plus précise sous l'angle méthodologique : comment situer un lieu de discours indigène pour se comprendre, notamment sur le plan éthique? Pour y répondre, nous développerons deux hypothèses

* Doctorant en sciences de l'éducation au laboratoire EXPERICE de l'Université Paris 13 - Nord (Villetaneuse, département de la Seine-Saint-Denis). Formateur d'adultes sur les démarches d'évaluation et la formation de formateurs.

directrices, en veillant à structurer les concepts convoqués : *un lieu pour se comprendre peut se structurer par la capacité de juger de tout sujet; il peut aussi se structurer par les valeurs éthiques des sujets dialoguant en situation*. Leur articulation fera émerger le concept d'évaluation comme un potentiel lieu d'expression éthique structuré. Nous concluons sur la notion de *cercle herméneutique* (Ricœur, 1969) comme agencement d'une éthique interculturelle.

1. Contextualisation de la réflexion

Dans le texte de l'appel à contribution d'*Ethica*, la notion d'éthique interculturelle est travaillée ou présentée sur les plans politique, philosophique et anthropologique, avec notamment les références-clés de « commun », de « Bien/bien », « culture(s) », « pratiques » et « discours ». Nous en retenons pour notre réflexion que l'interculturel impose de penser le vivre-ensemble dans une perspective où la société humaine se constitue en tension; où l'hégémonie d'un bien commun, pour ainsi dire, laisse plutôt place à un bien commun se faisant avec-et-dans, et non sans les différences, notamment celles de visions ou d'« univers de discours » où se situe le « lieu » du bien pour les sujets d'un « même ensemble culturel ». D'où les notions de « pluralité », « pluriel » et « pluralisme des conceptions » qui, au sommet ou en visée du projet¹ d'une éthique interculturelle, font de celle-ci « une éthique qui prenne en compte le pluralisme des conceptions du bien à un niveau encore plus fondamental que celui que partagent les personnes appartenant à un même ensemble culturel ».

La problématique soulevée dans cette vision d'un bien se faisant avec-et-dans se trouve dès le départ, selon nous, dans le préfixe « inter » posé devant « culturel » : l'*inter* est ce qui se trouve tout autant en jonction – entre – qu'au milieu, donc non assigné à une place précise, si ce n'est celle délicate du milieu. Autrement dit, puisque l'interculturel n'a pas à proprement parler de situation

¹ Nous faisons ici allusion à la notion de « projet-visée » de Jacques Ardoino dans *Les avatars de l'éducation*, dont nous retenons la définition suivante : « ce à partir de quoi, et par quoi, l'homme individuel et collectif se fait à travers ce qu'il fait, se propose de changer, de modifier, de transformer son existence et sa relation au monde ». (Ardoino, 2000, p. 142)

ou de position – dans une acception historico-géographique (y a-t-il un berceau de l’interculturel dans un pays?) ou sociohistorique (y a-t-il une genèse ou une civilisation génitrice de l’interculturel?) – parce qu’existant par la mise en dialogue de positions culturelles, l’interculturalité ne peut être que dialectique, mouvement et instabilité. C’est ce que nous souhaitons exprimer par un bien se faisant avec et dans : *avec* des histoires, des cultures, des éducations différentes, singulières et collectives, et le bien s’en trouve dès lors questionné, positionné, modifié en fonction de ces composantes; *dans* ces dernières puisque la vision ou la valeur du « Bien » s’en trouve historicisée. Cette absence de position installe un non-lieu : « Une éthique interculturelle ne profite pas de ce terrain commun » propre à des personnes d’un même ensemble culturel. *L’inter* est ce qui est à la fois *ex situ* et *in situ*; et c’est ce qui lui permet alors de projeter une *éthique* à « un niveau plus fondamental » parce qu’embrassant cette dimension du « avec-et-dans ».

1.1 Amorce

Pour notre présente proposition, nous n’aborderons pas davantage les caractéristiques d’une éthique interculturelle ou sa légitimation pour la recherche et les sociétés humaines. Nous pensons l’éthique interculturelle comme une nécessité (sous l’angle normatif) contemporaine, englobée dans « l’éthique de la recherche » (Équipe pédagogique du MOOC « Ethique de la recherche », 2018) en général, et dans les sciences de l’éducation (Janner-Raimondi et Trouvé, 2018), en particulier. Penser par les normes peut être l’occasion d’interroger un mode d’organisation faisant sens et ayant une valeur, une consistance. Dès lors, nous nous focaliserons sur la question suivante : « comment et sur quoi fonder une éthique interculturelle, l’articuler, la structurer? » en la reproblématisant sous l’angle méthodologique : « comment situer un lieu de discours indigène² pour se comprendre, notamment sur le plan éthique? »

² Nous considérons la notion d’indigène comme ce qui est propre à une population et qui s’applique pour elle (CNRTL, 2019).

Réfléchir à partir de cette question revient selon nous à aborder celle de comment et sur quoi structurer une éthique interculturelle, puisque nous réfléchissons à partir de la notion de lieu – le « sur quoi » – et nous conservons la visée interrogative, pratique, du « comment ». Nous employons la notion de « discours indigène » pour situer là aussi la problématique soulevée dans l'appel à communication, à savoir l'absence de « lieu commun » dans « l'univers de discours », de deux sujets n'appartenant pas à un même ensemble culturel. Pour autant, les sujets discourants sont porteurs de culture, véhicules de valeurs et d'une conception du bien, et mus par une *éthique*³. Selon la situation, les similarités et les différences *culturelles* sont plus ou moins poreuses; ainsi peut-on assister à une rencontre interculturelle sans nécessairement faire côtoyer deux résidents de deux pays ou régions différents. L'une de ces situations, en éducation par exemple, est l'évaluation, où la culture de l'évalué rencontre, se confronte avec celle de l'évaluateur. Nous y reviendrons plus loin. Situer le lieu d'un discours indigène dans l'ambition de se comprendre sur le plan éthique revient *in fine* à apercevoir une éthique interculturelle en acte.

Pour répondre à notre problématique, nous formulons deux hypothèses : un lieu pour se comprendre, dans un discours indigène, peut se structurer par la capacité de juger de tout sujet; il peut aussi se structurer par les valeurs éthiques des sujets dialoguant en situation.

Au regard des notions convoquées – celle du jugement et celle de valeur – il nous faut les ancrer pour situer d'où nous parlons et ainsi nuancer notre discours. Nous rendrons compte, par la suite, de l'évaluation comme exemple de lieu d'expression d'une éthique interculturelle, pour peu qu'on l'interprète ainsi.

³ Ici dans l'acception qu'en donne Paul Ricœur dans *Soi-même* comme un autre, entendue comme « la visée d'une vie accomplie » (Ricœur, 1990, p. 200).

2. Détour théorique de l'article : jugement et valeur

C'est en nous basant sur l'ouvrage *Les valeurs de l'éducation* d'Olivier Reboul⁴ (1992) que nous développerons cette partie, en convoquant d'autres auteurs pour étayer nos acceptions.

2.1 Du jugement

Naturellement, le mot « jugement » désigne deux choses : un acte, et la compétence à le produire. Et l'acte lui-même comporte deux éléments : un contenu, ce qu'on doit juger, qui s'impose plus ou moins à nous, et une décision, qui déclare ce contenu vrai ou faux, ou probable, vraisemblable, etc. Bref, un facteur de réalité et un facteur de liberté. (Reboul, 1992, p. 173-174)

Ou encore : « Le jugement est donc l'aptitude à décider d'un seul coup après délibération suffisante » (*ibid.*, p. 175). Cette « aptitude » se traduit par un « acte » performatif, puisqu'allant impacter directement la réalité dans laquelle évolue le sujet-juge. Reboul précise que la « compétence » qu'est le jugement en soi consiste en deux « fonctions complémentaires » : « celle de l'objectivité et celle de la créativité » (*idem.*). Ce qui nous intéresse pour notre article est plutôt la dimension actancielle du jugement. Reprenons alors les caractéristiques qu'en donne l'auteur :

- Le « contenu » jugé, « qui s'impose plus ou moins à nous ». Reboul donne à voir que dans l'acte de juger,

⁴ Nous identifions trois paradigmes principaux de la valeur, en nous aidant de Prairat (2014) : 1) l'émotivisme, où les valeurs sont affiliées directement à la morale et expriment des émotions ou des sentiments. Les valeurs sont des « affects personnels » (p. 168); 2) le pragmatisme de Dewey, où les valeurs sont des « produit[s] de l'activité intelligente » (citant Dewey, p. 169) et des constitutions relationnelles et empiriques par essence; 3) le réalisme classique, où les valeurs préexistent à tout agir, se découvrant dans l'action et l'expérience du vivre. C'est à cette dernière école que Prairat associe Reboul. Nous jugeons de la pertinence de cet ancrage par le questionnement sur le Bien sans terrain propre et venant parler, pour ainsi dire, à différents sujets de différentes cultures. Nous proposerons chemin faisant de notre raisonnement que nous n'en rejetons pas pour autant les deux autres paradigmes pour tendre vers un quatrième, syncrétique, de ceux-ci en fin de notre article, comme réponse à notre problématique.

tout n'est pas sous le contrôle du sujet-juge et que la configuration même de la situation (une situation de jugement) n'est pas nécessairement, non plus, sous contrôle ou installation anticipée, logique : il y a une différence situationnelle entre une situation de jugement dans un tribunal correctionnel et un *debriefing* entre amis au sujet du dernier film visionné ensemble. La première repose sur l'exercice d'un jugement constituant intrinsèquement la situation, puisque le jugement met fin *de facto* à la situation; la seconde, bien que constituée elle aussi par un ou des jugements, n'a pas nécessairement une fin anticipée et programmée.

- C'est donc finalement l'exercice de la « décision », seconde composante de l'acte de juger selon l'auteur, qui diffère puisque le juge du tribunal ne prendra sa décision de déclarer le verdict qu'après l'ensemble des réalisations de précédentes situations et allocutions des acteurs; tandis que le pair peut décider de déclarer son jugement sur le « contenu » à un moment jugé, justement, opportun, ou arbitrairement, etc.

La capacité de juger revient à exercer un pouvoir important. Rebolu le traite à partir de la notion/composante de « décision » : celui d'user et d'exprimer sa culture en situation réelle. La culture est apparentée, liée au sujet-juge décideur et s'illustre comme le cadre de référence normatif (là où le sujet va s'expliquer les faits) puis performatif (l'acte de passer de sa propre explication à une exposition d'explication par l'opération de « décision ») : *la culture*⁵ fonde la « décision » comme étant ici ou là justifiable et bonne. Ainsi, décider de juger constitue un acte à risque pour le sujet-juge puisqu'il donne à entendre, à lire ou à voir sa culture appropriée par ses soins. La culture précède tout autant qu'elle existe par le sujet, c'est toujours sa propre compréhension/

⁵ Ainsi, nous ne pouvons pas séparer, dans ce raisonnement, culture et sujet : c'est toujours d'une culture appropriée, resituée par un sujet agissant dont il s'agit. Dans le « la » de « la culture », c'est d'un « sa » dans un champ plus large, plus englobant qu'il s'agit : « sa culture » dans « la culture » dans laquelle le sujet a évolué et a participé jusqu'alors.

explication de ce champ plus large que soi qui est donnée en situation. C'est la raison pour laquelle « il n'est pas de jugement vrai qui ne soit d'abord un *vrai jugement*, compris et voulu par celui qui l'énonce » (*ibid.*, p. 174, souligné par l'auteur). Ce « vrai jugement », c'est la constatation *hic et nunc* du sujet-juge ayant pris ce risque d'émettre, le mettant face à sa responsabilité : j'ai décidé de juger, c'est vrai, sur ce « contenu » en usant de mes connaissances. Lesdites connaissances étant accumulées, acculturées par les différentes expériences du sujet dans sa propre vie, le rendant ainsi unique, et relié au savoir interprété par le sujet, la liaison étant elle aussi unique : c'est le sujet qui se relie au savoir, faisant de la connaissance.

Le sujet-juge est face à son acte. La remontée de l'acte sur la responsabilité du sujet-juge revient à deux dimensions subjectivantes, et éthiques : *l'imputabilité* et *l'attestation*⁶. La nuance que nous apportons entre imputabilité et attestation s'inscrit dans la démarche du philosophe Paul Ricœur, à savoir que « [l]e mot même [d'imputabilité] suggère l'idée d'un compte, qui rend le sujet comptable de ses actes, au point de pouvoir se les imputer à lui-même » (Ricœur, 2004, p. 171). Ce second mouvement, le « pouvoir se les imputer à lui-même », c'est « l'attestation » qui repose sur une « évidence expérientielle [...] quand la certitude d'être l'auteur de son propre discours et de ses propres actes se fait conviction de bien juger et de bien agir, dans une approximation momentanée et provisoire du bien-vivre » (Ricœur, 1990, p. 211). *L'attestation* ricoeurienne contient déjà son enjeu éthique, avec sa position sur le bien, sur deux actes principaux qui se retrouvent dans l'acceptation de *jugement* par Reboul : « bien juger et bien agir ». En somme, effectuer un jugement (sur le « contenu » et par la prise de « décision ») perçu comme éthiquement recevable (« bien agir » par soi) est un mouvement réflexif de sa propre « certitude d'être l'auteur » de celui-ci face à autrui, au nom de l'enjeu éthique et interculturel du « bien-vivre » ensemble⁷.

⁶ Nous nous basons sur les travaux de Paul Ricœur pour définir à la suite nos propres acceptations : *Soi-même comme un autre* (1990) et *Parcours de la reconnaissance* (2004).

⁷ Nous retrouverons ce rapprochement dans la détermination paradigmatique de l'interculturalité de Mireille Abdallah-Preteille quelques pages plus loin.

Pour résumer, *l'imputabilité* évoque la relation entre les sujets dans la situation du jugement – sur son *contenu* et sur la *décision* prise – comme quoi tous les sujets dans la situation peuvent retrouver le sujet ayant pris la décision de juger, le rendant ainsi reconnu comme agent de l'acte, donc responsable; *l'attestation*, réflexive, évoque le regard éthique du sujet-juge sur son *acte* et sa propre présence. Dans l'attestation et dans l'imputabilité, c'est l'exercice d'une reconnaissance⁸ qui s'effectue, la reconnaissance de la ou les valeurs du jugement décidé et du sujet-juge agissant.

Avant de développer la seconde notion théorique de notre article, nous insistons sur la dimension d'altérité qu'installe le jugement, par le phénomène de la reconnaissance. Ainsi, juger met en place une conjoncture de contingences, de possibilités : il y a, dans la situation où un jugement s'exécute, une place pour la divergence, la controverse, le soupçon. Mais en même temps, il y a un enjeu éthique par « l'acte/compétence » (selon la définition de Reboul ci-dessus) : on ne juge pas pour rien, ni de nulle part. Par conséquent, si on peut douter de la qualité éthique du jugement rendu, on ne peut douter de l'éthique du sujet-juge : c'est une vision du bien qui s'y exprime, et cette expression se communique contextuellement par la compréhension qu'en a le sujet-juge. C'est dans un contexte que le sujet-juge sera doublement reconnu, comme responsable et comme l'auteur; et c'est à partir du contexte de l'autre qu'il sera reconnu, puis retenu comme celui qui a commis. Ainsi, le contexte (ou la situation, le moment, l'histoire) dans lequel s'exerce le jugement est un tiers culturel dont les limites et les déterminations peuvent ne pas nécessairement être les mêmes pour le sujet-juge et les sujets-jugés, par exemple, ou les autres en général. Même dans un contexte déterminé normativement, comme celui dans lequel est rendu un jugement

⁸ En complément de Ricœur (2004), Axel Honneth, dans le même mouvement qu'exposé ici, montre que l'exercice d'une reconnaissance (un phénomène positif) comprend aussi la possibilité de son envers (un phénomène négatif) : l'exercice d'un « mépris » (Honneth, 1992/2000). Ainsi, la reconnaissance est un phénomène donnant lieu à l'imputabilité altérée vue en un autre, face à l'attestation originale d'être un « homme capable » parmi d'autres (Ricœur, 2004). Ce phénomène peut tout autant réussir par « la lutte pour la reconnaissance » (Honneth, 1992/2000) jamais terminée, qu'être empêché par le mépris individuel, social.

pour condamnation dans un tribunal, ledit contexte peut être perçu différemment selon la place du sujet et sa propre culture; un « lieu » peut donc se trouver entre les protagonistes pour communiquer leurs divergences et compréhensions de la situation.

2.2 De la valeur

La notion de valeur est polysémique, équivoque et fondamentalement ancrée dans un paradigme dominant – entendu comme la surplombant et lui donnant sa signification, contextualisée par conséquent. Aussi, pour en fixer une acception, nous travaillerons à partir de la même référence que précédemment, l'ouvrage de Reboul⁹ portant sur cette notion cardinale pour notre proposition. Étant donné que la notion de valeur est travaillée tout au long de son ouvrage, nous proposons ici une synthèse de ce qui la caractérise :

- Une valeur est une chose jugée importante pour le sujet la portant.
- Une valeur se constitue par-dessus une autre valeur, moins importante. C'est le principe du *sacrifice* expliqué par Reboul : un élément nouveau qui est et a une valeur pour le sujet s'impose via un *effort de hiérarchisation* nécessaire en connaissance de cause : la connaissance de se poser face aux valeurs avec une réflexion lucide, et la cause de faire passer la chose de valeur avant d'autres choses (Reboul, 1992, p. 29-33). C'est la raison pour laquelle la notion de *sacrifice* est employée par l'auteur pour englober l'acte de faire l'effort et l'acte de faire perdre de la valeur sciemment pour une autre plus importante. Ce sacrifice requiert quatre « conditions » pour être recevable sur le plan éthique, puisque la finalité du sacrifice est « le bonheur » : il doit être compris, voulu, justifié et la perspective du sacrifice doit combler la perte de la valeur sacrifiée.
- Les valeurs cohabitent chez le sujet selon une organisation

⁹ Pour rappel : *Les valeurs de l'éducation*, 1992, d'Oliver Reboul.

hiérarchique puisqu'elles se constituent les unes par sacrifice des autres. Il y a des valeurs supérieures à d'autres valeurs.

- Il existe au moins deux grands types de valeurs : les *valeurs concrètes* (singulières, souvent liées à l'histoire de vie du sujet et précédées d'un déictique comme un pronom possessif) comme « ma mère », les valeurs religieuses et familiales, « ce spectacle de théâtre » ; et les *valeurs abstraites* (universelles, souvent précédées d'un pronom personnel, intellectuelles) comme « la Liberté », les droits de la personne, la quête de sens.
- L'accès aux valeurs se fait par deux voies : la *voie directe* (rare, dans l'expérience empirique) et la *voie négative* (par l'absence de la valeur ou par opposition à quelque chose : être « contre » ou exprimer le manque revient à tracer l'accès à une valeur).

Ajoutons que la *valeur* est une entité qui demande à être reconnue tandis que la *qualité* est une modalité jugée, par soi-même ou par un autre : on peut être qualifié de « bon », mais la valeur morale « d'être bon » pourra être performée, rendue réelle et affectant la réalité du sujet par un ensemble d'attitudes, de comportements, de pensées, pas nécessairement réifiables et identiques ou systématisées dans le temps. En cela, nous rejoignons la théorie de la « valuation » de John Dewey (Dewey, 2011) et sa philosophie pragmatique où « valeur » et « fait » forment une seule chose.

Par l'importance que cela engage chez le sujet, la valeur n'est pas qu'individuelle, elle a une dimension socioculturelle, une essence socialisatrice par le fait de sa reconnaissance par différentes personnes de différents parcours. La valeur est constitutive d'un en-commun qui, pour Reboul ou pour Scheler, s'institue par un idéalisme (par des « valeurs abstraites » par exemple), ou par des comportements observables et en situation pour Dewey. Ainsi, dans un même ensemble culturel peuvent se retrouver des interaxiologies, venant remettre en question l'essence même de la culture ensembliste. Pour illustrer notre propos, nous prendrons l'exemple de l'animation professionnelle en France. La pratique des animateurs et animatrices d'enfants et de jeunes s'est

professionnalisée lorsque les institutions d'État et les mouvements d'éducation populaire ont construit les référentiels de formation de Brevets d'État ou Brevets professionnels. Pour schématiser, deux cultures du métier se sont installées : l'une, se réclamant de l'histoire et de l'engagement de soi, basée sur les valeurs de bénévolat, de volontariat, dessinant non pas un métier mais une vocation, une posture engagée et ne souhaitant pas s'organiser comme une profession lambda; l'autre se réclamant des évolutions des politiques publiques et de la reconnaissance par les autres professions de l'éducation (à commencer par les enseignants, pourtant faisant partie des géniteurs de l'animation) du sérieux de leur profession, basée sur les valeurs du travail, de la place opportune dans une organisation éducative et la reconnaissance d'un statut professionnel. Deux cultures du métier pour différentes valeurs ou différentes valeurs pour une culture de l'*inter* les faisant dialoguer; en tous cas, une problématique ou une interrogation continue et dynamique parce que venant bousculer les structures axiologiques comme culturelles de l'endroit. Nous retrouvons cette conception dans l'acception que donne Benjamin Boulay (2008) de l'interculturel :

L'interculturel relève d'un mode d'interrogation spécifique et non d'un champ d'application particulier. L'interculturel est une problématique, c'est-à-dire un cheminement, un mode d'interrogation et non une doctrine ou une théorie susceptible de produire des normes de validité et de validation rigides. Il ne peut être réduit à un outillage méthodologique, notamment celui de la comparaison, sans référence à une philosophie, au sens où celle-ci se définit comme une réalité d'expérience et non comme une construction doctrinale. (Boulay, 2008, p. 66)

De même que pour le jugement, le sujet dit une éthique par les valeurs agissantes : la « voie négative » montre toute la possibilité d'installer un lieu ou un moment d'une éthique interculturelle. Voir un individu exprimer corporellement sa joie de réussir un examen peut choquer un sujet pour qui la discipline, la discrétion ou l'harmonie des états sont des valeurs. La démonstration de joie sera peut-être pour le sujet un affront ou un manque de respect envers les autres (n'ayant pas, eux-mêmes,

réussi *ipso facto*). Dans certaines cultures, la victoire se vit de façon discrète, effacée, codifiée, telle que dans la pratique du karaté, par exemple, où elle s'exprime par le salut des deux adversaires, tandis que dans d'autres et dans la même catégorie sociale, elle est une démonstration massive, comme lorsqu'un joueur de football compte un but. Les réactions des sujets participants et assistants donnent à comprendre la valeur éthique que certaines pratiques sociales ou organisations affichent; par exemple, les valeurs républicaines françaises – Liberté, Egalité, Fraternité – sont reconnues comme l'expression d'un Bien fondateur et fondamental pour la gouvernance démocratique du pays et le mode de vie des citoyens.

Ainsi, lorsque deux sujets se rencontrent sur un même objet interpellant leurs valeurs – qui sont fondamentalement éthiques, puisque déterminantes de ce qu'est le Bien pour le sujet par leur importance – un lieu peut se situer dès lors que les valeurs en jeu sont reconnues comme assimilées à une culture et historicisées dans l'expérience de vie.

3. Pour faire transition : revenir à l'interculturalité...

Le jugement et la valeur ont cela de commun que pour situer le lieu d'une éthique interculturelle, les sujets dans la situation doivent fournir un effort, agir pour y arriver. Juger ne revient pas à installer une occasion pour l'interculturalité : c'est parce que celui qui perçoit le jugement interroge celui-ci et son agent dans leur situation, dans la provenance et l'ancrage du jugement – donc des valeurs du sujet – que le lieu peut commencer à s'imaginer. Il pourra alors exister si les sujets reconnaissent sur quel plan ils souhaitent interagir, et pour quelle finalité, par le dialogue – direct, expressif et locuteur, comme indirect, abstrait, artistique ou technologique – culturel, chacun reconnaissant récursivement l'autre dans une culture qui n'est pas la sienne et dont son entendement ne peut pas tout saisir ni contrôler. En somme, juger l'autre comme différent de soi, mais égal en sa nature historico-culturelle, et juger de la capacité de l'autre à en faire autant peut servir de base au dialogue de deux discours indigènes où viennent se dire les valeurs. Autrement dit, l'interculturalité revient à exister – à se tenir là devant – comme un événement éthique, qui peut être déterminé.

Les différents aspects de la valeur, du jugement et de l'éthique ont permis de dégager une structure autour d'une **dialectique du similaire et de la différence**. Selon nous, cet état articulatoire (car c'est un effort, ce n'est ni inné ni autoproduit) se retrouve dans l'état même de l'interculturel. Pour corroborer notre propos, nous reprenons ce que dit Mireille Abdallah-Pretceille (reprise par Boulay, 2008) au sujet des déterminations paradigmatiques de l'interculturalité. Selon elle, trois axes structurent le paradigme de l'interculturel :

1. Un axe « conceptuel et méthodologique » (*ibid.*, p. 67) où la subjectivité et les « différences culturelles » entretiennent des « rapports dynamiques ». Nous sortons de la nature « statique » que peuvent avoir des données culturelles pour les penser au contraire comme mouvantes, redéfinies dans chaque relation : culture et sujet sont intrinsèquement liés et se déterminent en même temps.
2. Un axe « méthodologique » (*idem.*) qui oriente « de l'intérieur » (*idem.*) la compréhension scientifique de l'univers de significations des acteurs. Il s'agit de comprendre dans une « multiréférentialité » (Ardoino, 2000) et à partir d'une approche plus ethnographique dans laquelle le chercheur se fonde dans le milieu culturel étudié. Cet aspect permet alors une approche réflexive où c'est son propre soi et sa propre culture qui sont réinterprétés.
3. Un axe « éthique » (Boulay, *idem.*) car « la démarche interculturelle vise moins la connaissance des cultures que la relation aux autres ». (*idem.*) L'éthique se donne comme le moteur d'une démarche visant à « rendre plus lisibles les références communes et de construire le lien social ». (*ibid.*, p. 68)

En conséquence de quoi, l'interculturel ne va pas de soi. Il nécessite une configuration, une organisation de soi et d'un autre, par un pari sur l'altérité perçue comme un *bien* et un *en-commun principiels*. Nous parlions d'une interculturalité comme un

événement pouvant être déterminé; cela revient à considérer l'interculturalité comme un espace reposant sur la reconnaissance de la différence dans les similarités anthropologiques : être un sujet, un être culturel et s'acculturant en continu, mu par l'envie de comprendre « de l'intérieur » (*ibid.*) les choses et les autres et souhaitant tisser un lien avec ces autres, ne pas en rester à une superficialité d'être au même endroit au même moment. Cette dialectique de la différence dans les similarités est une tension.

L'évaluation en offre un bon exemple. En effet, dans la structure épistémologique du concept d'évaluation se trouve la valeur - *valutare* - et la mise en action de cette dernière par le préfixe « é- » et le suffixe « -tion » d'actantialité. Et l'évaluation interroge d'elle-même plusieurs enjeux éthiques : concernant le praticien, puisque son action aura des conséquences dans la vie de l'évalué; concernant l'évalué, puisqu'il a produit quelque chose qu'il a soumis au jugement du praticien; concernant le contexte, puisqu'une évaluation peut se faire de différentes sortes, en différents moments et avec différentes modalités; et concernant une épistémologie puisque l'évaluation repose sur des valeurs socioculturelles et s'inscrit dans un projet et des modèles élaborés ou institués sur place.

Nous exposerons maintenant notre vision de l'évaluation, tout en cherchant à montrer comment nous la situons comme un événement éthique et interculturel.

4. L'évaluation comme un événement interculturel

Nous considérons l'évaluation comme la situation paradigmatique de nos hypothèses de départ : il s'agit d'une situation de jugements, croisés par au moins deux sujets; et le lieu d'expression de valeurs éthiques. Nous développerons notre acception de l'évaluation pour mieux illustrer notre position. Après quoi, nous reviendrons à la dimension interculturelle de toute évaluation pour proposer un projet de structuration d'un lieu d'une éthique interculturelle.

4.1 Évaluer : généralités et aspects

L'évaluation est un agir pratique, symbolique, historique, culturel et social qui correspond à une volonté et une finalité inscrites dans

un projet la supplantant (car il n'est pas d'évaluation hors contexte) : identifier la ou les valeurs d'une chose, pour agir en fonction. Vouloir identifier la ou les valeurs de quelque chose nécessite une configuration pour dépasser le seul jugement de valeur communément entendu. Ainsi fondons-nous l'acceptation de l'évaluation par cette axiomatique : ce qui fera passer du stade du premier jugement, exprimé ou gardé en soi, à celui de l'évaluation, quelle qu'elle soit, c'est la ou les intentions prédéterminées en amont de l'action et la capacité à organiser son jugement de valeur(s) dans un ou des modèles explicatifs, normatifs, analytiques, compréhensifs ou interprétatifs, profanes comme scientifiques ou technologiques¹⁰. Dans le sens commun, ce raisonnement poussé au paroxysme conduit à considérer l'évaluation comme une étape finale, un quelque chose qui se fera à la fin et qui permettra en même temps de l'installer : faire une évaluation, c'est dire que la chose prend fin maintenant ou à l'issue de ce faire. Par exemple, l'évaluation prenait (et peut prendre toujours encore aujourd'hui) les dernières heures du cours ou du chapitre de la matière enseignée, l'intention étant le contrôle de l'état des connaissances de l'élève à ce moment-là; ou s'exécutait brièvement par « qu'a-t-il retenu de ce chapitre/notion/leçon ? » aujourd'hui, en son état de maintenant. Nous retrouvons ici la démonstration du jugement de Reboul entre le « contenu » et la « décision ». Les réalisations de l'évaluation porteront plusieurs noms et s'incarneront dans plusieurs « modèles » (Vial, 2012), traditionnellement figurés par le contrôle, la mesure et des évaluations qualifiées sur un registre praxéologique et éducatif¹¹.

Le contrôle est une rationalisation en acte de la valeur de quelque chose, cette rationalisation trouvant incarnation, ou objectivation, dans des modalités prédéterminées, orchestrées par une autorité statuée ou instituée, volontaire ou involontaire, individuelle ou symbolique. La mesure compare les résultats de fin

¹⁰ En effet, nous considérons que la capacité d'inscription du sujet, de son jugement de valeur sur telle chose dans quelque chose – son histoire, sa biographie, son état émotionnel, etc. – relève déjà d'une évaluation.

¹¹ S'ensuivent tous les exemples de terminologie en évaluation : évaluation formative, normative, certificative, etc. L'effacement du mot « évaluation » vient d'un raccourci de ce processus que nous qualifions de conjugaison, donnant lieu à des pratiques telles que les certifications, par exemple.

de cycle, de processus (si tant cela est possible; il s'agirait plus d'un arrêt délibéré en cours du processus, une balise), de procédure, d'action, avec les objectifs ou les intentions fixés en amont du début du cycle, processus, procédure ou action, à partir la plupart du temps d'un jalon, d'un repère médian, d'une norme. La mesure rendra compte de la valeur d'un état transformé du produit mesuré, observé, évalué. Le champ de l'évaluation est toutefois bien plus vague et plus large, du moment que les intentions de l'évaluateur portent sur autre chose que mesurer ou contrôler la valeur. Cela signifie que le contrôle et la mesure sont de l'évaluation, mais ne font pas l'évaluation.

4.2 Explicitation de l'évaluation

Pour Ardoino et Berger, l'évaluation s'est émancipée du contrôle à partir de 1968 à la suite d'un soulèvement de la société face aux pouvoirs institués et aux logiques verticales unilatérales (1989, p. 11) : il s'agissait de ne plus subir ou faire ce qu'on nous demande de faire, mais faire faire à son tour ou faire remonter, faire comprendre à ce « on », à ceux qui ont le pouvoir. Ce changement de perspective politique trouve encore écho aujourd'hui dans les évaluations des politiques publiques où la place du participant/usager dans les démarches d'évaluation est controversée. Plottu et Plottu (2009), par exemple, brossent le portrait de trois « formes d'évaluations démocratiques » (p. 6) à partir de différents travaux de plusieurs chercheurs. Ces trois formes d'évaluations démocratiques montrent que les pouvoirs dans l'évaluation sont encore une donnée à penser et à travailler, puisque selon le pouvoir d'agir de la population (démocratie pour, par et avec la population), les usages, les objectifs, le type de population participante, le dialogue, le discours délibératif/débat et enfin le rôle de l'évaluateur différeront (les catégories sont des auteurs). Pour Vial (2009), dès lors que les intentions ne portent plus sur une vérification, une opération prédéterminée, nous sommes dans « l'évaluation du reste », orientée vers la quête de la valeur et la mise en perspective de soi, du sens, des interrogations que soulèvent les événements vécus, ou à vivre.

Pour ce qui nous concerne ici, nous proposons de caractériser l'évaluation de la façon suivante :

- Dire l'évaluation en tant que telle n'est ni la réaliser concrètement ni s'en donner les moyens. Elle doit être conjuguée : c'est le travail du qualificatif. Hadji (2012) et d'autres chercheurs-praticiens parlent d'« activité évaluative », un acte rendu et visible. Mais il s'agit aussi d'une inscription de soi dans l'agir : une activité s'inscrit alors dans le temps et l'espace, dans l'ici et maintenant. Une activité, c'est d'abord un phénomène. Et c'est cela, cette nature agie et agissante qui permet une remontée du sens.
 - Autrement écrit, l'évaluation, pour être compréhensible, est une activité. Et parce que le terme est polysémique et renvoie à d'autres concepts, il s'agit de lui donner une consistance propre, un qualificatif. C'est la raison pour laquelle parler d'évaluation, c'est parler d'une ou de plusieurs évaluations. Les cibler, c'est inscrire l'action dans un sens éthiquement recevable dans le contexte et pour les sujets, parce qu'accessible et destinée à être reconnue *a priori* par tous les sujets en jeu, donnant ainsi la possibilité d'interroger le bien-fondé de telle évaluation.
 - Pour sortir du champ de l'abstrait, sans négliger la complexité du concept et de ses épistémologies, qualifier l'évaluation permet de lui donner corps et de cerner ses limites¹².
- Pour faire exister/animer l'évaluation comme une activité et pour pouvoir la sortir de l'abstrait, il faut qu'un ou plusieurs sujets pensent et agissent avec ou par l'évaluation. Cela signifie qu'une évaluation sans sujet visible aux commandes peut être interrogée sur sa légitimité et sur son « usage social » (Hadji, 2012).
- L'évaluation est une pratique complexe s'inscrivant dans

¹² Ce travail est déjà entamé par les sciences de l'éducation qui se sont interrogées sur l'évaluation en soi – par exemple, avec la revue *Cahiers Pédagogiques*, coordonnée en 1991 par Astolfi, dans laquelle différents auteurs francophones définissent l'évaluation.

une théorie, elle-même inscrite dans un paradigme ou une discipline la suppléant. L'évaluation des politiques publiques a des significations, des approches scientifiques et des objets différents de l'évaluation dans l'éducation et la formation. « Différent » ne signifiant pas « opposé » ou « totalement différent » : des similarités, des points communs peuvent effectivement exister entre ces deux pratiques d'évaluation, tout comme il peut y avoir opposition (dans les intentions, dans les objectifs, dans les rôles d'acteurs...) entre elles. La valeur théorique donnée à cette pratique est dépendante de la théorie, de son propre ancrage et de l'inscription du paradigme dans la culture approchée par le sujet-évaluateur et son contexte.

- L'évaluation est un phénomène à deux modes : procédural et processuel. Le premier relève de toutes les fonctionnalités *ad hoc* et autres *modus operandi* que le modèle impose *sui generis* (pour « être » le modèle et y correspondre récursivement) afin de limiter la situation au cadre normatif et fixé dans un temps au moins psychologique. Le second relève d'une dimension moins contrôlable, en mouvement et interagissant avec l'environnement, qui évoque plus le sensible : nous savons d'où nous partons, mais pas nécessairement là où nous allons. De plus, le processus a une dimension énigmatique puisque des éléments le constituant échappent aux sujets.
 - Ces deux modes phénoménologiques sont dans une boucle de temps dialectiquement synchrone et asynchrone. Ce qui signifie qu'il peut y avoir le temps procédural (où les acteurs concernés par la situation d'évaluation vont suivre une procédure, telle qu'un examen sur table où chacun a un rôle à jouer déterminé par les composantes de la procédure ou situation) suivi du temps processuel (où les enseignants recherchent la bonne façon d'évaluer dans une recherche-action, à la suite de l'examen précédent, par exemple). Ces deux temps s'articulent et s'inter-alimentent, tout en structurant un déroulé, une journée de travail, etc. Mais il peut y avoir aussi

une totale distinction, voire une scission entre ces deux modes et qu'il n'y ait pas de connexion ou de relation entre eux *a priori*¹³. La visibilité temporelle de l'évaluation est par conséquent disparate chez les sujets concernés.

- Enfin, par sa nature phénoménale, l'évaluation laisse toujours des traces ou des indices de différentes « essences »¹⁴ chez les sujets et dans les contextes situationnels. Les sujets vont retenir, mémoriser des éléments de l'ordre du vécu, du sensible, de l'émotionnel, pouvant aller jusqu'à historiciser l'évaluation dans leur vie¹⁵. Ainsi, des parallèles peuvent être faits avec la notion d'« identité narrative » chez Ricœur comme cette identité se faisant et se (re)construisant dans les histoires vécues que réinterprète le sujet « se racontant »¹⁶.

¹³ Ce qui se rencontre, par exemple, dans les évaluations des politiques publiques sans gouvernance horizontale. La conception de l'évaluation est produite dans une logique procédurale afin de concevoir les cadres normatifs de l'évaluation de la politique en question, par des sujets. La difficulté est que cette partie-là n'est pas communiquée sur son aspect processuel; de par la pluralité des modèles d'évaluation et la part créative toujours présente dans le processus venant les modifier par appropriation, la communication sur les intentions et ses fondements axiologiques n'est pas systématiquement effective.

¹⁴ Le terme « essence » vient du courant phénoménologique husserlien (Husserl, 1928/1950). Il consiste à ne pas écrire « nature » ou « valeurs » (pour éviter toute confusion), mais bien ce qui caractérise la chose en soi dans la tradition phénoménologique husserlienne.

¹⁵ En amont du vécu (demain il y a un audit dans l'entreprise, ce qui va entraîner quelque chose chez les sujets de l'organisation), pendant le vécu (constater que la réponse formulée à la question du jury fait mouche) ou en aval (les souvenirs du concours professionnel avec tous ses enjeux endogènes et exogènes).

¹⁶ Voir, par exemple, les capacités dans *Parcours de la reconnaissance* (2004) ou *Soi-même comme un autre* (1990) pour la question du soi configuré dans son « ipséité », cette identité-dynamique vivant dans et par le récit; ou les *Essais d'herméneutique* I et II (1969 et 1986) pour affiner les tenants et aboutissants de cette compréhension de soi par « le cercle herméneutique » (Ricœur, 1969, p. 401) du expliquer/croire et du comprendre : « [...] c'est un cercle bien vivant et stimulant. Il faut croire pour comprendre [...] Et pourtant ce n'est qu'en comprenant que nous pouvons croire » (*idem.*).

Ce qui compte, ce n'est pas tant de choisir un type d'évaluation parmi de multiples terminologies de chercheurs, mais plutôt de penser l'évaluation selon les engagements dans lesquels elle s'inscrit. Lui donner un qualificatif permettra de mieux communiquer sur ses intentions, ses objectifs et ses modalités *a priori*. Le qualificatif rend compte du modèle, tel que nous l'avons précisé ci-dessus, dans lequel le jugement de valeur de l'évaluateur se modalise : la prise de conscience, ou l'acte de jugement conscient sur le modèle, fait passer le sujet de juge à celui d'évaluateur. C'est ici, dans ce **passage du juge à l'évaluateur**, que nous pouvons retourner l'évaluation dans une perspective interculturelle critique.

4.3 L'évaluation, une situation interculturelle

À partir de l'acception de l'interculturalité de Abdallah-Preteceille, de l'évaluation que nous venons de présenter et des deux concepts cardinaux de notre article, le jugement et la valeur, nous proposons de considérer l'évaluation comme une situation interculturelle en soi. Dans la situation, il s'agit de croisement de cultures incarnées (celle de l'évaluateur et celle de l'évalué, par exemple) qui prend place dans les deux « facteurs » de Reboul que pose le jugement. Pour commencer, l'évaluation est, comme nous l'affirmons plus haut, la situation paradigmatique de nos hypothèses directrices. La première évoque, en situation d'évaluation, la nature négociée de la décision et du cadre de la situation : par la capacité anthropologique de juger, l'évalué et ses pairs, quel que soit le contexte évaluatif (en classe, un projet, un bilan économique, etc.), jugeront à leur tour la décision du jugement opéré. Comme un cercle infini, le contenu et l'acte de décider sont eux-mêmes jugés, d'abord par confrontation de *réalités* : le contenu de l'évaluation ou du verdict de l'évaluateur correspondent à des éléments de réalité inscrits, pour ce dernier, dans des modèles qui peuvent être connus ou inconnus de l'évalué; ce ne sont pas les mêmes cadres explicatifs qui viennent justifier un même contenu, pouvant alors installer un fossé entre l'évaluateur et l'évalué. Ils peuvent être aussi jugés par confrontation de *libertés* : en tant qu'êtres jugeants et conscients, les sujets peuvent exprimer leur décision de ne pas considérer le verdict, de l'interroger dans sa signification, son implication, son inscription épistémologique, etc. L'essor des

modèles d'évaluation formative et formatrice, puis participative vient de cette volonté « éthique » (dans le sens d'Abdallah-Preteceille) de privilégier la relation à l'autre, leur conférant « un statut particulier, qui tient de l'herméneutique et d'une forme d'humanisme » (Boulay, 2008, p. 67). Ce sont les valeurs d'instruction, de démocratie, d'*empowerment*, d'émancipation, de diversité qui viendront guider ces actes de traduction de l'agir, cette « forme d'humanisme » mue par le respect fondamental de l'autre comme pair intelligent et connaissant. De cela, nous pouvons tirer pour notre propos deux réflexions.

La première est qu'en évaluation (comme toute instance interculturelle), la situation de jugement est toujours en partie sous contrôle et en partie énigmatique, car échappant aux normes et aux possibilités de contrôler. Des connaissances m'échappent, ne peuvent pas être catégorisées sur place ni réifiées par un cadre ou un modèle de savoir (toujours acculturé). Ainsi, le jugement peut mettre fin à la situation (comme pour l'exemple du tribunal donné plus haut) comme il peut amorcer une nouvelle partie de la situation : celle d'un lieu d'expression d'une éthique interculturelle par le désaccord ou la non-correspondance d'un élément du jugement; en somme par **un principe de non-adhérence** (en outre) culturelle¹⁷. Par conséquent, nous pouvons dessiner des figures de ce lieu qui pourraient être regroupées autour de la notion de controverse : le conflit, la négociation, l'expression d'un jugement contraire au précédent. La controverse, comme image-modèle du principe de non-adhérence, balise le lieu d'expression d'une éthique interculturelle. Elle lui donne un espace, un ici et maintenant phénoménologique qui pose le dialogue et vient le calibrer, à l'instar du négatif d'une photographie. Cela ne suffit pas pour penser une éthique, mais reste une des voies d'accès à ce lieu puisqu'il installe la possibilité d'échanger fondamentalement (ou radicalement, c'est-à-dire dans le fond des choses, à leur racine) sur ce qui est jugé Bien.

La seconde réflexion suit la première et vient compléter son manque : controverser n'implique pas nécessairement la visée

¹⁷ Qui pourra se retrouver sous les formes expressives du « je ne m'y reconnais pas », « je ne comprends pas », « je ne sais pas ce que cela signifie-t-il », « pour moi ce n'est pas comme ça que l'on s'y prend », etc.

éthique d'un bien commun ou d'une prise de soin de l'autre et de soi. Si nous considérons le principe de non-adhérence culturelle comme potentiel dans sa réalisation, sinon apodictique en toute situation interculturelle, les sujets en situation d'évaluation sont par conséquent confrontés à rendre nécessaire l'aspect éthique du paradigme de l'interculturel d'Abdallah-Preteuille. Cette nécessité traduit la démarche de reconnaissance de l'autre et d'**un effort sur soi pour une visée meilleure** que celle de l'effort : à l'instar de la hiérarchie des valeurs dans la théorie de Reboul, faire un effort « vaut le coup » pour « la relation à l'autre ». C'est cette valeur-en-acte qui fait exister un Bien à un niveau plus fondamental que le sien-propre et de son ensemble culturel.

Pour conclure notre développement par l'exemple de l'évaluation, nous déterminons les caractéristiques empiriques de cet effort-nécessité éthique : celle de se communiquer des éléments suffisants pour pouvoir reconnaître 1) les inscriptions ou modélisations de l'évaluation (animée par l'évaluateur et vécue par l'évalué, ces derniers n'étant pas nécessairement correspondant voire fonctionnant ensemble); 2) les personnes concernées par la situation et ainsi se reconforter dans sa reconnaissance précédente (les inscriptions ou modélisations étant liées au sujet, savoir que tel professionnel use de pédagogies dites actives permet de reconnaître plus rapidement pour l'évalué la correspondance culturelle du pédagogue avec son style pédagogique perçu et ses modalités d'évaluation utilisées); 3) le bien-fondé de cette inscription ou modélisation au nom d'une finalité culturellement recevable (c'est-à-dire adaptée et correspondante au contexte dans lequel se déroule la situation d'évaluation : si l'organisation privilégie le dialogue social, les entretiens d'évaluations professionnelles doivent s'orienter vers la possibilité d'exprimer tous les éléments jugés nécessaires pour tous les salariés et les dirigeants de ladite organisation afin d'arriver à avoir la sensation de se comprendre et de pouvoir dire ce qu'il y a à dire); ce qui implique par conséquent 4) la ou les valeurs singulières des sujets en jeu (car importantes et précieuses pour le sujet individuel) et sociales (car souhaitant être reconnues, donc animées en situation auprès des autres sujets).

Cette nécessité l'est ou le devient d'autant plus que la communication sur l'essence de l'évaluation, dans la situation, ne se fait pas systématiquement : comment alors penser le Bien qui

est sien (ou sienne, puisque valeur) pour autrui, à sa place, au-dessus de lui? Dire l'évaluation ne s'arrête pas qu'au modèle ou au qualificatif : cela va des valeurs imaginées puis injectées par l'évaluateur (en lien avec sa finalité et ses attendus de production ou de performance sur des objets évalués) aux valeurs véhiculées et contextualisant les perceptions des sujets en situation d'évaluation, le cas échéant. Nous faisons l'hypothèse que moins l'essence de l'évaluation en situation est communiquée, plus les traces ou indices seront négatifs ou conservés comme des cicatrices, pour utiliser une analogie, plutôt que comme un souvenir.

En définitive, en situation interculturelle, c'est le **dialogue** qui vient rendre compte de la dialectique permanente du différent dans le similaire que nous avons exposée plus haut. Le dialogue est le lieu d'expression d'une éthique interculturelle structurée par le principe que l'autre ne reçoit ni n'adhère intégralement à mon jugement, et par une visée humaniste de dialoguer, de faire un *logos* de l'en-commun où les distinctions culturelles deviennent les chemins tracés d'une conception du bien au-delà de sa configuration historicisée en soi. Par conséquent, nous pouvons déplacer le cercle infini de la remise en question du jugement de l'autre et de soi vers un angle positif : celui du « cercle herméneutique » de Paul Ricoeur avec, en son centre, l'esquisse toujours travaillée du Bien, devenu valeur dynamique et s'individuant en chemin, comme nous souhaitons le proposer en conclusion de ce texte.

Conclure sur une perspective herméneutique

Réfléchir à partir de l'exemple de l'évaluation nous permet de comprendre qu'un *lieu* structurant les éthiques des individus ne va pas de soi et n'est pas chose faisable sans effort. C'est en considérant l'autre comme éthiquement similaire et différent à la fois de soi que les premiers pas vers une interculturelité éthique peuvent s'imaginer.

Nous avons alors défini une dialectique de la différence dans la similarité qui pourrait être la couleur principale de l'interculturelité et ses situations actives. Par l'évaluation, nous avons déterminé, sous un angle négatif par essence, deux éléments structurants d'un lieu interculturel dans la controverse et l'altérité: le principe de non-adhérence apodictique de tout jugement rendu par l'autre et la liberté d'interroger la valeur du jugement rendu. Nous

abordons maintenant cette dialectique sous un angle positif, celui du *cercle herméneutique* de Ricœur pour comprendre comment se dessine un bien au-delà de ses inscriptions culturelles.

Dans le dialogue se superposent l'interprétation, la compréhension, le croire et l'explication, soit les quatre composantes du cercle herméneutique ricoeurien. Dialoguer est pour ainsi dire tourner ensemble autour d'un même centre : les pas, la marche creusent les sillons et structurent la forme du cercle. Le sens (dans les deux acceptions de signification et de direction) est animé par la double interprétation¹⁸ des sujets : dans la prise de risque de s'expliquer et dans la responsabilité attestée et qui m'est imputable tant que je tourne-avec dans le même cercle. Dans le dialogue se déroule un syncrétisme des valeurs « contextuelles », pour reprendre l'auteur, mais aussi plus absolues. C'est-à-dire que les interlocuteurs sont mus par des valeurs directrices qui les animent en situation, dessinant une valeur du Bien qui, sans s'explicitier (sans l'effort spontané de le dire ou d'en rendre compte avec l'autre), vient se configurer par un processus de codécision en acte. Dialoguer revient à échanger de façon énigmatique sur le Bien, en se glissant dans le mouvement du cercle herméneutique : j'explique à l'autre, je m'explique ce que je saisis de l'autre, je comprends et je me comprends comme être interprétant, un être culturellement et axiologiquement présent en cette situation, récursivement avec l'autre. Le cercle herméneutique dit cette dialectique du différent dans le similaire où la tâche de définir ce qu'est le bien est dialogale : c'est la production même d'un *logos* (dialogue/savoir) que de se situer dans cet effort éthique, ensemble, au même moment d'interlocution, et de se comprendre devant cette situation comme sujet voulant le bien de soi et de l'autre. Ma condition humaine prend son sens dans la situation interculturelle en me mettant comme *être politique* aristotélien, être social par essence, participant au Bien en situation du dialogue.

Par conséquent, la valeur n'est ni seulement une émotion, aspect subjectivant en-propre au sujet; ni seulement un fait, un

¹⁸ « L'interprétation est le processus par lequel, dans le jeu de la question et de la réponse, les interlocuteurs déterminent en commun les valeurs contextuelles qui structurent leur conversation. » (Ricœur, 1986, p. 52)

agissement observable et relationnel ; ni seulement une découverte précédant l'acteur. Elle est tout cela à la fois, comme un phénomène résonant aux sujets, se mouvant, dynamique et prenant lieu dans différentes couches *magmatiques* (Castoriadis, 1975) de perceptions, échappant toujours au contrôle mais toujours présente dans la vie du sujet. La valeur n'est plus essence solitaire, mais « réserve de devenir de l'individu » (Bidet et Macé, 2011, p. 2) de la valeur *bien*, par exemple. Ce qui signifie que pour connaître une valeur, faire sa connaissance, il faut « chercher à [la] connaître [...] à travers l'individuation plutôt que l'individuation à partir de l'individu » (citant Simondon, *ibid.*, p. 3).

Nous finirons sur la notion d'évènement. En effet, considérer qu'il faut non pas attendre un lieu mais l'installer volontairement, en en jugeant du bienfait pour soi et pour l'autre fera que la culture de chacun en sera alors positivement influencée : l'interculturalité est, comme le *jugement* de Reboul, fondée comme une visée éthique. Et l'agir de communiquer sur celle-ci consiste en une *éthique qui prenne en compte le pluralisme des conceptions du bien à un niveau encore plus fondamental que celui que partagent les personnes appartenant à un même ensemble culturel* : la rencontre de différentes mais similaires valeurs du « Bien » devient *évènement*¹⁹ lorsque les sujets décident que ça en vaut la peine, font l'effort d'installer un lieu dialectique pour une constitution, *in situ*, d'un *inter* entre « mon Bien » et « ton Bien », entre nos cultures directrices et historiques. Un évènement de sollicitude où « [l]a personne est d'abord conçue dans sa facticité comme "processus relationnel dynamique, mais aussi, de droit, comme "valeur absolue et fin en soi" » (Janner-Raimondi et Trouvé, 2018, p. 10). Ainsi, il faut y croire pour comprendre l'intérêt éthique de mélanger et de se faire rencontrer nos cultures; mais il faut comprendre les valeurs de chaque sujet et des cultures en présence pour croire en une éthique considérant les niveaux conceptuels la structurant à « un niveau plus fondamental », celui de l'Humanité comme valeur.

¹⁹ Pour Paul Ricœur, l'évènement pouvant être défini « comme l'accomplissement d'un sens antérieur resté en suspens. » (Ricœur, 1986, p. 506)

Références

- ARDOINO, J. (2000). *Les avatars de l'éducation* (1^{re} éd.), Paris, Éditions PUF.
- ARDOINO, J. et G. BERGER (1986). « L'évaluation, comme interprétation », *Revue POUR*, vol. 107, juin-juillet, p. 120-127.
- ARDOINO, J. et G. BERGER (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes - Le cas des universités*, Vauchrétien, Éditions Matrice andsha.
- ASTOLFI, J.-P. et al. (1991). *L'évaluation - Les Cahiers pédagogiques* (1^{re} éd.), Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques.
- BIDET, A. et M. MACÉ (2011). « S'individualiser, s'émanciper, risquer un style (autour de Simondon) », *Revue du MAUSS*, vol. 38, p. 397-412.
- BOULAY, B. (2008). « L'interculturel en France », dans A. Hammouche, T. et al. (dir.), *L'interculturalité en débat*, Paris, Hommes & migrations, p. 61-95.
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Éditions du Seuil.
- CNRTL, L. (2019, janvier à mars). *www.cnrtl.com*. Récupéré sur CNRTL: <http://www.cnrtl.fr/definition/>
- DEWEY, J. (2011). *La formation des valeurs* (trad. A. Bidet, L. Quéré et G. Truc), Paris, La Découverte.
- Equipe pédagogique, M. (2018, Octobre 13). *Infos du cours*. Récupéré sur Fun MOOC: <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:universite-lyon+91001+session01/info>
- HADJI, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* (1^{re} éd.), Bruxelles, de boeck.
- HONNETH, A. (1992/2000). *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch), Paris, Gallimard.
- HUSSERL, E. (1928/1950). *Idées directrices pour une phénoménologie* (3^e éd., trad. P. Ricoeur), Mesnil-sur-l'Estrée, Éditions Gallimard.
- JANNER-RAIMONDI, M. et A. TROUVÉ. (2018). *L'engagement éthique en éducation et en recherche*, Le Havre, Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- PLOTTU, B et E. PLOTTU. (2009). « Contraintes et vertus de l'évaluation participative », *Revue française de gestion*, vol. 192, p. 31-58.
- PRAIRAT, E. (2014). « Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey », *Le Télémaque*, vol. 46, p. 167-176. doi:10.3917/tele.046.0167
- REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.
- RICOEUR, P. (1969). *Le conflit des interprétations - Essais d'herméneutique I*, Paris, Éditions du Seuil.
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action - Essais d'herméneutique II* (1^{re} éd.), Paris, Éditions du Seuil.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.

- RICOEUR, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance - Trois études*, Paris, Éditions Gallimard.
- ROBLEZ, A. (2018). *Pratiques évaluatives en situation - Dans un projet socio-médico-professionnel entre participation et formation*, mémoire de master 2, département des sciences de l'éducation mention formation des adultes (MERFA), CNAM de Paris.
- VIAL, M. (2009). *Se former pour évaluer* (2^e éd.), Bruxelles, de Boeck.
- VIAL, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes. Dispositifs. Outils*, Bruxelles, De Boeck.

