

Légitimité d'une formation professionnelle à l'altérité

Un savoir épistémologiquement valable et socio-professionnellement utile pour de nombreux professionnels de la relation

Muriel Briançon

A.T.E.R en Sciences de l'Éducation à Aix-Marseille Université
Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France

Dans cette communication, nous exposons nos travaux de recherche sur les publics de la formation professionnelle continue en Sciences de l'éducation et les besoins qu'ils expriment, questionnant une possible future diversification des savoirs enseignés, c'est-à-dire un élargissement de l'offre de formation universitaire par intégration d'un nouvel objet de savoir à enseigner : l'altérité.

Les enjeux d'une formation à l'altérité ne sont pas seulement à chercher du côté d'une éducation scolaire à la citoyenneté, cette dernière ayant été portée sur le devant de la scène par les événements de début 2015. Tout d'abord, la conceptualisation de l'altérité montre que cette notion ne se réduit pas au respect des différences, idée que l'Éducation Nationale cherche à faire entrer sous une forme morale et laïque dans l'école. De plus, l'essor des formations universitaires à l'altérité montre également que les adultes sont autant concernés que les enfants. Enfin, avant de former à l'altérité, il s'agit de prendre du recul et de se demander si, pourquoi et pour qui, une telle formation serait légitime.

1. Problématique d'une formation professionnelle à l'altérité

1.1 Constat : des formations universitaires à l'altérité en plein essor

Des formations à l'altérité interculturelle étaient déjà envisagées à destination des enseignants (Matthey & Simon, 2009). L'altérité est maintenant très concrètement et officiellement apparue dans l'enseignement supérieur, et pas seulement au Département des Sciences de l'Éducation d'Aix-Marseille Université où nous exerçons. Nous avons déjà recensé par des recherches internet plusieurs institutions françaises et pas des moindres (Université de Bretagne Occidentale, l'Université Lyon 2, l'EHESS, l'ENS, Sciences Po et le Collège d'études mondiales...) et trois institutions étrangères (Université de Lausanne, l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Montréal...) qui proposent des Unités d'Enseignement où le terme « altérité » apparaît dans le libellé. Cette liste non exhaustive ne cesse de s'allonger.

1.2 Mais qu'est-ce que l'altérité ?

L'altérité, dont l'usage est inflationniste et hétéroclite, est devenue une notion incontournable en Sciences de l'Éducation (Briançon et *al.*, 2013). Une première conceptualisation est proposée.

1.2.1 Polysémie et dispersion de cette notion

En sciences humaines, ce terme polysémique est brandi et utilisé sans jamais être vraiment défini. Son étymologie latine (*alter*, ce qui est autre, distinct, séparé) et grecque (*to heteron*, ἕτερότης), ce qui est autre que, différent de) permet cette utilisation intempestive et irréfléchie : partout où il y a des différences, des limites, des frontières, de l'inconnu, il est à la mode de parler d'altérité. La notion d'altérité est éclatée¹ et divers colloques s'évertuent à rassembler des points de vue parcellaires, très différents parfois inconciliables. Les colloques *Figures de l'Autre*² de 2008 et *Altérité et Aliénation*³ de 2009 montrent que la notion d'altérité est aujourd'hui sans aucune unité en sciences humaines.

En Education, l'altérité semble être un problème (Radford, 2009) puisque, ici comme ailleurs, l'altérité est utilisée pour évoquer des phénomènes aussi divers que : la différence linguistique ou culturelle (Groux, 2002 ; Matthey & Simon, 2009), les étranges figures de l'école (Frigerio, 2006) voire l'étrangeté de l'enfant lui-même (Gavarini, 2006), le métissage identitaire (Vulbeau, 2006), le corps (Garcia, 2000), la rencontre soignant / malade (Revillot & Eymard, 2010), les phénomènes inconscients (Blanchard-Laville & al., 2005), le grand Autre (Vergnioux, 2006 ; Lamarre, 2006) etc... Présente partout, l'altérité n'est pas conceptualisée de manière à permettre un rapprochement entre toutes ses manifestations.

1.2.2 Une première conceptualisation proposée en Sciences de l'Education

Pour pallier cette absence de conceptualisation, nous avons proposé de la définir sous trois formes : extérieure, intérieure et épistémologique (Briançon, 2010) : l'altérité sera dite « extérieure » lorsqu'elle concerne nos rapports à autrui (personne de chair et d'os) oscillant entre conflit et rencontre, pouvant générer du mystère, de l'incompréhension, du désir ; l'altérité sera plutôt « intérieure » si elle concerne notre rapport à nous-même, nos aliénations, notre conscience, nos zones d'ombre, notre inconscient, nos pulsions, notre désir d'être ; l'altérité deviendra « épistémologique » si elle concerne les apories de la connaissance, l'inconnu, non-encore-connu ou inconnaissable, l'inexistant, l'impensable, l'incommunicable, la transcendance ou Dieu. Nous avons montré que l'altérité, sous chacune de ses trois formes, enseigne quelque chose à celui qui en est curieux, c'est pourquoi nous proposons en Sciences de l'Education le concept unifié d'*Altérité enseignante* (Briançon, 2012), concept dont nous avons présenté ailleurs l'histoire, les origines philosophiques et les caractéristiques : tridimensionnalité, transgressivité, capacité enseignante et caractère émancipateur (Briançon & al., 2013).

Si ce concept est enseignant, il nous semble qu'il vaut théoriquement la peine d'être enseigné. Mais sous quelle forme ?

1.3 Education à, enseignement de ou formation à l'altérité ?

1.3.1 « Education⁴ à » l'altérité ?

¹ Nous avons également relevé des utilisations du terme « altérité » en psychologie, anthropologie, ethnologie, linguistique, sociologie, littérature, théologie, sémiologie, histoire, médecine, sciences de l'information et de la communication, sciences politiques, droit, dans le sport, dans l'urbanisme, en géographie et même en minéralogie, etc... Chaque fois, l'altérité a un sens différent.

² Colloque organisé par Jacques Ardoino (Université Paris VIII) et Georges Bertin (CNAM Pays de la Loire). Voir les actes : Ardoino, J. & Bertin, G. (2008). *Figures de l'Autre*. Paris : Téraèdre.

³ Colloque organisé par Guillaume Seydoux et l'équipe « Herméneutiques » (Université Paul Verlaine de Metz) et Laurent Husson (Université de Nancy).

⁴ Eduquer (1385, emprunt du latin *ducere*, tirer à soi, au latin *educare*, élever, instruire) voulait dire autrefois « diriger la formation de quelqu'un par l'instruction et la pédagogie ». Le verbe a vieilli, s'est spécialisé, a changé de sens : début XIX^{ème}

Après avoir proposé un modèle théorique unifié pour penser l'altérité en Sciences de l'Éducation, notre ouvrage *L'Altérité enseignante* se finissait sur l'interrogation « Pour une éducation à l'altérité ? » en laissant la question ouverte (Briançon, 2012, p. 159). L'éducation à l'altérité est prônée depuis longtemps (Abdallah-Preteuille, 1997 ; Groux, 2002). En 2013, dans sa recension de notre ouvrage, le philosophe Jean-Marc Lamarre affirmait aussi qu'« on peut éduquer à l'altérité » (Lamarre, 2013, p. 4). Nous pensons quant à nous que la réponse, ni la question d'ailleurs, ne sont si simples. Rappelons avec Paul Ricœur⁵ que l'altérité ne se réduit pas à l'altérité extérieure d'un autrui et à sa dimension culturelle et/ou linguistique : il ne s'agit donc pas seulement d'éduquer notre rapport à autrui pour un meilleur vivre ensemble. Derrière l'éducation déjà difficile à l'altérité extérieure (socialisation, citoyenneté, rapport à autrui et respect des différences : objectifs prioritaires et transversaux de l'école maternelle notamment), il y aurait aussi l'éducation à l'altérité intérieure (travail sur soi, prise de conscience de ses émotions et de son inconscient etc...) et l'éducation à l'altérité épistémologique (travail sur le rapport au savoir et à l'inconnu). Le système scolaire a mis du temps à intégrer des *éducations* à (à la sexualité, à la citoyenneté, aux NTIC et au développement durable). Il faudra certainement du temps pour qu'une véritable éducation à l'altérité sous ses trois formes apparaisse.

1.3.2 « Enseignement⁶ de » l'altérité ?

Nous écrivions en 2012 qu'une « 'Éducation à l'altérité' suppose que l'on peut éduquer à l'altérité et que l'altérité peut s'enseigner, ce qui est tout sauf évident » et « l'altérité enseignante peut-elle réellement s'enseigner ou n'est-elle enseignante que pour ceux qui la cherchent individuellement, à leur rythme, sans injonction programmatique, poussés par le seul désir et loin de tout carcan institutionnel et évaluateur ? » (Briançon, 2012a, p. 165-166). Dans sa réponse, le philosophe Jean-Marc Lamarre se faisait l'écho de nos doutes et de notre questionnement. Partant de l'argument de Paul Ricœur⁷, il tirait comme conclusion qu'« on ne peut pas selon nous, enseigner l'altérité enseignante. Cette expression n'est-elle pas d'ailleurs contradictoire ? » et « l'altérité enseignante ne peut pas être programmée dans l'éducation à l'altérité. L'altérité enseignante échappe à toute maîtrise, elle vient de surcroît » (Lamarre, 2013, p. 4). L'altérité peut-elle alors faire l'objet d'un enseignement ? Autrement dit, l'altérité est-elle ou a-t-elle un contenu didactique que l'on pourrait enseigner ? Est-elle un objet de savoir didactique ?

L'altérité n'est pas un savoir accepté par tous les didacticiens et c'est un euphémisme. Mais les didacticiens donnent du savoir des définitions très différentes : le savoir est une partie du contenu didactique (Reuter & al., 2007, p. 46) ; c'est aussi un construit de l'élève qui est ensuite institutionnalisé par l'enseignant (Brousseau, 1998) ; pour S. Johsua et J.-J. Dupin (1993), les savoirs peuvent être déclaratifs, procéduraux ou savants mais toujours

siècle, il signifiait « apprendre à quelqu'un les usages de la société et fin XIX^{ème} siècle « former le caractère de quelqu'un ». L'éducation peut signifier aujourd'hui beaucoup de choses différentes comme initiation, apprentissage ou encore développement méthodique donné à un organe, à une faculté (ex : éducation de la mémoire) (Rey, 2010, p. 715).

⁵ « Nous avons ensuite annoncé par anticipation le caractère polysémique de l'altérité, lequel, disions-nous, implique que l'Autre ne se réduise pas, comme on le tient trop facilement pour acquis, à l'altérité d'un Autrui » (Ricœur, 1990, p. 368).

⁶ Enseigner (1050, du latin populaire *insignare*, indiquer, désigner) a d'abord signifié « faire connaître par un signe » puis par extension « instruire quelqu'un » (XII^{ème} siècle), « apprendre à quelqu'un » (XIII^{ème} siècle), ensuite « transmettre des connaissances à » (XVII^{ème} siècle) jusqu'à « être enseignant » (fin XVII^{ème} siècle). L'enseignement peut signifier la leçon, l'action, l'art de transmettre des connaissances et la transmission elle-même (Rey, 2010, p. 747).

⁷ L'œuvre de Ricœur, *Soi-même comme un autre* (1990) s'achève sur ces mots : « Cette dispersion [de l'altérité] me paraît au total convenir à l'idée même d'altérité. Seul un discours autre que lui-même [...] convient à la méta-catégorie de l'altérité, sous peine que l'altérité se supprime en devenant même qu'elle-même... » (Ricœur, 1990, p. 410).

reconnus par une communauté scientifique ; A. Legardez (2004) distingue les savoirs de référence, les savoirs sociaux et les savoirs scolaires ; Enfin, le savoir selon Y. Chevallard est un savoir en acte, une pratique sociale, un « supposé savoir », une sorte de « trinité » incluant « domaine de réalité, pratique, savoir » (Chevallard, 1994, p. 176), un contenu praxéologique voire une œuvre (Chevallard, 2010). Il y a donc non pas seulement *un* mais *des* savoirs didactiques. De quel savoir didactique l'altérité pourrait-elle se rapprocher ? Pour l'instant, la théorie didactique ne s'est pas questionnée sur ce nouvel objet d'enseignement qu'est l'altérité. Une didactique de l'altérité serait entièrement à questionner voire à développer.

1.3.3 « Formation à » l'altérité ?

Avec M. Fabre (1994), revenons sur « ce que former veut dire » au plan pédagogique (p. 20) : le cursus et son résultat (la qualification), le système (le plan de formation), le processus (la formation comme travail sur les représentations...). La formation comprendrait quatre pôles sémantiques : le pôle « éduquer » (développement intellectuel, moral, physique), le pôle « enseigner » (activité institutionnelle à visée d'apprentissage et de compréhension), le pôle « instruire » (transmission à quelqu'un d'informations et de contenus éclairants) et le pôle « former » (action profonde sur la personne impliquant une transformation de l'être et portant sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être). Très loin d'enseigner, former impliquerait à la fois l'instruction et l'éducation, se caractérisant par une triple orientation : 1/ transmettre des connaissances (instruction), 2/ modeler la personnalité entière (éducation) et 3/ intégrer le savoir à la pratique, à la vie (p. 21-23). Allant des mots aux choses et aux concepts, M. Fabre propose un triangle de la formation, intégrant les formations « à » (contenu – logique didactique), « de »/« par » (formé/discipline – logique psychologique) et « pour » (objectif institutionnel ou social – logique socio-économique). Si la formation comme processus est toujours « former quelqu'un à quelque chose, par quelque chose et pour quelque chose » (p. 25), elle présente plusieurs logiques et visages et se décline donc au pluriel.

Dans ce modèle (Fabre, 1994), la formation professionnelle s'occupe davantage de préparer au métier (Apprentissage) que de développer la personne (Education) ou de construire le savoir (Instruction). Elle se situe entre la logique didactique (contenus et méthodes) et la logique sociale (situation professionnelle). La problématique spécifique de la formation professionnelle⁸ sera alors d'articuler l'acquisition des contenus/méthodes et l'adaptation socio-économique : « comment la formation peut-elle s'avérer à la fois épistémologiquement valable et socioprofessionnellement utile ? » (p. 103-104). Cela pose le problème des rapports entre Savoir et Société, l'inflation des formations apparaissant comme l'aboutissement du processus de rationalisation de la société occidentale exploré par Max Weber, avec « l'avènement d'un savoir utile de type techno-scientifique, l'organisation des métiers en professions enfin l'extension du domaine de l'expertise à tous les aspects de la vie quotidienne » (Fabre, 1994, p. 209).

1.4 Problématique

Face à ce constat de terrain (existence de formations d'adultes à l'altérité) et à la problématique spécifique de la formation professionnelle (articulation des contenus/méthodes avec l'adaptation socio-économique), nous nous demandons si la formation professionnelle à l'altérité est légitime : doit-on proposer des formations professionnelles à l'altérité, sachant

⁸ Cette problématique est issue des deux logiques privilégiées (logiques didactique et sociale) au détriment de la 3^{ème} (logique psychologique) qui n'est pourtant pas absente, puisqu'elle apparaît à la fois comme complication et comme aide (Fabre, 1994, p. 113).

que les savoirs proposés en formation professionnelle doivent être à la fois *épistémologiquement valables* et *socio-professionnellement utiles* ?

Dans cette contribution, notre réponse à cette problématique se fera en deux temps, sur un plan épistémologique d'abord puis socio-professionnel ensuite. Nous examinerons les deux conditions de légitimité d'une formation professionnelle à l'altérité : dans quel cadre théorique, l'altérité est-elle épistémologiquement valable ? Puis, pour quelles catégories socio-professionnelles, l'altérité est-elle utile ?

2. Examen des conditions de légitimité de la formation professionnelle à l'altérité

Dans quel cadre théorique, l'altérité est-elle épistémologiquement valable ?

2.1 Un savoir épistémologiquement valable en dehors de la pensée parménidienne

L'altérité est un contenu philosophique paradoxal. D'un côté, en la conceptualisant sous trois formes et en soulignant sa capacité enseignante (Briançon, 2012), en retrouvant ses origines philosophiques et son histoire (Briançon et *al.*, 2013), nous lui avons donné un certain contenu : la notion d'altérité est devenue un 'quelque chose'. D'un autre côté, que nous disent les origines philosophiques de l'altérité ? L'altérité est un concept hérité de l'antiquité grecque (V^{ème} siècle avant notre ère) et de la controverse qui opposa Platon aux Sophistes au sujet du Non-Etre, ce Non-Etre que Parménide voulait exclure de la seule voie qui compte, celle de la Vérité, et qu'il a défini trois fois négativement (inexistant, impensable, incommunicable) dans son Poème sur la Nature (Beaufret, 1955) ; la découverte « accidentelle » de l'altérité par Platon permit « de résoudre le problème de la réalité du non-être » (Cordero, 2005, p. 175) et de créer une cinquième Forme, « l'autre que », « le différent de » (*to heteron*) c'est-à-dire une altérité relative et non plus absolue (*Idem*, p. 185). Nous avons montré que cette altérité platonicienne avait par la suite et au fil du temps pris la place du Non-Etre et était devenue son avatar (Briançon et *al.*, 2013). Nous avons donc défini la forme épistémologique de l'altérité comme une aporie de la connaissance, le Non-Etre, le néant, l'inconnu (Briançon, 2012).

Si l'altérité a maintenant l'épaisseur d'un concept, son contenu (définition, histoire, propriétés) s'avère contradictoire avec sa définition formelle et épistémologique qui est celle d'un non-existant inconcevable et indicible. Il y a là un paradoxe : le contenu de l'altérité est une absence de contenu. Si l'altérité *a* et à la fois *n'a pas* de contenu, est-elle un savoir que l'on pourrait enseigner ? Y a-t-il un savoir du Non-Etre ? Y a-t-il un savoir du non-existant ? C'est une controverse philosophique qui dure depuis 2500 ans et que nous ne saurions trancher dans cette contribution : nous savons que la réponse dominante en Occident des philosophes héritiers de Parménide (Platon, Aristote, Descartes, Hegel...) est négative : on ne peut pas penser ce qui n'existe pas ou ce qui est irrationnel. Au contraire, la réponse de quelques rares philosophes occidentaux, comme par exemple le philosophe autrichien du XX^{ème} siècle Meinong, est positive : on peut penser ce qui n'existe pas ou ce qui échappe à la logique.

Par conséquent, ce n'est que dans des cadres épistémologiques opposés à la pensée parménidienne dominante que l'altérité devient un savoir épistémologiquement valable. Nous proposons par exemple le cadre théorique meinongien (Meinong, 1904). Pour ce philosophe méconnu, puisque la totalité de l'existant étudiée par la métaphysique est très petite par rapport à l'ensemble des objets de connaissance et puisque tout est *a priori* connaissable au

moins sur le mode du « il y a », Meinong propose d'aborder la connaissance sous un nouvel angle, non plus celui de l'être mais celui du non-être (Briançon & Mallet, 2012). Sa *théorie de l'objet* donne un statut au non-être en s'intéressant aux objets non existants et impossibles (*impossibilia*) dans l'espace conceptuel du Hors-être (*Aussersein*). La pensée meinongienne nous autorise à penser le non-être et l'altérité, ces deux contenus impossibles car contradictoires. Oui, « il existe un savoir de la non-réalité » (Meinong, 1904, p. 101). Oui, le Non-Etre et donc l'altérité sont pensables, donc épistémologiquement valables.

2.2 Un savoir professionnellement utile pour les professionnels de la relation

Pour quelles catégories socio-professionnelles, l'altérité est-elle utile ?

2.2.1 Méthodologie de l'enquête

Nous avons mené une enquête par questionnaire sur trois ans, entre 2011 et 2014, auprès de 121 étudiants de quatre Masters 2^{ème} année en Sciences de l'Education (un Master Recherche et trois Masters professionnels⁹)

Nom du cursus	MP2C	MP2B en ligne	MP2 B1	MR2	MR2	MP2B1	MP2B2	MP2 B1	MP2 C	TOTAL
Intitulé du cursus	Cadre dans le milieu sanitaire et social	Formateur et responsable de formation	Formateur et responsable de formation	Master Recherche	Master Recherche	Formateur et responsable de formation	Consultant et coach	Formateur et responsable de formation	Cadre dans le milieu sanitaire et social	
Date	27/03 2012	24/01 2013	15/04 2013	17/04 2013	24/10 2013	17/02 2014	14/04 2014	20/11 2014	01/12 2014	
Nombre de réponses	18	16	12	9	9	23	7	23	4	121

Dans le questionnaire, nous leur avons demandé :

- 1) A quoi vous fait penser le mot « Altérité » ? Vous pouvez donner jusqu'à 5 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 ? Pourquoi ?**
- 5) Doit-on l'enseigner en Sciences de l'Education ? Pourquoi ?**
- 6) Peut-on l'enseigner ? Pourquoi ?
- 7) Quels savoirs disciplinaires pourraient être convoqués pour enseigner l'altérité ?
- 8) Vous pouvez rajouter ce que vous voulez.

Dans cette contribution, nous n'exploiterons que les réponses aux questions 4 et 5. Nous utilisons une approche qualitative, interprétative, des réponses à ces questions ouvertes.

2.2.2 Résultats

Notre enquête met en évidence les enjeux d'une formation à l'altérité : **84%** des personnes interrogées affirment en effet que la notion d'altérité leur est personnellement et/ou professionnellement utile et, parmi eux, 18% déclarent spontanément que non seulement

⁹ Trois Masters Professionnels : « Formateur et responsable de formation », « Consultant et coach » et « Cadre dans le milieu sanitaire et social ».

l'altérité est une notion utile pour eux mais qu'elle est même « importante », « incontournable », « indispensable » voire « essentielle » et que c'est « une base » et « un fondement » pour l'être humain. Il y a unanimité autour de l'utilité de la notion d'altérité, tous Masters confondus.

Pour justifier de l'utilité de l'altérité, 153 citations invoquent 51 types de raisons différentes. Grâce à notre conceptualisation tridimensionnelle, nous pouvons maintenant catégoriser et évaluer leur importance : 60% des citations concernent sans surprise le rapport à autrui, 22% des citations font référence au rapport du sujet à lui-même, 18% des citations sont à relier à la connaissance (Annexe 1). Même si cette enquête montre bien sûr la suprématie attendue de l'altérité extérieure dans les représentations des interviewés, elle met aussi en évidence l'existence et l'utilité des deux autres formes d'altérité : l'altérité intérieure et l'altérité épistémologique.

Les besoins d'être formés à l'altérité apparaissent bien réels pour les enseignants, éducateurs, formateurs, consultants, coachs et cadres de santé : **83%** des personnes interrogées répondent en effet que cette notion devrait être enseignée en Sciences de l'Education ; 17% sont sans opinion, ne répondent pas à la question ou ont une opinion nuancée ; 1% seulement se prononce contre. Il semble tout à fait logique à la plupart des étudiants qu'une notion qui leur est utile doit leur être enseignée. Sur les 142 raisons invoquées pour justifier l'enseignement de cet objet, 42% des citations concernent l'altérité extérieure, 20% des citations l'altérité intérieure, 38% des citations l'altérité épistémologique (Annexe 2).

La synthèse suivante est éclairante :

	Utilité	Attentes de formation
altérité extérieure	60%	42%
altérité intérieure	22%	20%
altérité épistémologique	18%	38%

Pour deux formes de l'altérité (extérieure et épistémologique), les attentes de formation ne semblent pas suivre de manière linéaire l'utilité exprimée.

2.2.3 Discussion

Bien sûr, des biais sont inhérents à cette enquête qui reste exploratoire :

- L'effectif est relativement faible
- L'enquête n'a été réalisée que dans une seule structure universitaire
- Le questionnaire a été distribué au début d'un cours de philosophie et en notre présence

Les taux de réponses positives quasiment identiques entre la question 4 (84%) et la question 5 (83%), ainsi que la similitude des réponses, montrent que les deux questions ont été traitées de la même manière par les étudiants, la question 5 n'amenant finalement rien de vraiment nouveau, si ce n'est de révéler la logique sous-jacente : tout ce qui est utile doit être enseigné et comme les étudiants suivent une formation en Sciences de l'éducation, c'est aux Sciences de l'Education de l'enseigner. Ce raisonnement pourrait être discuté dans plusieurs directions : ne doit-on enseigner que ce qui est utile ? Doit-on répondre aux attentes exprimées ou amener les formés vers ce qu'ils ne jugeaient *a priori* pas utile ? L'enseignement de l'altérité relève-t-il des sciences de l'éducation ? Les sciences de l'éducation ont-elles les moyens d'enseigner tout ce qui semble utile aux formés ?

Enfin, dans le cadre d'une ingénierie de formation à l'altérité (Parmentier, 2008) qui constitue bien sûr une perspective de recherche pour nous, les attentes de formation (souhaits individuels ou collectifs en lien ou non avec la stratégie de l'entreprise ou de l'institution) ne recouvrent pas exactement des besoins de formation (écart existant entre un profil professionnel requis, souhaité, souhaitable ou nécessaire, et un profil réel). Des recherches ultérieures seront donc nécessaires pour appréhender plus précisément les besoins professionnels d'une formation à l'Altérité.

Conclusion

Cette recherche exploratoire avait pour but de poser les conditions de la légitimité d'une formation professionnelle à l'altérité car, avant de former qui que ce soit et donc d'enseigner quoi que ce soit, il faut se demander si l'objet à enseigner est épistémologiquement valable et socio-professionnellement utile. Dans un premier temps, il s'avère que l'altérité que nous conceptualisons sous trois formes complémentaires (extérieure, intérieure et épistémologique) est un objet paradoxal, de par son (non)contenu, qui ne peut être pensé que dans un cadre épistémologique non parméniidien, meinongien par exemple. Dans un deuxième temps, notre enquête auprès d'étudiants en formation continue en Sciences de l'Education nous révèle les fortes attentes exprimées par ces professionnels de la relation et du savoir vis-à-vis d'une formation à l'altérité. Les raisons qu'ils invoquent montrent toute l'importance et la grande diversité des enjeux liés à l'altérité. Une ingénierie de formation à l'altérité respectant les caractéristiques de l'objet à enseigner constitue l'étape suivante de nos recherches.

Annexe 1 : La notion d'altérité est utile pour...

1	Prendre en compte, comprendre et améliorer la relation, se situer dans la relation.	14	
2	Considérer, tolérer, accepter, respecter et ne pas juger l'autre	13	
3	Comprendre les autres, leur point de vue et/ou ce qui ne se voit pas chez eux	11	
4	Prendre conscience et reconnaître les différences/similitudes par rapport à autrui	7	
5	Ressentir de l'empathie, se mettre à la place de l'autre, ouverture	5	
6	Prendre conscience de son rapport aux autres	4	
7	Reconnaître l'autre comme sujet / sortir de la maîtrise et de la toute puissance	3	
8	Vivre ensemble en société, en harmonie, en paix	5	
9	Interculturalité	1	
10	Changer l'autre et être changé par l'autre	3	
11	Métier / Pour accompagner	3	
12	Ecouter l'autre	2	
13	Métier / Pour éduquer	2	
14	Etre au contact avec l'autre	2	
15	Communiquer avec les autres	2	
16	Avoir besoin des autres	2	
17	Questionner les relations et les interactions	1	
18	Laisser à autrui son libre arbitre	1	
19	Métier / Pour transmettre	1	
20	Recevoir de l'autre	1	
21	Apprendre de l'autre, de la rencontre, de la confrontation	1	
22	Acculturation	1	
23	Travailler avec les autres	1	
24	Métier / Pour soigner	2	
25	Métier / Pour former	1	
26	Mettre des limites / savoir ce qui est acceptable	1	
27	Etre en position d'égalité avec l'autre	1	
28	Ressentir de l'altruisme	1	
	Altérité extérieure	92	60%
29	Se décentrer / ne pas rester enfermé sur soi-même	5	
30	Se comprendre, se reconnaître dans sa singularité	5	
31	Eclairer sa posture personnelle et professionnelle	5	
32	S'interroger sur soi, s'auto-questionner, se remettre en question	4	
33	Développer son identité	2	
34	Travailler sur soi / accepter d'être altéré par l'autre	2	
35	Etre responsable de ses actions / mettre en action des valeurs / agir	3	
36	Se respecter soi-même, son référentiel, ses valeurs	2	
37	Certitude de son existence	1	
38	Evoluer et prendre conscience de ses transformations	2	
39	Prendre conscience de ses projections	1	
40	Avoir une perception extérieure de soi-même	1	
	Altérité intérieure	33	22%

41	Comprendre et penser le monde	5	
42	(Se) questionner, comprendre le sens	3	
43	Comprendre l'évolution et le changement	3	
44	Penser un espace d'incertitude, de possibles	3	
45	Apprendre / rapport au savoir	3	
46	Prendre conscience du relativisme des idées	3	
47	Comprendre et accepter les situations	3	
48	Développer son ouverture au monde	2	
49	Travailler sur ce qui échappe à notre maîtrise	1	
50	Faire évoluer ses idées	1	
51	Acquérir une vision plus vaste	1	
	Altérité épistémologique	28	18%
	Total citations	153	100%

Annexe 2 : On doit enseigner l'altérité pour...

Rapport à l'autre : s'adapter à l'autre, ne pas chosifier l'autre, tenir compte de l'autre, ne pas se projeter sur l'autre, se mettre à sa place, reconnaître sa singularité, rencontrer, communiquer, aimer	14	
Relation, relation Maître-élève, relation pédagogique, relation éducative	12	
Humanité	11	
Eduquer, former	8	
Se socialiser, vivre ensemble	5	
Accompagner	5	
Motiver	1	
Personne	1	
Evaluer	1	
Lien / Divergence	1	
Manager	1	
Altérité extérieure	60	42%
Rapport à soi : personnalité, identité, sortir de soi, se distancier de soi, s'ouvrir	9	
Avoir des valeurs, prendre conscience de ses valeurs	6	
Changer, prise de conscience de son changement	6	
Trouver sa posture	4	
Dynamique, processus	2	
Subjectivité / Objectivité	1	
Altérité intérieure	28	20%
Comprendre	13	
Rapport au savoir	9	
Prendre conscience	5	
Rapport au monde : se situer dans le monde, être en relation avec le monde	5	
Se questionner	4	
Apprendre	4	
Relativiser	4	
Réfléchir	2	
Promouvoir les possibles	2	
Se représenter	1	
Mettre des mots	1	
Concevoir / Appliquer	1	
Complexité	1	
Avoir plusieurs regards, plusieurs visions des choses	1	
Créer	1	
Altérité épistémologique	54	38%
TOTAL	142	100%

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIII, 1, 123-132.
- Beaufret J. (1955). *Parménide. Le Poème*. Paris : PUF, réimp. 2009.
- Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F. & Pechberty B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, n°151, 111-162.
- Briançon M. (2012). *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Préface de Michel Fabre. Paris : Publibook.
- Briançon M. (2010). Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d'abord curieux du maître. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education soutenue en mars 2010 à l'Université de Provence, sous la direction de J. Mallet et C. Peyron-Bonjan.
- Briançon, M. & Mallet, J. (2012). De l'objet de connaissance à une pédagogie de l'inconnu. Utilité de la philosophie de Meinong en Education. *Penser l'Education*, n°31(Juin), 5-25.
- Briançon M., Mallet J. & Eymard. C. (2013). Altérité, une notion vraiment sans histoire ? Eclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en Education. *Recherches en Education*, n°16, 105-114 : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no16.pdf>
- Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques (Didactique des mathématiques 1970-1990)*. La Pensée sauvage : Grenoble.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Education & Didactique*, Vol. 4, 1, 139-146.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L. et Tiberghien, A. (dir.). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- 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*, n°2, 175-189.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Frigerio, G. (2006). Education : le site de l'étranger. *Le Télémaque*, n°29, 79-90.
- Garcia, C. (2000). Cet "autre" inaccessible. *Corps et Education*, n°5.
- Gavarini, L. (2006). Figures et symptômes actuels de l'enfance : l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative. *Le Télémaque*, n°29, 91-110.
- Groux, D. (2002). *Pour une éducation à l'altérité. Actes de la Journée d'études sur l'éducation à l'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Johsua S. & Dupin J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris, PUF.
- Lamarre, J.-M. (2013). Recension de L'Altérité enseignante de Muriel Briançon. *Recherches en Education*, n°17, 161-165.
- Lamarre J.-M. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque*, n°29, 69-78.
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales socialement vives. *Revue Française de Pédagogie*, n°149, 19-27.
- Matthey, M. & Simon, D.-L. (coord.) (2009). Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives. *Lidil*, 39.
- Meinong, A. (1904). *Théorie de l'objet et présentation personnelle*, Préface et traduction de Jean-François Courtine et Marc de Launay. Paris : Vrin, 1999.

- Parmentier, C. (2008). *L'ingénierie de formation*. Paris : Eyrolles.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Revillot, J.-M. & Eymard C. (2010). Processus d'altérité entre le personnel de santé et le malade dans la relation éducative en santé. *Recherches & éducations*, n°3.
- Rey, A. (dir.) (2010). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Vergnioux, A. (2006). Dossier : Education et altérité - Présentation. *Le Télémaque*, n°29, 37-42.
- Vulbeau, A. (2006). Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité. *Le Télémaque*, n°29, 57-68.