L'Altérité, une notion vraiment sans histoire ? Eclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en éducation

*Historical and philosophical insights about Otherness: an essential notion for
educators and the field of education*

Muriel Briançon, Jeanne Mallet et Chantal Eymard

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7825>

DOI : 10.4000/ree.7825

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Muriel Briançon, Jeanne Mallet et Chantal Eymard, « L'Altérité, une notion vraiment sans histoire ?
Eclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en éducation », *Recherches en
éducation* [En ligne], 16 | 2013, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 25 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7825> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7825>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'Altérité, une notion vraiment sans histoire ? Éclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en éducation

Muriel Briançon, Jeanne Mallet & Chantal Eymard¹

Résumé

Cet article théorique utilise l'histoire des idées philosophiques pour définir l'altérité, notion essentielle pour comprendre le processus d'apprentissage dans le champ de l'éducation et de la formation mais dont l'usage semble aujourd'hui inflationniste et réducteur. Privée d'unité et de sens, cette notion est surtout privée d'histoire. Son étymologie grecque renvoie pourtant à la découverte accidentelle par Platon de l'altérité comme différence (to heteron) pour résoudre une controverse célèbre l'opposant aux Sophistes. Mais l'apparition puis l'expansion de ce terme ne peuvent se comprendre qu'au regard de l'histoire parallèle et contrariée du concept de non-être (mé éon). Victorieuse face au Non-Etre absolu, l'altérité pourrait alors être comprise comme une notion usurpatrice qui aurait oublié jusqu'à son identité. Pour l'utiliser de manière pertinente et précise, les Sciences de l'Education gagneraient à reconnaître ses origines historiques et philosophiques, sa tridimensionnalité et ses implications didactiques, son caractère transgressif et émancipateur ainsi que sa capacité enseignante.

L'éducation et la formation renvoient très souvent à la notion d'altérité qui nous semble centrale dans le processus de connaissance de l'apprenant. Mais le terme « altérité » attire les projections et connaît un usage inflationniste. Sa précision est inversement proportionnelle à la multiplicité des usages constatés. La notion apparaît aujourd'hui privée d'unité car avant tout privée d'histoire. Or l'histoire de la philosophie permet de retrouver les origines antiques du concept d'altérité, de lui redonner un sens profond et une unité précieuse. Cet article, qui s'inscrit dans le champ de la philosophie de l'éducation, est un essai volontairement théorique, qui a pour objectif d'apporter un éclairage philosophique sur la notion d'altérité et de contribuer à l'histoire de cette notion, dont les Sciences de l'Education ont besoin mais qu'elles utilisent encore de manière partielle et désordonnée. Dans un premier temps, nous verrons que le terme « altérité » est très à la mode en sciences humaines mais que cette prolifération montre aussi le morcellement de la notion. En Education comme ailleurs, l'altérité pose problème et apparaît réduite tantôt à une dimension extérieure tantôt à une dimension intérieure. Dans une seconde partie, pour remédier à cette absence d'unité et ce réductionnisme, nous nous proposons de dépasser la version récente et officielle de l'histoire de l'altérité et de retrouver les circonstances originelles, grecques et philosophiques, de son apparition et de son expansion. Dans un troisième et dernier temps, il sera établi que l'histoire de l'altérité telle qu'elle apparaît dans l'histoire des idées philosophiques remet en cause l'identité de la notion elle-même et oriente l'utilisation que les Sciences de l'Education, notamment, peuvent en faire. L'altérité, notion éminemment philosophique, devient en Education et pour l'Education un concept historiquement fondé, tridimensionnel, émancipateur et enseignant.

1. Une prolifération qui n'est pas sans faire d'histoires

Le terme « altérité » prolifère dans les sciences humaines se vidant au passage de tout contenu. Car de quelle altérité parle-t-on ? Ou comme le disent les Québécois : « Quel Autre ? » (Ouellet & Harel, 2007). Telle est évidemment la question fondamentale. Avant d'enseigner l'altérité à

¹ Muriel Briançon, attachée temporaire d'enseignement et de recherche en Sciences de l'Education, Laboratoire Apprentissage-Didactique-Evaluation-Formation (ADEF), Université d'Aix-Marseille. Jeanne Mallet, professeur des universités en Sciences de l'Education (ADEF). Chantal Eymard, maître de conférences HDR en Sciences de l'Education (ADEF).

d'autres, il s'agirait déjà de savoir ce qu'elle recouvre, ce que nous tentons de faire ici. Très à la mode, le terme est utilisé sauvagement se vidant peu à peu de son contenu. L'altérité est en effet une affaire de limites. Comme tous les domaines de connaissance se heurtent à des limites, ils peuvent potentiellement utiliser le terme « altérité » pour théoriser celles-ci. D'où sa polysémie et sa prolifération. On retrouvera donc sans surprise ce mot dans tous les domaines des sciences humaines. Quel est le point commun entre l'ethnologie, la psychologie, la psychanalyse, la philosophie, la spiritualité, la théologie, les arts plastiques, la musique, le sport ou la littérature ? L'altérité bien sûr. Et nous constatons que l'on donne à l'altérité la signification que l'on souhaite dès lors qu'on se heurte à un Inconnu. En France, nous ne sommes pas en reste en termes d'éclatement de l'altérité et divers colloques s'évertuent à rassembler des points de vue parcellaires, très différents parfois inconciliables. Le colloque *Figures de l'Autre* (Ardoino & Bertin, 2008) rassemblait par exemple des perspectives anthropologiques, artistiques, littéraires, psychanalytiques, éducatives, économiques et politiques, philosophiques, professionnelles, constituant une véritable « ballade en altérité ». Le colloque *Altérité et Aliénation*² de 2009 se proposait de confronter l'aliénation psychanalytique, les formes d'altérité religieuses, les chocs de civilisations, le romanesque, l'altérité poétique ou encore la temporalité. Le constat est clair : la notion d'altérité est aujourd'hui « désintégrée », encore que ce terme suggérerait que l'altérité aurait autrefois connu l'unité. Or, comme on le verra un peu plus loin, rien n'est moins certain.

En Education, l'altérité semble aussi être un problème (Radford, 2009). La notion apparaît aussi éclatée qu'ailleurs et son utilisation très hétéroclite. Dans ce domaine et dans la grande majorité des cas, l'altérité désigne celle d'autrui, donc une altérité plutôt « extérieure »³ au sujet. La philosophie politique a pris au sérieux le défi de la catégorisation ethnique et les problématiques de l'intégration scolaire des immigrés (Lorcerie, 2006). Le courant interculturel (Groux, 2002) et les didacticiens des langues étrangères (Matthey & Simon, 2009) prônent l'accueil de l'altérité portée par les personnes qui ne parlent pas la même langue. Lorsqu'elle l'utilise, la philosophie de l'éducation se sert de l'altérité pour développer une didactique de la philosophie à l'école (Tozzi, 2009) avec, par exemple, la Discussion à Visée Philosophique (Tozzi, 2002). L'école se peuple de multiples figures de l'altérité, de frontières et d'étrangers (Frigerio, 2006) et jusqu'à l'enfance elle-même qui devient altérité (Gavarini, 2006). Toutes ces perspectives ont en commun de concevoir principalement l'altérité dans sa dimension extérieure. Les tentatives pour envisager dans le domaine éducatif la forme « intérieure »⁴ de l'altérité (les altérations identitaires, l'aliénation de la conscience, l'inconscient) sont encore timides même si elles tendent à se regrouper. La socio-anthropologie en éducation, qui appréhende les phénomènes de différenciation culturelle en lien avec les espaces urbains, explore le métissage, une identité complexe élaborée à partir de l'appropriation de deux altérités (Vulbeau, 2006). L'éducation physique et sportive voit dans le corps un « autre inaccessible » (Garcia, 2000). L'éducation à la santé fait émerger l'Autre de la rencontre entre soignant et malade (Revillot & Eymard, 2010). Les recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation travaillent notamment sur les phénomènes inconscients en situation éducative (Blanchard-Laville & al., 2005). Pour ce qui est de penser l'altérité épistémologique en Education (le grand Autre, l'Inconnu abstrait, la limite de la rationalité) les initiatives sont assez peu nombreuses⁵ – nous semble-t-il. A quelques rares exceptions près (Vergnioux, 2006 ; Lamarre, 2006), l'altérité – quand on la prend en compte – est donc le plus souvent amputée de deux de ses dimensions. L'altérité intérieure et l'altérité épistémologique sont les deux grandes oubliées de l'Education.

L'altérité apparaît actuellement sans réelle unité. Il semble qu'elle n'ait pas non plus d'histoire.

² Colloque organisé par Guillaume Seydoux et l'équipe « Herméneutiques » (Université Paul Verlaine de Metz) et Laurent Husson (Université de Nancy).

³ Nous avons décrit les formes « extérieure », « intérieure » et « épistémologique » de l'altérité dans Briançon (2012), *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée. Préface de Michel Fabre*, Paris, Publibook, Collection universitaire dirigée par B. Courtebras.

⁴ L'altérité intérieure est encore trop souvent considérée comme le fonds de commerce de la psychanalyse, qui en a fait son objet, son moyen et son champ d'action. Dans une analyse, elle est tout à la fois un symptôme, une thérapeutique et une finalité.

⁵ L'altérité épistémologique est laissée à tort à la pure spéculation philosophique et théologique.

2. De l'histoire officielle à l'histoire officieuse

Son histoire n'est en effet pas encore établie. Certains ont commencé les investigations en vue de rassembler quelques éléments historiques. Une analyse diachronique de la notion d'altérité dans l'histoire de France (Bailblé, 2010) montre que la notion d'altérité n'émerge vraiment qu'au XVI^e siècle, avec les premiers pas d'une reconnaissance de l'autre à la Renaissance avec Montaigne et pendant Les Lumières avec Rousseau. Selon cet auteur, le XX^e siècle va construire la notion d'altérité dans le sens d'un rapport à l'autre avec les contributions de l'anthropologie culturelle (Marcel Mauss, Claude Lévi Strauss), de la psychologie cognitive appliquée à l'éducation (Henri Wallon) et de la philosophie (Michel de Certeau). Par la suite, les discours sur l'altérité prennent un tour social et politique et se cristallisent sur trois débats autour du rapport à l'autre : la poursuite de la réflexion anthropologique liée à l'altérité, l'accueil scolaire des enfants de migrants et la prise en compte du multiculturalisme avec le développement de réponses en didactique des langues, et enfin la gestion des nouveaux flux migratoires post-crise économique qui semblent freiner les possibilités d'une interculturalité dans la France républicaine. L'altérité semblerait plus que jamais ancrée dans sa dimension extérieure et son histoire officielle semble relativement récente.

L'altérité est-elle cette notion très jeune qui ne traite que du rapport à l'autre ? Nous proposons ici de dépasser cette apparence et de remonter au-delà du XVI^e siècle, là où l'altérité semble mystérieusement surgir de nulle part. Le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Champy & Etévé, 1994, p.1060) ne nous apporte aucun renseignement sur la notion d'altérité et consacre son lien à l'interculturalité. La philosophie nous donne au contraire quelques pistes. Le *Dictionnaire de la langue philosophique* (Foulquié, 1969, p.19) nous donne l'étymologie latine du terme, alter, autre. Son contraire est l'identité et « altérer » signifie rendre autre. Nous comprendrons plus loin à quel point la construction de la notion d'altérité fait intervenir son contraire, jusqu'à remettre en cause sa propre identité. Le *Dictionnaire Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (Lalande, 1968, p.89) va plus loin et révèle que l'étymologie grecque d'« altérité » est *héterotes* (ἑτερότης), devenue en allemand *andersheit* et en anglais *otherness*. L'altérité, caractère de ce qui est autre, s'oppose toujours à l'identité. Du point de vue logique, elle serait une relation symétrique, intransitive et définie comme négation pure et simple de l'identité. Ce qui nous intéresse ici est cette étymologie grecque, qui va apparaître dans l'œuvre de Platon à la suite d'une controverse opposant deux écoles présocratiques et qui va donner à voir une tout autre histoire de l'altérité.

Nous tentons de montrer dans cette contribution que la naissance de la notion d'altérité est indissociable du concept de non-être, tel que défini au V^e siècle avant notre ère par l'éléatisme parméniidien et qui va susciter la controverse. Pour retrouver la signification historique et originelle du terme « altérité » et en comprendre l'évolution, il est nécessaire de retracer ce débat qui parcourt la pensée grecque antique. Depuis le V^e siècle avant J.C., le non-être se déploie en effet au sein de différents systèmes théoriques, qui sont autant d'« histoires »⁶ alimentant une plus grande Histoire⁷ (Briançon, 2011a). Nous allons voir que quatre grands moments ont marqué la pensée antique du non-être et que l'altérité – qui n'était à l'origine que le résidu secondaire d'un affrontement violent entre les premiers philosophes (Socrate, Platon) et leurs adversaires sophistes (Gorgias) autour du non-être – a vu, contre toute attente, son statut changer passant, pourrait-on dire, « de rien à tout », si le jeu de mots nous est permis.

Le premier moment de l'Histoire du non-être est la désignation du non-être comme ennemi de la pensée humaine. Dans son *Poème*⁸ sur la Nature (Dumont, 1988, 28 B I DK), Parménide – défenseur de l'être (έόν) – établit l'acte de naissance du non-être (μή έόν) pour aussitôt le

⁶ Chaque penseur théorise sa propre vision du non-être, récit fictif dont le non-être est le héros ou le anti-héros.

⁷ L'Histoire du non-être se construit en plusieurs temps, de précision en précision, de filiation en contestation, de déroute en rebondissement, comme une grande épopée racontée sur fond de philosophie où le non-être apparaît toujours ambigu, ambivalent, surprenant et changeant. Dans cette narration qui fait intervenir le merveilleux, le non-être, malgré les coups qui lui sont portés, renaît chaque fois de ses cendres pour repeupler l'imaginaire humain.

⁸ Voir par exemple, Beaufret (1955), *Parménide. Le Poème*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009.

désigner comme bouc émissaire et le liquider : évoqué sous le signe d'un néant absolu, il est rapidement assimilé à un chemin condamnable et impraticable, à éviter absolument, car exclu par décret divin de l'être, de la pensée, du langage et de la vérité. Cela génère une première crise chez les atomistes qui rétorquent qu'il existe un non-être fondamental en dehors de l'être, le vide : en effet, à peu près à la même époque, dans le cadre d'une philosophie naturelle qui étudie les corps et les mouvements⁹, Démocrite d'Abdère envisage un vide illimité qui séparerait les atomes et constituerait leur lieu (Morel, 2006). La deuxième contestation est beaucoup plus grave et surgit chez les sophistes menés par Gorgias. Quelques contre-exemples de bon sens suffisent à montrer que l'être est tout aussi incertain, inexistant, inconnaissable et incommunicable que le non-être. Dans son *Traité sur le Non-Etre* (Dumont, 1988, 82 B III DK), le rhéteur et sophiste Gorgias réfute en effet Parménide de manière provocatrice et soutient que le non-étant, qui comme l'étant du monde n'est rien (d'absolu) parce que seules comptent la réalité pratique et une vérité à l'échelle humaine, apparaît sous la forme de mensonges, d'erreurs et de chimères. C'est une catastrophe qui engendre le deuxième moment de l'Histoire du non-être, avec des concessions apportées par les tenants de l'ontologie pour mieux exclure le non-être absolu de la philosophie et de la métaphysique. Les philosophes Platon et Aristote, qui acceptent de faire des compromis face à cette rébellion annoncée, réussissent à débouter le non-être de façon quasi-décisive. Le premier compromis est fait par Platon au IV^e siècle avant J.C. (Platon, *Le Sophiste*) : il propose habilement un non-être relatif, ce sera l'altérité ou la différence (*to heteron*, ἑτερότης¹⁰), ce qui désamorce les crises précédentes et permet de confirmer plus que jamais l'exclusion du non-être absolu de la philosophie, de la dialectique, de l'être, de la pensée et du dire. La naissance de l'altérité ne serait finalement qu'un « accident » historique (Cordero, 2005). La deuxième concession vient de son disciple Aristote dont la théorie de la signification, exposée dans le Livre Gamma de la *Métaphysique*, reconnaît que le non-être a plusieurs sens (l'altérité, le faux ou l'étant en puissance) mais assimile le non-être absolu à du bruit fait par des hommes-plantes¹¹ (φυτῶν¹²) ou, à peine mieux, à un signifiant sans référence, afin de mieux le rejeter hors du territoire de la Philosophie et de sa Métaphysique (Cassin & Narcy, 1989). C'est le troisième temps de l'Histoire avec la déroute, la défaite et l'oubli du non-être. Le non-être absolu, chez les stoïciens, ne fait pas même partie des « incorporels »¹³ (Long & Sedley, 2001, 27 E p.18) puisque sa subsistance n'est pas reconnue et qu'il ne semble pas être rationnellement exprimable. Tout au plus est-il relégué à une construction mentale sans référent réel, un quasi-quelque chose (concept ou phantasme de la pensée, construction mentale sans référent réel, attraction à vide de l'imagination) (Laurand, 2006). Puis vient la défaite : le non-être sombre dans l'oubli pendant cinq à six siècles puisque les stoïciens, prudents, suspendent leur jugement sur cette question et que les sceptiques qu'ils soient pyrrhoniens ou néo-académiciens rejettent l'idée d'une vérité absolue¹⁴ (Long & Sedley, 2001, 41 B et C p.211-214). Et, pendant cinq cents ans, la question n'avance pas. Le débat entre stoïciens et sceptiques se concentre sur les conditions de la connaissance sans faire progresser la réflexion sur ce que serait le non-être s'il était un quelque chose (*ti*). Le quatrième moment de l'Histoire du non-être tient de la résurrection : au III^e siècle de notre ère, Plotin, ressortant le vieux terme platonicien, réhabilite le non-être absolu sous la forme d'une « altérité », hésitant encore entre d'un côté la forme de l'Un transcendant, un au-delà de l'être (unité absolue et supérieure, simplicité pure, puissance inengendrée, accessible intuitivement), et de l'autre la forme de la Matière, un en-deçà de l'être (altérité inférieure, multiple, engendrée) (Lavaud, 2006). Ce non-être, envisagé selon un mode

⁹ Autrement dit une physique.

¹⁰ Racine grecque qui donnera aussi « hétérogène », « hétérogénéité »...

¹¹ « Et s'il ne dit rien, il est ridicule de chercher quoi dire en réponse à celui qui ne tient de discours sur rien, en tant que par là il ne tient aucun discours ; car un tel homme, en tant qu'il est tel, est d'emblée pareil à une plante » traduisent Cassin et Narcy (1989, 1006a 10-15).

¹² Cassin et Narcy retiennent la traduction « plante » (1989, p.182) et commentent ce choix : « il [Aristote] s'en sert pour mettre hors jeu, hors humanité, l'adversaire du principe qui refuserait de se prêter à la réfutation et ne consentirait pas à dire quelque chose ». Et dans *L'Effet sophistique*, le signifiant sans sens renvoie à une déshumanisation : les sophistes ne sont pas des êtres parlants (au sens aristotélicien) : « les sophistes ne sont donc pas des hommes » (Cassin, 1995, p.335).

¹³ Les quatre incorporels (le *lekton* – l'exprimable –, le vide, le lieu et le temps) n'existent pas mais ne sont pas *rien* car ils subsistent : ils sont un *quelque chose*. La distinction entre l'étant (qui ne se dirait que des corps) et le quelque chose (un incorporel) permet de penser des réalités qui bien qu'inexistantes sont subsistantes (ce qui échappe à l'être n'est pas un pur non-être).

¹⁴ Face aux Stoïciens qui affirment la possibilité de la connaissance grâce à la représentation compréhensive (*phantasia katalêptikê*), les Néo-académiciens sceptiques prônent le doute et la suspension de l'assentiment et du jugement (*ἐποχή / epokhê*).

vertical d'altérité¹⁵ est donc supérieur ou inférieur à l'être, tiraillé entre l'Un¹⁶ et la Matière¹⁷, l'unicité et la multiplicité, l'inengendré et l'engendré, le bien et le mal, la quiétude et la souffrance. Un siècle plus tard, Proclus, conciliateur¹⁸, achève la réhabilitation du non-être sous le nom d'altérité, qui devient l'Un transcendant ou Dieu, existence primordiale et espace spirituel. Il fédère une altérité devenue transcendante, antérieure à l'étant et cause de l'étant, fruit d'une nécessité logique et existence primordiale par excellence (Pinchard, 2006). L'altérité renaît de ses cendres : de relative, elle devient transcendante. De pâle avatar du non-être chez Platon, elle devient une icône unique et hégémonique avec Proclus. De rien, elle passe à tout.

Les conséquences sont doubles : d'une part, le non-être, réhabilité par Plotin puis Proclus sous l'étiquette d'une altérité transcendante, devient un champ spirituel que la théologie va librement investir ; d'autre part, la philosophie occidentale – qui se construit avec Platon et Aristote du côté de l'être¹⁹ – va oublier les problématiques du non-être et l'espace potentiel de pensée qu'elles représentent. Mais le non-être n'a-t-il pas triomphé sous un faux nom ? L'altérité n'est-elle pas une notion usurpatrice d'un rôle qui n'est pas le sien et un masque sous lequel se cache le non-être ?

3. Que faire de cette altérité usurpatrice en Sciences de l'Education ?

Afin d'utiliser désormais de manière précise et pertinente la notion d'altérité dans le champ de l'éducation et de la formation, nous proposons de reconnaître ses origines historiques et philosophiques, sa tridimensionnalité, sa puissance transgressive et émancipatrice, ainsi que sa capacité enseignante.

■ *Reconnaître les origines historiques et philosophiques de l'altérité*

Cette notion d'altérité, qui semble apparaître au XVI^e siècle, qui colonise toutes les sciences humaines au XX^e siècle, que l'on oppose classiquement à celle d'identité et que les Sciences de l'Education utilisent aujourd'hui quotidiennement, n'aurait elle-même pas vraiment d'identité puisqu'il s'agirait d'une notion usurpatrice qui aurait profité d'un changement de nom pour s'imposer à la place du non-être. C'est en tout cas la thèse que nous défendons. Si elle interroge autant l'identité, que ce soit celle d'autrui ou celle du sujet lui-même, c'est bien parce qu'elle n'a elle-même aucune identité propre. Il est certain qu'une fois connues les circonstances antiques de sa naissance, on ne voit plus l'altérité de la même façon : l'altérité n'est plus seulement extérieure²⁰ ou intérieure²¹, elle devient aussi épistémologique : un Autre de l'être, de la pensée et du dire (Briançon, 2012a). Les Sciences de l'Education ne peuvent que s'enrichir au contact de l'Histoire antique et philosophique de l'altérité qui apporte un nouvel éclairage, épistémologique, sur cette notion jusqu'alors principalement utilisée en Education pour sa dimension extérieure.

¹⁵ Plotin n'attarde pas sa réflexion sur un non-être absolu parménidien et s'attache à la seconde forme du non-être, l'altérité platonicienne. Il définit deux nouvelles formes de non-être : celle de l'Un (premier principe) qui n'est pas parce qu'il est au-delà de l'être et celle de la matière, qui n'est pas non plus parce qu'elle est en-deçà de l'être. « N'être pas » ou « être autre que l'être » signifie avec Plotin : être supérieur ou inférieur à l'être selon un mode vertical d'altérité.

¹⁶ L'Un plotinien est non-être car il est unité absolue, simplicité pure, par opposition à l'être multiple. L'Un est un non-être intelligible, puissance de toutes choses, au-delà et cause de la vie, accessible par une saisie intuitive.

¹⁷ La matière est aussi non-être parce ce que sa multiplicité est sans limite.

¹⁸ Ce premier Dieu proclusien ouvre un espace matriciel et conciliateur pour toutes les variantes de la pensée grecque.

¹⁹ Heidegger soutenait que la métaphysique avait fini par oublier la véritable pensée de l'être au profit de l'étant (Heidegger, 1952) mais c'est bien plutôt la pensée du non-être qui a fait l'objet d'une exclusion et ce, dès les origines de la philosophie.

²⁰ Celle incarnée par autrui.

²¹ Les altérations de mon identité, l'aliénation de ma conscience, mes zones d'ombre et mon inconscient.

■ **Reconnaître la tridimensionnalité de l'altérité et ses implications didactiques**

La reconnaissance des racines historiques et philosophiques de l'altérité ont comme première conséquence immédiate de réintégrer sa troisième dimension, épistémologique, le grand Autre, l'Inconnu abstrait, la Limite de toute connaissance. Alors, plutôt que de présenter une vision parcellaire de l'altérité en se limitant à l'une ou l'autre de ses trois modalités (extérieure, intérieure ou épistémologique), il devient pertinent d'utiliser l'altérité pour ce qu'elle est : un concept tridimensionnel. La relation à autrui, la quête intérieure ou le questionnement philosophique mènent en effet tous trois à rencontrer des formes d'altérité. Reconnaître cette polysémie et l'intégrer dans un cadre conceptuel n'aboutiraient pas forcément – comme le craignait Paul Ricœur (1990) – à enfermer l'altérité dans une totalité, ce qui serait effectivement un non-sens. Après s'être interrogé²², Ricœur souhaitait en effet préserver la dispersion et la multiplicité de l'altérité. Dans *Soi-même comme un autre*, il concluait avec prudence que cette dispersion lui paraissait finalement 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). Tout discours sur l'altérité qui parviendrait à une réponse unique manquerait selon lui son objet. L'altérité par essence ne se laisse pas enfermer dans une totalité. En conséquence, Ricœur suggérerait d'accepter que le concept d'altérité restât multiple, équivoque, insaisissable. Si cette position est bien légitime pour le philosophe qui ne cesse de (se) questionner, elle l'est moins pour l'enseignant qui a pour objectif de transmettre et accompagner. Ayant toujours affaire de près ou de loin au rapport au savoir, les Sciences de l'Education ont ainsi le devoir d'accueillir dans leur champ d'application l'altérité sous toutes ses formes, en tant que nouvel objet de recherche, nouvel outil de connaissance et – à terme – possible objet à enseigner. Au risque de vouloir faire entrer aux forceps dans un nouveau modèle théorique intégrateur un concept qui déborde de toutes parts, l'enseignant retiendra le caractère didactique d'une telle schématisation unitaire, la proposera avec prudence et en explicitera les enjeux et les risques.

Schéma - L'Altérité au cœur du triangle didactique et pédagogique

²² « Faut-il laisser dans un tel état de dispersion les trois grandes expériences de passivité, celle du corps propre, celle d'autrui, celle de la conscience, qui induisent trois modalités d'altérité au plan des "grands genres" ? » (Ricœur, 1990, p.410).

Un intérêt et non le moindre de cette présentation est de mettre en lien les trois dimensions de l'altérité avec le triangle pédagogique (Houssaye, 1988) et didactique (Johsua & Dupin, 1993 ; Brousseau, 1998) et donc de rappeler que la transmission de savoir est rendue trois fois problématique par l'altérité (Briançon, 2012c).

Un risque de ce schéma serait d'oublier son caractère heuristique et provisoire, et de prendre l'altérité pour un savoir figé et une vérité totalisante.

■ **Reconnaître le caractère transgressif de l'altérité**

Une deuxième conséquence de la reconnaissance de l'usurpation historique et philosophique du non-être par l'altérité permettrait de redonner du sens à cette notion très usitée en Sciences de l'Education. Notre approche herméneutique des textes antiques qui aboutit à une reconstruction *a posteriori* de l'histoire des idées philosophiques permet de postuler que l'altérité présente aujourd'hui les mêmes caractéristiques que celles reconnues au non-être il y a deux mille cinq cents ans : relativité et polymorphisme, insaisissabilité ontologique, irrationalité, caractère indicible. Toutes les caractéristiques sauf une : la transgressivité. Le non-être véhiculait de manière transgressive une pensée de l'inexistant, de l'inconnu et de l'indicible. Cette transgressivité était liée à l'interdit parméniidien faisant appel au divin. En perdant son lien avec le non-être, l'altérité est devenue politiquement correcte, certes, mais sans relief. De nos jours, il n'est plus interdit de penser et de dire l'altérité, puisque ce terme consacré par Platon est devenu officiel puis courant, jusqu'à être utilisé actuellement de la façon que l'on sait. Mais l'altérité ressemble au non-être comme une pâle copie à son modèle. Il s'agirait donc de retrouver un peu de cette transgressivité perdue lorsque le non-être a été écarté pour être remplacé. Reconnaître cette caractéristique essentielle permettrait de redonner toute sa force à la notion d'altérité, qui deviendrait alors un véritable concept aussi dangereux que puissant : un concept enseignant et émancipateur.

■ **Reconnaître la capacité enseignante et émancipatrice de l'altérité**

L'altérité, désormais historiquement fondée, unifiée et puissante, devient un concept utile pour comprendre, apprendre, penser et vivre : nous pensons avoir montré ailleurs que l'altérité est enseignante et que le processus de pensée est le passage incessant d'une forme d'altérité à une autre (Briançon, 2012a). Elle décode notre rapport au changement et à l'incertitude, servant de traducteur dans un monde de plus en plus problématique (Fabre, 2011). Formidable outil d'enseignement et de recherche, l'altérité représente aussi un extraordinaire levier d'accompagnement éducatif et d'émancipation de l'apprenant (Briançon, 2012b). Elle ne peut que servir les Sciences de l'Education pour peu que celles-ci lui reconnaissent son utilité dans le processus de connaissance. Nous ne voyons que deux conditions à son usage, la reconnaissance de sa dangerosité et la préservation de sa transgressivité. Nous avons montré les risques encourus sur le chemin de l'altérité et la force de questionnement subversive et libératrice inhérente à ses origines. Rendre à l'altérité sa véritable Histoire ne sera donc pas sans créer quelques histoires. Mais ce sont ces nouvelles histoires que l'enseignant se devra d'encadrer et d'accompagner avec un soin et une prudence tout éthiques (Mallet, 2003). Et ce sont ces nouvelles histoires qui formeront en le transformant le sujet apprenant.

Conclusion

Cet article théorique avait pour but de montrer que le terme « altérité », de plus en plus convoqué en Sciences de l'Education, est une notion polysémique dont l'usage ne paraît pas aujourd'hui satisfaisant. Son absence d'unité, d'identité et de sens provient selon nous de l'oubli de ses origines philosophiques et de son Histoire, qui prend ses sources dans l'antiquité grecque, lorsque Platon propose une solution de compromis à la controverse du Non-Etre qui l'oppose aux Sophistes. Conséquence accessoire de l'exclusion du non-être absolu par Platon et

ses successeurs aristotéliens, l'altérité relative a – par la suite et définitivement – supplanté l'idée subversive de non-être dans la philosophie occidentale. Notion usurpatrice s'il en est, l'altérité retrouve paradoxalement une certaine identité grâce à la reconnaissance de ses origines problématiques. Ainsi fondé philosophiquement et historiquement, puis réuni autour de ses trois dimensions nécessaires et complémentaires (extérieure, intérieure et épistémologique), le concept d'altérité, transgressif et émancipateur, pourrait donner une nouvelle orientation à son usage en Sciences de l'Education : reconnaître l'altérité enseignante. Tandis que nos précédentes recherches nous conduisaient à envisager les enjeux de l'altérité enseignante mais aussi les risques pour certains apprenants de leur désir d'altérité sur leur processus de connaissance et leurs apprentissages scolaires à l'école primaire (Briançon, 2011b), nos recherches actuelles portent sur la possibilité d'enseigner l'altérité en formation professionnelle pour adultes, c'est-à-dire les conditions et les limites d'une didactique de l'altérité.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1997), « Pour une éducation à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, volume XXIII, n°1, p.123-132.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne / Institut National de Recherche Pédagogique.

ARDOINO J. & BERTIN G. (coord.) (2010), *Figures de l'Autre*, Paris, Téraèdre.

BAILBLÉ E. (2010), « La notion de l'altérité dans l'histoire de France », *Synergies Pologne*, n°7, p.27-40.

BEAUFRET J. (1955), *Parménide. Le Poème*, Paris, Presses Universitaires de France, 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, p.111-162.

BRIANÇON M. (2012a), *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*, Préface de Michel Fabre, Paris, Publibook, Collection universitaire « Sciences de l'Education » dirigée par B. Courtebras.

BRIANÇON M. (2012b), Processus d'altérité et émancipation de l'apprenant : la présence de l'enseignant entre risque et nécessité, Symposium « De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance : quelle(s) différence(s) ? » (coordination M. Briançon), Colloque « Formes d'éducation et processus d'émancipation », CREAD – Rennes2.
http://esup.bretagne.iufm.fr/colloque_cread_2012/paper_submission/Briancon.pdf

BRIANÇON M. (2012c), Enseigner l'impossible transmission. Une Pédagogie Par Paradoxe pour former au reste de l'évaluation, Symposium « De l'Evaluation comme critère, objet et outil de transmission au méta-paradoxe de l'intransmissible et « reste » de l'Evaluation » (coordination M. Briançon) de la Biennale de l'Education 2012, « La transmission », 4-6 juillet 2012.

BRIANÇON M. (2011a), *La voie interdite : le non-être est-il pensable ?* Mémoire (non publié) de Master Recherche II en Philosophie / Histoire de la Philosophie, sous la direction de A. Tordesillas, Université de Provence.

BRIANÇON M. (2011b), *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d'abord curieux du maître*, Paris, L'Harmattan.

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.

CASSIN B. (1995), *L'effet sophistique*, Paris, Gallimard.

CASSIN B. & NARCY M. (1989), *La décision du sens. Le livre Gamma de la Métaphysique d'Aristote, introduction, texte, traduction et commentaire*, Paris, Vrin.

CHAMPY P. & ETÉVÉ C. (coord.) (1994), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université.

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, p.175-189.

DUMONT J.-P. (1988), *Les présocratiques* (Edition établie par Jean-Paul Dumont avec la collaboration de Daniel Delattre et de Jean-Louis Poirier. Traduction des textes réunis par H. Diels dans les *Fragmente der Vorsokratiker*, Berlin, 1903), Paris, Gallimard.

FABRE M. (2011), *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses Universitaires de France.

FOULQUIÉ P. (1969), *Dictionnaire de la langue philosophique*, 2^e édition, Paris, Presses Universitaires de France.

FRIGERIO G. (2006), « Education : le site de l'étranger », *Le Télémaque*, n°29, p.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, p.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.

HEIDEGGER M. (1952), *Introduction à la métaphysique*, Traduit de l'allemand et présenté par G. Kahn, Paris, Gallimard, 1967.

HOUSAYE J. (1988), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang.

JOHSUA S. & DUPIN J.-J. (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Presses Universitaires de France.

LALANDE A. (1968), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 10^e édition, Paris, Presses Universitaires de France.

LAMARRE J.-M. (2006), « Seule l'altérité enseigne », *Le Télémaque*, n°29, p.69-78.

LAURAND V. (2006), « Les Stoïciens », *Le Néant. Contribution à l'histoire du non-être dans la philosophie occidentale*, J. Laurent & C. Romano (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.89-101.

LAVAUD L. (2006), « Plotin », *Le Néant. Contribution à l'histoire du non-être dans la philosophie occidentale*, J. Laurent & C. Romano (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.119-123.

LONG A. & SEDLEY D. (2001), *Les philosophes hellénistiques. Tome 2 - Les Stoïciens (The Hellenistic philosophers, 1987, traduction J. Brunschwig & P. Pellegrin)*, Paris, Flammarion.

LORCERIE F. (2006), « Quelle politique scolaire contre la catégorisation ethnique ? », *Le Télémaque*, n°29, p.43-56.

MALLET J. (2003), *Ethique et Education. Défis pour un nouveau millénaire*, Oméga Formation Conseil.

MATTHEY M. & SIMON D.-L. (coord.) (2009), « Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives », *Lidil*, n°39.

MOREL P.-M. (2006), « Leucippe et Démocrite », *Le Néant. Contribution à l'histoire du non-être dans la philosophie occidentale*, J. Laurent & C. Romano (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.41-51.

OUELLET P. & HAREL S. (coord.) (2007), *Quel Autre ? L'altérité en question*, Montréal, VLB éditeur.

PINCHARD A. (2006), « Proclus », *Le Néant. Contribution à l'histoire du non-être dans la philosophie occidentale*, J. Laurent & C. Romano (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.141-149.

PLATON, *Le Sophiste*, Traduction et présentation par Nestor-Luis Cordero, Paris, Flammarion, 1993.

RADFORD L. (2009), *L'altérité comme problème éducatif*, Actes de la 15^e Journée « Sciences et Savoirs », Sudbury, Université Laurentienne, p.11-27.

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.

RICOEUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

TOZZI M. (2009), « La didactique de la philosophie en France. 20 ans de recherche (1989-2009) », *Diotime*, n°39, p.11.

TOZZI M. (2002), « La discussion philosophique à l'école primaire », *Cahiers Pédagogiques*, n°401, p.27.

VERGNIoux A. (2006), « Dossier : Education et Altérité. Présentation », *Le Télémaque*, n°29, p.37-42.

VULBEAU A. (2006), « Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité », *Le Télémaque*, n°29, p.57-68.