

Préface

L'ouvrage de Muriel Briançon *Le sens de l'altérité en éducation : enjeux, formes, processus, pensées et transferts* est le fruit d'un projet ambitieux qu'on pourrait reformuler en ces termes : « Penser l'altérité pour enseigner, éduquer et former à l'altérité, par l'altérité ». L'auteure veut affronter cette notion paradoxale et attrape tout d'altérité pour en découdre, s'en saisir et la plier tout à la fois comme concept opératoire, comme valeur, comme outil pédagogique et didactique pour l'éducation et la formation. Mais pourquoi tant de rage ? Il faut dire que le défi est d'ampleur et les enjeux sont de taille.

Les enjeux d'un questionnement radical sur l'altérité

Enjeu sociétal. Quand la jeunesse est saisie par les tentations du terrorisme, du harcèlement, lorsque les ego sont en lutte à mort dans les institutions en crise – la famille, l'école, le travail, la politique – etc., on se demande bien où est passé l'autre dans l'éducation. Alors rappeler l'altérité comme valeur est vital.

Enjeu culturel. Quand la peur de l'autre progresse, lorsque l'immigré et l'étranger sont vus comme envahisseurs et prédateurs, lorsque les identitarismes hostiles ont le vent en poupe, lorsque les idéologies scellées sur l'éviction de l'autre se retrouvent légitimées, rappeler l'altérité comme rencontre ou métamorphose du même est urgent.

Enjeu institutionnel. Quand l'altérité est l'obsession de l'école démocratique dans les questions de laïcité, de diversité, de handicap, d'interculturel, de fait religieux, à la fois trop revendiquées et non pensées, réinterroger à nouveaux frais l'altérité comme principe est indispensable.

Enjeu épistémologique. Quand l'éventail des disciplines et des discours se referme sur l'emprise indifférenciatrice du mercantile, convoquer l'altérité dans l'interdisciplinarité pour diversifier les questionnements et les réponses devient salubre.

Enfin, enjeu personnel. Le parcours de Muriel Briançon depuis l'enseignement vers une double formation en sciences de l'éducation et en philosophie, est marqué par la rencontre de l'altérité.

De l'école, vers la recherche en éducation, en philosophie. Conversion professionnelle et personnelle significative, obstinément tournée vers l'altérité comme objet de recherche, mais aussi comme valeur praxéologique dans l'éducation.

Devant tant d'enjeux, les risques pris par l'auteure pour réinterroger une notion instable, réversible et galvaudée, son courage, méritent d'être salués. Questionner radicalement pour mieux apprivoiser et transposer l'altérité en éducation, sans pour autant lui faire perdre son étrangeté, le projet est paradoxal, est-il pour autant démesuré ou vain, comme l'auteure elle-même semble le craindre par moments ?

« Faire de l'altérité un objet de savoir reconnu, consensuel, officiel et institutionnel en sciences de l'éducation risquerait de le rendre trop accessible, de lui faire perdre sa nature et de réduire à néant son utilité éducative. L'introduction de l'altérité comme concept en sciences de l'éducation pourrait même devenir totalement contre-productive » (Introduction).

La lectrice et le lecteur qui, au terme d'une découverte attentive, auront su répondre à l'invitation d'un essai philosophique qui prend la forme d'une sorte d'enquête policière, seront en mesure d'en juger. Cette préface se contentera de signaler quelques indices sur la route pour accompagner leur lecture. Si la fonction d'une préface est de donner des pistes pour ne pas rater l'essentiel, elle doit surtout inciter le désir de lire l'ouvrage. Chaque fois, il convient d'en dire assez sans en dire trop.

Un questionnement productif en philosophie et sciences de l'éducation

Suite à la thèse de doctorat soutenue en 2010 et aux deux ouvrages qui en sont issus dès l'année suivante (Briançon 2010a), ce troisième ouvrage toujours sur l'altérité en éducation, comme sujet inépuisable, vient approfondir le questionnement philosophique. La surprise est l'extension des prolongements et la gamme des applications possibles dans les autres champs et domaines disciplinaires de l'éducation.

Muriel Briançon a découvert très tôt, au sein de la scène primitive de la connaissance, cette relation qui gouverne toute l'anthropogenèse, une faille. La faille de la dynamique désirante dans l'apprentissage et la transmission, lorsque la curiosité à l'égard de l'enseignant peut détourner l'élève du savoir, lui a découvert le filon inépuisable du questionnement sur l'altérité. Cette porosité à l'autre qui constitue un des risques les plus vifs de la relation éducative, l'auteure la nomme « altérosité ». C'est sur cet obstacle épistémologique majeur de la relation éducative qu'achoppe le questionnement initial. En lieu de cette distorsion de l'*altérosité*, comment l'altérité peut-elle dynamiser les délicates mécaniques triangulaires, qui croisent dans le désir de savoir, l'intersubjectivité et l'intérêt pour l'objet de savoir ? Le questionnement de la recherche s'origine dans le fonctionnement des relations d'enseignement, d'apprentissage et leurs aléas. Comment est-il possible d'enseigner quelque chose à quelqu'un, ou encore d'apprendre quelque chose par ou de quelqu'un ? Et comment cette relation triadique est-elle elle-même constitutive de la personne de l'élève ?

Dès lors, Muriel Briançon n'aura de cesse, elle se dirige vers un parcours de problématisation pour penser l'altérité enseignante à travers une quête plus radicale en philosophie, qui passe par une philosophie de l'éducation qui opère au cœur de la cité épistémique des sciences de l'éducation.

L'entreprise n'est pas aisée, car la notion d'altérité est une catégorie polymorphe qui provient de divers champs et domaines de la culture. Elle se fait *énigme* en littérature, *mystère* dans le religieux, ou *problème* en sciences humaines – psychologie, psychologie sociale ou anthropologie. Cette « métacatégorie » comme dit l'auteure est rétive, elle résiste à se laisser apprivoiser dans les champs du travail philosophique ou de l'éducation. La catégorie volontiers perçue comme substantialisée, donne du fil à tordre et à retordre au travail épistémologique en philosophie. Il s'agit de dompter la notion loin des tentations substantialistes par le questionnement philosophique pour la transformer en concept opératoire et la donner à voir dans ses processus.

Le parcours de Muriel Briançon vers l'invention audacieuse d'un concept tridimensionnel, a dû s'aventurer dans les territoires de l'histoire de la philosophie à travers des rencontres fortes. Elle a dû croiser l'*aliénation* chez Hegel, Marx ou Freud ; elle a beaucoup appris du rapport à autrui comme *altération* chez Sartre, elle a découvert l'*éthique de l'altérité* chez Buber ou Lévinas. Elle a su façonner un concept d'*altérité enseignante* en philosophie de l'éducation, avec trois interfaces : extérieure sur autrui, intérieure sur le psychisme ou l'inconscient et épistémologique sur le savoir, l'inconnu. Si ce nouvel ouvrage est à la fois reprise synthétique et approfondissement, son apport est loin d'être négligeable.

Construit en trois parties, il demande dans un premier temps *pourquoi* s'intéresser à l'altérité en sciences de l'éducation, puis interroge le *quoi* de l'altérité, pour la penser, la connaître et la comprendre, c'est-à-dire à l'appréhender en profondeur, dans la radicalité philosophique. À la troisième partie revient le travail praxéologique du *comment*, la recherche d'application pédagogique et de transfert didactique. Comment concrétiser l'altérité en éducation et formation en dépit des risques du non-sens ?

Dans la première partie, l'altérité est cernée et rompue, pliée à la conceptualisation. Après un passage obligé par l'étymologie, l'aventure se poursuit dans les corridors du temps et de l'espace, sur les territoires disciplinaires. À travers la philosophie (Parménide, Platon, Spinoza, Hegel, Buber, Sartre, Lévinas et Ricœur, mais aussi Krishnamurti ou Nishida Kitaro), les sciences humaines (Freud, Lacan, Godelier, etc.) sans oublier bien sûr les disciplines de l'éducation (Fabre, Houssaye, Altet, Mallet). La modélisation est mise à l'épreuve de cas et d'exemple empiriques – élèves, apprentis chercheurs –, l'altérité devient un concept transposable : « C'est parce que l'altérité est extraordinairement enseignante qu'elle doit être enseignée. »

Dans la seconde partie, le cheminement selon les trois branches du triangle se fait chaque fois en compagnie d'auteurs minutieusement sélectionnés pour apprivoiser les catégories les plus exotiques. L'autre extérieur est prédateur, dominateur, intrus vampirisant dans l'enfer sartrien, intersubjectivité de la rivalité rencontrée dans la conflictualité dramatique ou tragique. Avec Lévinas, l'altérité extérieure directement importée du religieux se fait mystère, comme chez Buber, la relation est construite d'asymétrie, de transcendance et de verticalité.

La troisième partie sans quitter les terrains escarpés de l'essai philosophique, sans renoncer aux recherches théoriques, intitulée « Transferts de l'altérité en sciences de l'éducation », fait des incursions vers la didactique de l'altérité, vers la formation, vers « les Éductions à... », vers l'ingénierie, ces autres champs porteurs et prometteurs des sciences de l'éducation. Le travail au corps de l'altérité, porté par le philosophique et l'éthique, s'engage dans la pédagogie, du côté des « débats à visée philosophique », dans la littérature et la fiction, avec la découverte de la métamorphose et du devenir-autre par la rencontre avec *toi* et *lui-elle*, mais aussi dans la psychanalyse avec l'étrangeté, l'inconscient et les limites de la connaissance.

Le livre très classique en trois parties de Muriel Briançon fait le tour des différents sens du terme d'altérité, de l'*alter* à l'*alien* en passant par le *tiers*, l'*intrus*, et l'*autrui*. Il travaille philosophiquement le concept au corps, au sens que donnait Georges Canguilhem à cette délicate opération :

« Travailler un concept, c'est en faire varier l'extension et la compréhension, le généraliser par l'incorporation des traits d'exception, l'exporter hors de sa région d'origine, le prendre comme modèle ou inversement lui chercher un modèle, bref lui conférer progressivement, par des transformations réglées, la fonction d'une forme. »

Une inter- et intradisciplinarité de l'altérité pour la philosophie et les sciences de l'éducation

Mais le plus grand mérite de l'ouvrage consiste sans doute dans la posture épistémologique qu'il assume, celle d'une véritable philosophie de l'éducation qui travaille dans, avec et pour les sciences de l'éducation conçues comme une cité épistémique. De fait, les disciplines contributives se sont retrouvées le plus souvent dans des rapports hiérarchiques de domination, de compétition pour le prestige, la préséance, les postes, les financements de laboratoire. Un rapport de dépendance et de subordination s'est instauré entre les disciplines par le biais institutionnel et/ou épistémologique, souvent rassemblées contre la philosophie de l'éducation. Mais les vents ont tourné, on pourrait ici entendre le sens de l'expression comme désignant une philosophie à la fois autonome et reliée à la cité des sciences de l'éducation comme système cohérent, pour lequel et dans lequel elle œuvre. Des disciplines contributives appelées à entrer dans un rapport de complémentarité et de coopération épistémologiques entre elles.

L'ouvrage de Muriel Briançon est entré dans ce nouveau défi épistémologique d'une philosophie de l'éducation au cœur des sciences de l'éducation. Il montre l'ampleur d'un questionnement sur l'altérité aujourd'hui non seulement dans les domaines de l'éducation et de la formation, mais aussi en pédagogie et même en didactique. L'empan de l'altérité comme objet d'apprentissage mais aussi médium, moyen, visée, objet « d'éducation à », ne cesse de nous intriguer. Or, en nous démontrant que l'altérité a toute sa place en sciences de l'éducation, la plus grande prouesse de l'ouvrage n'est pas seulement d'ouvrir des chemins pour la recherche et la pratique. L'ouvrage exhibe la pertinence nouvelle et reconnue de la philosophie de l'éducation, loin d'une certaine conception essentialiste et substantialiste, pour dynamiser une recherche aussi

spéculative qu'empirique, sur l'éducation et la formation comme processus relationnel anthropologique de base.

Mutation d'une discipline somme toute récente, même si ses racines sont très anciennes. D'abord instituée comme « pédagogie » et « science de l'éducation » au singulier, autour des lois de 1880 sur la création de l'école de la République, la discipline n'existe comme « philosophie de l'éducation » que depuis seulement un peu plus d'une quarantaine d'années, depuis 1967, avec l'institutionnalisation des sciences de l'éducation. Les tensions et les résistances, notamment institutionnelles ou corporatives, à la reconnaissance d'une philosophie de l'éducation comme discipline sont demeurées persistantes. Histoire passionnelle bien résumée par Jean Houssaye :

« Juste retour des choses et clin d'œil de l'histoire : ce sont des philosophes qui ont généré la, puis les sciences de l'éducation ; et ce sont les sciences de l'éducation qui, à leur tour, ont généré les philosophes de l'éducation. J'ai donc essayé de vous montrer que les philosophes de l'éducation sont nés véritablement à la naissance des sciences de l'éducation. La première génération, celle de la création, a pris sa retraite dans les années 1990. La seconde génération, celle de l'extension, s'est retirée officiellement dans les années 2000. La troisième génération, la mienne, celle de l'organisation et de l'installation, constituera les retraités des années 2010. Il reste à souhaiter réussite et approfondissement à la quatrième génération. »¹

Ainsi, on pourrait voir apparaître avec des jeunes auteurs comme Muriel Briançon, une génération intellectuelle nouvelle grâce à qui la philosophie de l'éducation serait enfin reconnue, dans sa double relation d'appartenance, à la philosophie et aux sciences de l'éducation, dans un service épistémique réciproque, sans subordination ni soumission ancillaire (de *ancilla* = la servante, en latin). Mais si la philosophie de l'éducation semble avoir conquis son autonomie, en revendiquant, ses propres fondements, théories, démarches, ce n'est sans doute que pour mieux coopérer dans l'altérité, loin de la menace et de la crainte d'altération identitaire. La cité épistémique serait alors, enfin, un ensemble organisé dans le souci éthique et épistémologique de l'altérité et de la division cohérente du travail intellectuel, dans une complémentarité coopérative, sans empiètement, domination ni soumission. C'est dire si l'ouvrage de Muriel Briançon vient à point dans un contexte qui en a besoin.

Marie-Louise MARTINEZ
Professeure de sciences de l'éducation
Université de Rouen

1. Houssaye, J. (2009). De la naissance des philosophes de l'éducation en France. Dans *40 ans des sciences de l'éducation*, Vergnioux, A. (dir.). PUC, Caen, 176.

Introduction

Cinq ans après notre thèse et la publication de deux ouvrages et de nombreux articles, cette synthèse écrite en vue de l'habilitation à diriger des recherches est pour nous l'occasion de rassembler et de donner forme aux recherches (publiées ou inédites) auxquelles nous nous consacrons depuis 2005. Celles-ci pourraient en effet sembler éparées pour un observateur extérieur qui lirait de-ci de-là quelques-unes de nos publications, mais elles constituent – dans notre esprit et depuis le début – un tout cohérent. Cet exercice de synthèse aura donc pour objectif de formaliser cette cohérence, de prendre de la distance, puis de communiquer, pour peut-être transmettre – si tant est que cela soit possible pour l'objet de recherche qui nous (pré)occupe – ces réflexions qui nous tiennent à cœur mais qui restent malgré tout très modestes à l'échelle de l'histoire des idées. À moins qu'elles ne constituent au contraire une énième, prétentieuse et vaine tentative de résoudre cette problématique vieille comme la pensée humaine mais pourtant toujours d'actualité : penser, dire et enseigner l'altérité.

En effet, qu'est-ce que l'altérité ? Et qu'en faire en sciences de l'éducation ? Tout dépend évidemment de la définition que l'on donne à ce terme. Par exemple, D. Groux qui inscrit l'altérité dans le rapport à l'autre et l'assimile peu ou prou à la différence d'avec autrui, propose facilement une éducation à l'altérité humaniste, héritière de l'éducation interculturelle (Groux 2002). Notre approche est en rupture avec cette conception traditionnelle, car nous ne réduisons pas l'altérité à celle d'autrui. Nous la chercherons aussi en nous-même et dans le savoir. Cette recherche de l'altérité dans trois directions différentes (relationnelle, réflexive et épistémologique) révélera le point commun de ces trois formes d'altérité : l'inconnaissable, dont les origines philosophiques et historiques remontent au concept de non-être qui est – d'après Parménide – inexistant, inconcevable et indicible. Si l'altérité est un avatar du non-être grec, la problématique qui constitue le fond de notre réflexion est alors la suivante : que faire de ce « néant » en sciences de l'éducation ? Autrement dit, à quoi cela sert-il et comment penser, dire et enseigner le « rien » ? Ces questions semblent, *a priori*, ne mener qu'à une impasse.

Devant cette gageure, la seule chose qui nous a retenue et nous retient toujours de baisser les bras, c'est la certitude que « faire de la recherche, c'est essentiellement écrire » (Der Maren 1996, p. 275) et notre plaisir jamais démenti procuré par cette activité d'écriture. Penser pour écrire, écrire pour penser, notre recherche se fonde sur cette évidence. Même si nos mots s'efforcent de traduire une

pensée de l'inexistant avec peu de chances – il faut bien l'avouer – d'y parvenir. Ou plutôt, justement. C'est parce que le défi est grand et que l'objet de notre désir est rationnellement impossible et historiquement interdit que l'écriture se manifeste, se poursuit, se renouvelle. Collecter des mots comme autant de matériaux, choisir les termes les plus justes, les agencer en phrases intelligibles et percutantes, modeler le texte comme on modèle la glaise, sculpter l'œuvre comme on sculpte le bois, tout cela pour (d)écrire ce que l'on ne peut pas (d)écrire, cette activité d'écriture absurde est devenue très étrangement le sens de cette aventure. Car les mots créent ce qui n'existe pas. Nous avons découvert en nous toute l'énergie que procure ce sens se nourrissant de l'insensé. Cette énergie et ce plaisir paradoxalement tirés d'une quête intellectuelle que l'on sait perdue d'avance, nous aimerions maintenant les partager.

Mais l'objet de cette synthèse étant un inconnu qui n'existe sans doute pas, notre propos aurait sans doute été considéré dans son ensemble par Aristote comme du bavardage inutile, du verbiage, le bruit incompréhensible d'une femme-plante¹. Donc ceci ne serait pas un texte véhiculant un savoir légitime et méritant d'être lu, comme pouvaient l'être sa *métaphysique* et son *éthique à nicomaque*. Nous assumerons la position contraire en nous positionnant contre cette tradition aristotélicienne en particulier et contre la pensée occidentale principalement construite sur la philosophie parméniennienne, platonicienne, cartésienne, en général. Cette synthèse sera donc un alliage fond/forme hétérogène : formellement, une pensée rationnelle digne héritière du *logos* grec mais sur le fond, une « pensée contre », nourrie par « l'épistémologie non cartésienne » et « la philosophie du pourquoi pas ? » de G. Bachelard (Bachelard 1934, p. 10 et 139), qui résiste à la tradition, insoumise, ne respectant pas l'interdit ancestral de penser les objets inexistantes, inconcevables, incommunicables.

L'altérité est l'un de ces objets très problématiques. Elle est partout et nulle part, comme Dieu, le non-être ou la transcendance, ce qui fait de « la question si générale de l'altérité – peut-être la plus générale de la philosophie » annonce François Jullien, le philosophe qui détient au Collège d'études mondiales la première chaire française existante sur l'altérité (Jullien 2012a, p. 4). En même temps, ce même penseur affirme que l'altérité est aussi un moyen car « elle relève, non de l'essence, mais de l'outil » et « l'autre est l'outil même de la philosophie » (Jullien 2012b). Tout est dit : objet interdit et problématique mais en même temps *la* question et *l'outil* de la philosophie, l'altérité recouvre tout cela. Et lorsque l'on a dit ça, loin d'être fini, le problème ne fait malheureusement (ou heureusement) que commencer car « en aucun cas, la catégorie de l'altérité ne saurait être immobilisée – encore moins hypostasiée » (*idem*). Le cadre est donc posé.

Écrire sur l'altérité est donc une action insensée et absurde. Roland Barthes affirmait déjà que « l'altérité est le concept le plus antipathique au bon sens » (Barthes 1957, p. 44). Alors, écrire sur ce thème ressemble au travail inutile et sans espoir de Sisyphe que les dieux avaient condamné à rouler sans cesse un rocher jusqu'au sommet d'une montagne d'où la pierre retombait par son propre poids. Les raisons de la punition divine demeurent obscures et même si diverses explications ont été proposées, son supplice reste finalement infondé. Sisyphe est *le* héros absurde : il soulève l'énorme pierre, la fait rouler, la cale sur son épaule, gravit avec peine la pente jusqu'au

1. Aristote traitait d'hommes-plantes les sophistes qui tenaient des discours sur le non-être (Cassin, Nancy 1989, p. 1006a).

sommet, atteint son but, dépose la pierre, qui se met alors à dévaler jusqu'en bas en quelques instants. Sisyphe redescend lentement vers la plaine pour remonter la pierre à nouveau. C'est absurde et tragique. Mais Albert Camus (Camus 1942) imagine Sisyphe heureux. Le héros est conscient : « Sisyphe, prolétaire des dieux, impuissant et révolté, connaît toute l'étendue de sa misérable condition : c'est à elle qu'il pense pendant sa redescente » (*ibid.*, p. 125). L'écrivain-philosophe renverse la situation : « Si la descente ainsi se fait certains jours dans la douleur, elle peut se faire aussi dans la joie. » (*idem*). Il considère que la joie silencieuse de Sisyphe vient de ce que son destin lui appartient : il l'a choisi, il se l'est approprié, il s'en sent responsable. Alors, l'absurde et le bonheur se mêlent comme « deux fils de la même terre. Ils sont inséparables. L'erreur serait de dire que le bonheur naît forcément de la découverte absurde. Il arrive aussi bien que le sentiment absurde naisse du bonheur » (*ibid.*, p. 126). Pourquoi donc ? L'idée que tout est bien ainsi « enseigne que tout n'est pas, n'a pas été épuisé » (*idem*). Et, avec Camus « on ne découvre pas l'absurde sans être tenté d'écrire » (*ibid.*, p. 125), non pas pour produire un manuel de plus sur le bonheur, mais pour écrire tout court... et pour partager peut-être.

Cette opération de mise en mots de l'altérité relève d'une posture qui ne peut être qu'ambiguë et dialogique, reflétant à la fois l'absurdité de la tâche et la nécessité de la réaliser. Il s'agit clairement et consciemment d'une synthèse sur la quête insensée de l'impensé impensable de l'altérité. N'ayant pas pour objectif naïf d'atteindre ce but inatteignable, puisqu'il serait chaque fois à recommencer, nous aimerions plutôt donner un sens esthétique aux recherches que nous rassemblons ici. Comment dire l'absurde, l'impossible, l'inconnu ? Ces domaines ne sont-ils réservés qu'à la poésie, la littérature, la fiction, l'art, le mythe ? Le chercheur en sciences de l'éducation, lorsqu'il est conscient de ses limites, de son objet de recherche fuyant et inaccessible et de son activité absurde, n'est-il pas comme Sisyphe ? Comment dire cette expérience et la partager lorsque l'on est chercheur et enseignant ? Voilà le défi. La recherche consciente d'elle-même ne devient-elle pas une esthétique, un travail de la forme puisque le fond n'est plus qu'un prétexte ? Mais sans doute est-il encore trop tôt pour que les sciences de l'éducation se rangent du côté de la poésie, elles qui se réclament toujours des sciences. Il nous faudra donc utiliser le *logos* rationnel et les codes scientifiques habituels pour communiquer et transmettre le sens actuel (donc forcément provisoire) de nos recherches. Mais n'oublions pas tout au long de ces pages que le terme grec *λόγος* ne signifiait pas seulement ce que la pensée occidentale en a retenu : la raison². Notre usage des mots sera à la fois platonicien (démonstration rationnelle et logique) et sophistique (discours contradictoire, bruit, récit, fable, rhétorique séductrice).

Ce livre s'organise très classiquement en trois parties.

La première partie, qui vise à répondre à la question « pourquoi ? », questionne d'abord les enjeux de l'altérité en éducation et formation (chapitre 1), ce qui nous amène à tenter de définir l'altérité, c'est-à-dire à la conceptualiser sous trois formes figées (chapitre 2) avant de la concevoir

2. Illustration remarquable de la pensée dialogique grecque, ce terme avait de multiples sens contraires entre eux : a) parole, mot, langage, maxime, révélation divine, résolution, condition, promesse, prétexte, argument, ordre, bruit, nouvelle, entretien, récit, fable, prose, ouvrage et b) raison, intelligence, bon sens, fondement, motif, jugement, opinion, valeur, relation, analogie, explication, raison divine (Bailly 1901, p. 537-538).

comme un processus dynamique (chapitre 3). Notre approche philosophique donnera de la consistance aux formes extérieure, intérieure et épistémologique de l'altérité que nous proposerons de réunir ensuite sous le concept tridimensionnel d'*altérité enseignante*. C'est en effet parce que l'altérité nous enseigne quelque chose d'important voire d'essentiel qu'elle a un rôle à jouer dans l'éducation et la formation. Et c'est parce qu'elle a ce rôle éducatif et formatif à jouer qu'il est nécessaire de la conceptualiser. Mais ce concept pose un gros souci : tout en s'avérant une forme très utile épistémologiquement et existentiellement parlant, il ne peut pas véritablement exister sans faire disparaître aussitôt son contenu, remettant sans cesse en question les enjeux de cette entreprise de conceptualisation. En résistant à la tentation de lui mettre une majuscule, nous chercherons à éviter le risque permanent de l'essentialisation.

Une seconde partie cherchera à répondre à la question « quoi ? ». Elle s'attachera à penser, connaître et comprendre l'altérité, c'est-à-dire à l'appréhender en profondeur sous ses trois formes, tout en courant le risque de la perdre au fur et à mesure que nos investigations avancent. Avec Lévinas, l'altérité extérieure nous mènera jusqu'à l'éthique et la sainteté (chapitre 4). L'altérité intérieure donnera lieu à une enquête clinique d'inspiration psychanalytique qui mettra en évidence les projections inconscientes de l'apprenti-chercheur sur son objet de recherche (chapitre 5). L'altérité épistémologique sera abordée comme une suite de paradoxes dans la philosophie antique jusqu'à en faire une fiction, tandis que Meinong l'inscrira dans un *Aussersein* plus contemporain (chapitre 6). Ces trois pistes de compréhension de l'altérité (l'éthique, l'inconscient, la fiction ou le non-savoir) sont des chemins possibles et complémentaires pour travailler la relation à l'autre, sa propre étrangeté et les limites de la connaissance.

Une troisième partie, qui essaiera de répondre à la question « comment ? », rassemblera nos perspectives de recherches dans le but de transférer et concrétiser l'altérité en sciences de l'éducation malgré toutes les objections qui auront été précédemment envisagées. Il nous faudra étudier à quelles conditions l'altérité peut devenir un savoir didactique et si la théorie didactique est en capacité d'accueillir ce concept contradictoire (chapitre 7). Ensuite, nous nous efforcerons d'envisager et de commencer à mettre en œuvre une éducation à l'altérité à l'école primaire même si toute programmation éducative ne peut qu'altérer cet objet de savoir étrange et récalcitrant (chapitre 8). Puis, pour répondre aux besoins du terrain, nous entreverrons une formation professionnelle à l'altérité qui prendra d'abord la forme d'une pédagogie paradoxale avant de se risquer à devenir une véritable ingénierie de formation (chapitre 9). Il s'agira enfin de voir si l'on peut se servir de l'altérité pour évaluer en éducation et formation (chapitre 10).

Au terme de notre réflexion, il faudra nous demander si l'altérité a réussi à *résister* à ce discours rationnel, logique et structuré. Notre discours n'a-t-il pas tué le mystère ? Le concept d'altérité n'a-t-il pas dénaturé les phénomènes multiples et complexes de l'altérité ? La mise en mots du non-être ne l'a-t-elle pas fait en quelque sorte exister, et donc en même temps paradoxalement disparaître ? La quête de l'inconnu n'a-t-elle pas abouti à de nouveaux savoirs qui n'ont malheureusement plus la même saveur que l'inconnu que l'on cherchait ? Ce risque encouru de réification d'un *rien* après lequel l'être humain a toujours couru nous fait nous poser deux questions qui sont sous-jacentes à cette synthèse, que le lecteur devra garder en tête pendant sa lecture et sur lesquelles nous reviendrons en conclusion : quel est le mode pertinent

de connaissance (et donc de transmission) de l'altérité ? Et l'altérité a-t-elle sa place en sciences de l'éducation ?

Première question sur le mode approprié de connaissance de l'altérité comme phénomène. En effet, de quelle manière connaître l'inconnu ? Question saugrenue peut-être, mais question à laquelle nous sommes confrontée depuis que nous nous intéressons à l'altérité. La connaissance de l'altérité doit-elle continuer à être rationnelle jusqu'au bout de l'absurde ou au contraire assumer l'esthétique, le poétique voire le spirituel ? Sa connaissance doit-elle nécessairement s'accompagner d'un discours ? Si oui, la mise en mots – verbalisation ou écriture – de l'inconnu est-elle un mode de connaissance utile même si insuffisant ou au contraire contre-productif et à éviter absolument ? Paul Ricœur termine *Soi-même comme un autre* « sur le ton de l'ironie socratique » : « Seul un discours autre que lui-même, dirai-je en plagiant le *Parménide*, et sans m'aventurer plus avant dans la forêt de la spéculation, convient à la métacatégorie de l'altérité, sous peine que l'altérité se supprime en devenant même qu'elle-même... » (Ricœur 1990, p. 409). Il est intéressant de noter que, premièrement, la conclusion ironique de P. Ricœur ne l'a nullement empêché d'écrire et de publier son œuvre majeure et que, deuxièmement, c'est sa dernière phrase qui constitue le point de départ de toutes nos recherches : là où il ne s'aventure pas, nous irons défricher. Comment maintenir le paradoxe (écrire sur ce qui ne s'écrit pas) avec une écriture raisonnée et raisonnable ? Un charabia absurde et décousu ou encore une page blanche ne permettraient-ils pas de mieux appréhender l'altérité ? Mais, si tel était le cas, comment communiquer et transmettre l'altérité ? Cette première question mène ainsi inévitablement à la seconde car les sciences de l'éducation ne peuvent pas se contenter de connaître : elles doivent aussi chercher à communiquer et à transmettre le « savoir » aux générations suivantes.

Deuxième question donc, sur la place de l'altérité conceptualisée en sciences de l'éducation. En effet, le besoin d'une pensée de l'altérité semble justifier notre tentation et tentative de conceptualisation qui se résume à une entreprise de chosification d'une altérité, qu'il eût pourtant fallu laisser « dans un tel état de dispersion » nous dit encore P. Ricœur (Ricœur 1990, p. 410). Selon nous, la prise de conscience de cette quête impossible mais nécessaire d'un objet qui recule chaque fois que l'observateur avance constitue une expérience majeure sur le chemin de la sagesse. Toute éducation passe par cette prise de conscience liée à un non-savoir incompressible dû au fait que l'objet pensé n'est pas séparé de l'observateur qui le pense et que son langage n'épuise jamais son désir de penser ce qu'il ne connaît pas, ce qui lui échappe. C'est pourquoi nous voudrions faire remarquer par ce présent ouvrage que les sciences de l'éducation ne peuvent pas ne pas s'emparer de cet objet de recherche, d'enseignement, d'éducation, de formation et d'évaluation, si utile. Mais le prix à payer (la chosification de l'objet) serait à la hauteur de l'enjeu (la sagesse). Les sciences de l'éducation auraient alors la responsabilité de garder intact c'est-à-dire inaccessible cet objet tout en l'utilisant pour chercher, éduquer, former, évaluer. Est-ce possible ? Faire de l'altérité un objet de savoir reconnu, consensuel, officiel et institutionnel en sciences de l'éducation risquerait de le rendre trop accessible, de lui faire perdre sa nature et de réduire à néant³ son utilité éducative. L'introduction de l'altérité comme concept en sciences de l'éducation pourrait même devenir totalement contre-productive. Alors, quelle place lui donner en sciences de l'éducation ?

3. Si ce jeu de mots nous est permis : réduire à néant l'utilité du néant...

Ces deux questions sur lesquelles nous reviendrons en conclusion ne prétendent cependant pas être résolues dans le cadre de cette synthèse.

Fruit hybride de nos recherches philosophiques et d'une élaboration distanciée de nos propres rapports à l'altérité sous toutes ses formes, ce livre propose un état des lieux et des perspectives de recherches sur l'altérité en sciences de l'éducation.