Introduction

Éric Dugas

Professeur des Universités, directeur du département « Recherche en SHS », chargé de mission Handicap – Université de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine ; laboratoire « Culture, éducation et sociétés » (LACES – EA 7437)

Gilles Ferréol

Professeur des Universités en sociologie – Université de Bourgogne-Franche-Comté ; laboratoire « Culture, sport, santé, société » (C3S – EA 4660)

Ce nouveau numéro de la revue *Éducation, Santé, Sociétés* est consacré aux « *altérités* » et se singularise à plusieurs niveaux. En premier lieu, il fait suite à une double sélection marquée, tout d'abord, par l'expertise d'articles rédigés par des participants au VI[e] colloque international du Réseau UNIRéS qui s'est tenu les 11 et 12 octobre 2016 dans les locaux parisiens de la MGEN. Le thème, « Éducation et santé : quelles altérités ? Recherches, pratiques et formations », avait attiré les regards croisés de professionnels et de chercheurs de l'éducation et de la santé venus d'horizons pluriels et de disciplines scientifiques très diverses. Ensuite, dans le prolongement de ce colloque, un appel à contributions avait été lancé autour de l'éducation, de la santé et des altérités. Les contributions devaient s'inscrire dans un des trois questionnements suivants : (1) Les approches conceptuelles à l'appui des travaux scientifiques établissent-elles des liens différents entre toutes ces questions d'altérité, d'éducation et de santé ? (2) Quelles sont les transformations en cours et comment les recherches s'en emparent-elles, en mobilisant quelles méthodologies ? (3) Quels sont les rapports entre les sujets « pluriels », les pratiques et les dispositifs mis en œuvre ?

Vaste et ambitieux programme qui fut un véritable défi pour tous les participants de ce nouveau numéro. Les interrogations furent nombreuses tant sur les plans épistémologique et méthodologique que sous l'angle praxéologique. Mais l'intelligibilité des pratiques professionnelles et scientifiques autour de l'éducation et de la santé demande cet effort collectif, cette co-construction conceptuelle et pragmatique (Foudriat, 2016 [1]) afin d'envisager des situations et des solutions plus inventives au sein de l'école, de la formation des adultes, de communautés thérapeutiques ou de nouveaux espaces de collaborations et d'échanges, chers au Réseau UNIRéS.

1. Foudriat, J.-F. (2016). *La co-contruction. Une alternative managériale*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Il est donc traité ici des « altérités » dans un contexte précis, car si l'altérité peut se définir communément par le caractère de ce qui est autre et par sa reconnaissance, elle se caractérise aussi à travers la relation entre le *je* et l'*autre*, de même que par le degré de ce qui est perçu comme familier ou étranger. Si bien que les altérités concernent, entre autres, les relations humaines et interculturelles, *via* des jeux d'interactions engageant des êtres semblables et différents, et qui renvoient à des façons elles-mêmes semblables et différentes de voir le monde et les rapports à l'autre. L'altérité est ainsi plurielle, à l'instar de l'« homme » ou du « monde » selon le point de vue adopté par le sociologue Bernard Lahire (1998 et 2012[2]), tout comme il existe des *interactionnismes*, à partir de l'« interactionnisme pragmatique » issu des travaux de l'École de Palo Alto[3]. Gilles Ferréol, s'appuyant justement sur une telle matrice, avait déjà questionné le rapport à l'altérité en plaidant, à la suite notamment de Paul Ricœur, « pour un universel "*pluriel*" ou "*délibératif*", basé sur la "*force des convictions*" et susceptible de concourir à la formation du jugement par l'usage de la *discretio*, cet "*art bienveillant de se proportionner aux aptitudes, aux sentiments et aux aspirations*" de ceux qui nous sont confiés » (Ferréol, 2015, p. 11[4]).

Les altérités mettent en exergue les recherches, les types d'intervention et/ou de formation, les structures et les institutions. Elles sont au cœur des dispositifs, des situations et des relations éducatives en santé : elles engagent des dynamiques individuelles et collectives consubstantielles aux contextes dans lesquelles toute relation éducative se façonne, que ce soit en milieu scolaire, auprès d'enseignants, d'infirmiers, de médecins, de travailleurs sociaux ou de chargés de projet impliqués sur tel ou tel territoire. Dans ce processus et dans cette relation, l'altérité se présente comme un fait social complexe qui interpelle nos pratiques, nos formations et nos recherches. Si bien que ces questions renvoient à des thématiques socio-éducatives essentielles, ce qui invite à des confrontations. Dans le rapport délicat et subtil à l'autre, « se percevoir "*soi-même comme un autre*", ce n'est pas se refermer sur soi mais s'ouvrir au monde, dans un entrelacs d'intersubjectivités et de réciprocités compréhensives » (Dugas, 2015, p. 8[5]).

Or, en quoi la conception de l'autre et le lien à autrui jouent-ils réellement un rôle déterminant en éducation « *à* » et « *pour* » la santé, perçue dans ses acceptions les plus variées ? Quelles sont les conceptions sous-jacentes des identités et des normes, et des rapports qu'elles entretiennent entre elles ? Quelles sont les visions de l'autre en tant que semblable et différent, et comment les pratiques éducatives développées dans la sphère de la santé s'en trouvent-elles impactées ? Au-delà de toutes ces préoccupations, c'est aussi la notion même de *sujet* qui se retrouve au centre des interventions et des formations. Parle-t-on d'un sujet traversé par des dynamiques sociales et acteur de celles-ci ? La prise en compte d'un sujet « pluriel » invite-t-elle à repenser les logiques catégorielles et à discuter les enjeux et les limites des approches pluri, inter, multi ou transdisciplinaires.

2. Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan. Voir aussi Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Le Seuil.

3. Watzlawick, P., Helmick, J., Jackson et Don, D. (1972 [1967]). *Une logique de la communication*. Paris : Le Seuil.

4. Ferréol, G. (2015). Introduction. *In* Dugas, E. et Ferréol, G. (dir.), *Oser l'autre. Altérités et éducabilité dans la France contemporaine*. Bruxelles : EME-Intercommunications, p. 11-13.

5. Dugas, E. (2015). Avant-propos. *In ibid.*, p. 7-10.

Comment, dans ces pratiques, interroge-t-on, ou non, les rapports à l'identité et à la normativité ?

Ce foisonnement interrogatif se doit au préalable de passer par le filtre du concept d'*altérité*, permettant ainsi de circonscrire l'objet étudié et les points de vue qui prolongeront cette introduction. Cela suppose de penser plus précisément le rapport à autrui (Ferréol *et al.*, 2002[6]). « Le terme est dérivé du bas latin *alteritas*. Il apparaît, l'une des toutes premières fois, vers 1270 et désigne alors le changement ou l'altération. Au XVII^{e} siècle, sous la plume de Bossuet, il évoque la "*distinction*" ou la "*pluralité*" et s'oppose à tout ce qui a trait au même ou à l'identité. Les dictionnaires philosophiques renvoient très souvent à un autre vocable : celui de *différence* et les typologies retenues – se fondant sur des situations existentielles spécifiques – peuvent être plus ou moins sophistiquées. » (Ferréol, 2015, p. 17[7].) En s'inspirant de la conception suggérée par Françoise Mies[8], on peut retenir « tout d'abord l'*allotité*, c'est-à-dire la prise de distance et le retrait spéculatif. Cette attitude de surplomb n'est évidemment pas la seule concevable. On peut aussi songer à l'"*interpellation*", au "*face-à-face*" et à l'"*entre-deux*" » (*ibid.*, p. 17).

Dans ce contexte, la problématique de l'altérité, convoquée dans sa pluralité, enrichit la discussion, dans une optique dynamique et systémique. Pour rappel, elle évoque tout à la fois des interactions humaines, des sites ou des territoires contrastés ainsi que des mesures ou des programmes innovants et originaux susceptibles de mobiliser efficacement, et de manière pérenne, les différentes parties prenantes. Cependant, sur le plan relationnel, le caractère de ce qui est autre ou semblable, étranger ou familier, ne va pas de soi, il est un construit à bonifier car la rencontre avec autrui demeure très souvent semée d'embûches ou d'imprévus.

L'enjeu de ce numéro est donc de taille pour mieux appréhender ce qui se joue dans l'univers éducatif et celui de la santé, au cœur des dynamiques actuelles, et surtout pour mieux cibler les actions qui en découlent. Si l'innovation en lien avec les altérités peut se définir par le cheminement des idées à leur concrétisation, des projets scientifiques et autres politiques publiques demandent d'oser aller au-delà des frontières habituelles. À l'instar de Marcel Mauss (Mauss, 1950 [1936], p. 365[9]), « l'inconnu se trouve aux frontières des sciences, là où les professeurs "*se mangent entre eux*", comme dit Goethe. [...] C'est là qu'il faut pénétrer. On est sûr que c'est ici qu'il y a des vérités à trouver : d'abord parce qu'on sait qu'on ne sait pas, et parce que l'on a le sens très vif de la quantité de faits ».

Même si « la totalité est la non-vérité », comme le faisait valoir Theodor Adorno[10], les communications qui vont suivre tentent d'explorer les altérités dans les champs de l'éducation et de la santé, en sortant parfois de leur zone de confort, de la lisière du convenu, vers une société de l'intelligence au service du lien social. Rien n'est moins simple puisque « la réalité incarnée dans chaque acteur singulier est toujours moins lisse et moins simple que ce qu'on pressent » (Lahire, 2007 [1998], p. 27[11]).

6. Ferréol, G. (dir.) (2002). *Rapport à autrui et personne citoyenne*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
7. Ferréol, G. (2015). Altérité, lien social et système éducatif. *In* Dugas, E., Ferréol, G. (dir.), *op. cit.*, p. 17-29.
8. Mies, F. (1994). *De « l'Autre ». Essai de typologie*. Namur : Presses universitaires de Namur.
9. Mauss, M. (1950). Les techniques du Corps. *In Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF, p. 365-386.
10. Citation reprise par Edgard Morin (1990) dans la préface de son livre *Science avec conscience* (Paris : Fayard).
11. Lahire, B. (2007 [1998]). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Hachette.

La compréhension et les actions se façonnent dans une visée systémique. Cette perspective fait montre de l'étendue de la complexité de l'acteur dans un environnement donné [12] : « D'une part, cet acteur agit dans une pluralité de mondes (analyse horizontale) et, d'autre part, il se situe dans des systèmes à niveaux hiérarchiques (analyse verticale). Tout comme nos comportements, ces différents niveaux peuvent être tantôt en harmonie et tantôt antagonistes. » Dans ces conditions, « chaque système issu de situations sociales pourrait posséder en son sein une logique interne issue d'un code formel ou informel (Goffman), et deux logiques externes (les processus sociaux et l'individu proprement dit). Par exemple, comprendre l'"*homme systémique* [13]" dans la cellule familiale, c'est appréhender le code institutionnel de la parenté dans la société d'accueil, mais aussi l'organisation de la cellule conjugale, les interactions et les communications entre ses membres et, bien sûr, la singularité de l'individu lui-même dans ce système familial » (Dugas, 2011, p. 272).

Pour ce numéro thématique, les articles sélectionnés ont été regroupés en deux rubriques : la première permet de faire le tour des « Recherches » sur les altérités plurielles, et la seconde augure de « Perspectives » ayant trait à des dispositifs, des projets et des programmes socio-éducatifs ambitieux ou d'autres réflexions autour des potentialités éducatives en lien avec la santé.

La première partie s'ouvre sur un exposé de Muriel Briançon qui conceptualise la notion d'altérité en interrogeant ses applications en formation d'adultes. Quant à David Authier, il soulève la problématique de la gestion des compétences et des hétérogénéités dans des ateliers d'éducation thérapeutique. Autrement dit, comment, pour les soignants, gérer et optimiser au mieux ces types de publics ?

Jessica Caroupin et Delphine Ballet, de leur côté, se préoccupent de la prise en compte de l'altérité dans des interventions éducatives relatives aux personnes diabétiques issues de l'immigration et vivant dans un quartier populaire de l'agglomération montpelliéraine. Sont posées ici des questions autour de l'accompagnement de ces populations appréhendées dans leur diversité.

Une recherche exploratoire et longitudinale, menée par Françoise Cury et Frank Pizon, met par ailleurs en tension les concepts de « *généricité* » et de « *singularité* ». L'évolution des conceptions en matière de soins d'un groupe de jeunes élèves, entre huit et dix ans, est ainsi examinée par le biais d'une méthodologie originale (en partant d'un photo-expression).

Enfin, Séverine Euillet *et al.* se focalisent sur la protection de l'enfance et l'accompagnement des mineurs en termes de bien-être ou d'estime de soi.

La seconde rubrique débute par l'article de Julien Masson et Fabien Fenouillet, lesquels s'attèlent à investiguer la gestion de l'altérité dans les classes en mettant en corrélation les orientations des apprenants et les résultats obtenus. Toujours dans la sphère scolaire, Nathalie Wallian et Jérémie Bride jettent un regard anthropo-didactique sur des cultures corporelles métissées. Puis Louisa Rebih, jeune chercheuse, pose des jalons réflexifs sur l'éducation à la santé en lycée professionnel, notamment pour les professeurs de sciences et techniques médico-sociales (STMS). Elle révèle notamment toutes les difficultés, au

12. Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Le Seuil.

13. Dugas, E. (2011). *L'Homme systémique*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

sein des pratiques quotidiennes, liées aux normes, aux valeurs et aux représentations qui leur sont associées.

L'avant-dernier article reprend, sous la plume de Nathalie Pantaléon, la problématique de l'inclusion à l'université d'étudiants en situation de handicap. Enfin, ce numéro se conclut sur l'articulation des concepts d'« *autonomie* » et d'« *altérité* » dans le cadre de « *parcours éducatifs* » (MEN, 2016). L'approche narrative, privilégiée par Anne-France Hardy et Jérôme Eneau, souligne l'intérêt de ces médiations pour la recherche d'une meilleure connaissance de soi, tout en suggérant la nécessité de réinterroger le cadre épistémologique des savoirs.

Nous espérons que cette triangulation des sources, des outils d'analyse et des grilles d'interprétation donnera l'opportunité de se projeter dans des situations inventives propices à la prise en compte des altérités autour de ces problématiques.

Bonne lecture...