Former à l'Altérité en santé : enjeux, cadre, perspectives

Muriel Briançon

Chargée de cours, Université Aix-Marseille ; docteure HDR en sciences de l'éducation ; chercheure associée au Cirnef

Revue *Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 4, No 1 | pp. 15-30

Reçu le : 06/06/2017 | Accepté le : 24/11/2017

Résumé : Cet article présente une synthèse de travaux de recherche visant à donner des fondements épistémologiques à l'altérité, ainsi qu'à cerner ses enjeux et ses implications dans les champs de l'éducation et de la santé. En effet, notion très problématique devenue pourtant incontournable, terme polysémique aux usages intempestifs, problème crucial du XXI^{e} siècle et question socialement vive en sciences de l'éducation, qu'est-ce que l'altérité ? Cette notion exige d'abord un très sérieux et nécessaire effort de conceptualisation. Notre approche philosophique permet de concevoir trois formes d'altérité (extérieure, intérieure et épistémologique) qui s'articulent de manière complémentaire dans un processus d'Altérité s'inscrivant dans le triangle pédagogique. Ainsi définie et modélisée, son transfert en éducation, formation et santé devient alors possible, d'autant plus que les besoins d'une formation à l'altérité des professionnels de la relation, du savoir et du soin apparaissent criants.

Mots-clés : enjeux, conceptualisation, philosophie, processus, formation professionnelle.

Introduction

Cet article s'appuie sur la note de synthèse de notre habilitation à diriger des recherches, intitulée *L'altérité en sciences de l'éducation : enjeux, formes, processus, pensées et transferts* (Briançon, 2015, 2018), qui fait la synthèse d'une dizaine d'articles publiés, de cinq enquêtes de terrain et de recherches théoriques doctorales et en cours. Notre intention est d'en présenter les principaux résultats et de proposer des applications possibles en formation d'adultes dans le domaine de la santé notamment. Une première partie donnera un

aperçu des enjeux liés à cette notion polysémique d'altérité, devenue une question incontournable et socialement vive, en éducation, formation et santé. Pour répondre à un besoin urgent de conceptualisation, la deuxième partie proposera une approche philosophique et une modélisation tridimensionnelle de l'Altérité, avant de la présenter comme un processus qui enseigne et de la penser sous toutes ses formes. La troisième partie s'emploiera à proposer des transferts possibles de ce concept dans les champs professionnels précités, en étudiant notamment les conditions, les besoins et la mise en œuvre pédagogique d'une formation professionnelle à l'Altérité dans le champ de la santé.

1 Enjeux de l'altérité

L'inflation en France de publications, de colloques et de numéros spéciaux sur le thème de l'altérité, effet directement lié à l'actualité de 2015 et aux phénomènes de radicalisation violente, ne fait pourtant que rendre visible et amplifier un phénomène un peu plus ancien de prise en compte des enjeux de cette notion.

1.1 Une notion devenue incontournable

L'altérité est devenue une notion incontournable en sciences humaines et sociales comme en sciences de l'éducation, où le terme connaît un usage inflationniste et hétéroclite. Mais de quelle altérité parle-t-on ? Ou, comme le disent les Québécois : « Quel Autre ? » (Ouellet et Harel, 2007.) Telle est évidemment la question fondamentale. Le catalogue québécois, véritable patchwork de ce que l'on peut trouver en sciences humaines sur l'altérité, illustre parfaitement les usages multiples et disparates de ce terme inclassable, car l'altérité est la plupart du temps utilisée sans jamais être définie. Partout où il y a des différences, de l'étrange, des limites, des frontières, il est à la mode de parler d'altérité. En France, le colloque « Figures de l'Autre » (Ardoino et Bertin, 2007) rassemblait des perspectives épistémologiques, anthropologiques, artistiques, littéraires, psychanalytiques, éducatives, économiques, politiques, philosophiques, professionnelles, constituant une véritable balade dans l'imaginaire de l'altérité et de l'altération. Un autre colloque, « Altérité et aliénation » (Seydoux et Husson, 2010), confrontait l'aliénation psychanalytique, les formes religieuses d'altérité, les chocs de civilisations, le romanesque, l'altérité poétique ou encore la temporalité. Le constat est clair : l'altérité est aujourd'hui utilisée de manière sauvage et dispersée.

En éducation, son utilisation est également très variable. Ce terme se prête à tous les usages, peut-être parce qu'il apparaît de plus en plus mais sans jamais être vraiment défini. Dans *L'altérité*, D. Groux et L. Porcher (2003) proposent par exemple cents mots extrêmement différents pour dire l'altérité mais ne la définissent pas directement. Dans ce champ, l'altérité désigne quand même, dans la très grande majorité des cas et en premier lieu, celle d'autrui : celle des immigrés en mal d'intégration scolaire (Lorcerie, 2006), celle des enfants eux-mêmes (Gavarini, 2006), celle de l'étudiant se formant en alternance (Gohlen, 2010), celle de n'importe quel autrui que je dois reconnaître comme mon Maître (Lamarre, 2010)... Mais, dans le domaine éducatif toujours, d'autres auteurs traitent timidement de l'altérité en lien avec le corps inaccessible (Garcia, 2000), l'identité métissée (Vulbeau, 2006), l'Autre inconscient dans la rencontre entre soignant et malade (Revillot et Eymard, 2010), les phénomènes inconscients en situation éducative (Blanchard-Laville

et al., 2005). Enfin, quelques rares auteurs parlent de l'altérité en éducation comme d'un « grand Autre » qui reste indéfini et mystérieux (Vergnioux, 2006 ; Lamarre, 2006). Devant cette dispersion de sens évidente, retourner à l'étymologie s'avère nécessaire.

1.2 L'étymologie oubliée de cette notion polysémique

L'étymologie du terme permet en effet cette utilisation intempestive. Notre enquête étymologique montre d'une part que l'altérité n'apparaîtrait qu'au XIII^e^ siècle pour disparaître puis revenir au XVII^e^ avant de se spécialiser relativement récemment, d'autre part qu'elle serait une notion d'origine philosophique.

En huit siècles, son sens a profondément changé : d'abord « différence par changement » puis « caractère de ce qui est autre » et enfin l'« autre » (humain). L'évolution du radical latin (*alter*) de l'altérité passe donc par deux pertes suffisamment importantes pour être soulignées : premièrement, son lien avec l'idée de changement est perdu ; deuxièmement le « caractère de ce qui est autre » (différence en tant que Forme) est réduit à des différences entre êtres humains. Mais, puisque l'altérité est une notion philosophique, il nous faut rechercher son sens dans le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (Lalande, 1968, p. 39) qui donne son étymologie grecque (*ἑτερότης* – qui donnera par exemple « hétérogène »). C'est donc dans un vieux dictionnaire de grec (Bailly, 1901, p. 368) que l'on trouvera les définitions de *ἑτερότης* et *ἑτερος*, ce dernier adjectif ayant droit à pas moins de six usages différents : l'un des deux en parlant des organes doubles, le second dans une énumération, un autre semblable ou analogue, un autre en général, différent ou contraire ou opposé, autre qu'il ne faudrait c'est-à-dire mauvais. L'altérité ne serait dont pas seulement une relation de différence mais aussi un manque d'unité, une comparaison par rapport à un élément de référence avec un jugement de valeur lorsque ce dernier est la norme.

Cette enquête étymologique montre que le terme « altérité », aujourd'hui réduit à une différence entre êtres humains et associé à l'interculturel en éducation, était pourtant très polysémique avant de subir des pertes historiques de sens, latines et grecques, ce qui pourrait expliquer son foisonnement désorganisé en sciences de l'éducation.

1.3 Les enjeux de l'altérité en éducation, formation et santé

Or ce terme est au cœur d'enjeux très importants, jusqu'à devenir « un problème éducatif », « un problème crucial (peut-être même *le* problème crucial du XXI^e^ siècle) » engendré par le manque de sens, l'excessive importance prise par la raison instrumentale et la liberté individuelle réduite à une illusion (Radford, 2009, p. 11). Récupéré par le courant interculturel (Abdallah-Pretceille, 1986, 1997 ; Groux, 2002 ; Groux et Porcher, 2003) qui prône une éducation puis une formation à l'altérité, ce phénomène est aussi en jeu et en question de manière beaucoup plus invisible dans les représentations liées au handicap (Kahina *et al.*, 2011), la discrimination dans le domaine de la santé (Mailland, 2014), le désir de savoir de l'élève au sein de la relation pédagogique (Briançon, 2005, 2007, 2011), le malaise des enseignants (Giust-Desprairies, 2002), l'accompagnement (Cifali, 1999), la formation professionnelle en présentiel comme à distance (Briançon et Peyron-Bonjan, 2013).

En santé par exemple, dans les Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI), d'importants besoins se font sentir pour mieux former à l'altérité les soignants qui ont pour mission de « prendre soin ». En effet, le *care* renvoie à la relation avec l'autre où l'altérité est en travail. La relation de soin serait même une pratique de l'altérité (Cifali, 1999), pour laquelle les soignants doivent développer différentes qualités humaines, largement citées par les formateurs, pour « faire avec » l'altérité (flair, sagacité, sensibilité, présence, authenticité, attention, empathie, compréhension, décentration, prise de distance, sollicitude, patience, générosité, respect...). Or ces compétences professionnelles liées à l'altérité sont parfois mises à mal en face de certains patients, par exemple les personnes porteuses d'une maladie encore socialement tabou comme le virus VIH : des attitudes discriminatoires sont constatées même chez les professionnels de santé (Mailland, 2014). Nous y reviendrons par la suite.

1.4 Une question socialement vive

L'altérité est alors devenue une « question socialement vive » (QSV), puisqu'elle satisfait aux quatre conditions définies par Y. Alpe et A. Legardez (2001). Enjeu social, objectif éducatif, source de remise en question des pratiques professionnelles (enseignantes ou soignantes), objet médiatique, l'altérité suscite aussi plusieurs controverses entre spécialistes : l'altérité, mythe ou réalité ? L'altérité se réduit-elle à une différence vis-à-vis d'une extériorité ? L'approche (inter)culturelle de l'altérité est-elle suffisante ? L'altérité peut-elle être définie précisément ? L'altérité peut-elle être connue et dite pour ensuite être décrite et transmise ? Autrement dit, peut-on (et comment ?) penser puis enseigner l'altérité et/ou éduquer et former à l'altérité ? La conceptualisation philosophique de l'altérité que nous proposons montrera que cette dernière controverse représente une nécessité et un défi surhumains, puisqu'il s'agit justement de mettre en mots ce qui ne peut être par définition ni pensé rationnellement par l'être humain ni communiqué à un autre être humain par le langage.

2 Conceptualisation de l'altérité

Devant la dispersion des usages de la notion d'altérité et l'importance des enjeux qui lui sont liés, le besoin de conceptualiser apparaît vite comme la priorité numéro un. Avant toute chose, pour savoir de quoi l'on parle, l'altérité exige en effet un très sérieux effort de conceptualisation : qu'est-ce que l'altérité ?

2.1 Un concept antipathique, mais aussi *l'*outil même et *la* question centrale de la philosophie

Roland Barthes affirmait déjà que « l'altérité est le concept le plus antipathique au bon sens » (Barthes, 1957, p. 44). En effet, l'altérité est l'un de ces objets très problématiques. Elle est partout et nulle part, ce qui fait de « la question si générale de l'altérité – peut-être la plus générale de la philosophie » annonçait François Jullien dans sa conférence inaugurale de la première chaire française existante sur l'altérité qu'il détient au Collège d'études mondiales (Jullien, 2012a, p. 4). En même temps, il annonçait 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 : concept problématique mais en même temps *la* question et *l'*outil de la philosophie, l'altérité recouvre tout cela. Et loin

d'être fini, le problème ne fait que commencer car « en aucun cas, la catégorie de l'altérité ne saurait être immobilisée – encore moins hypostasiée » (*id.*), donc parlée, écrite.

2.2 Une modélisation philosophique tridimensionnelle

Pourtant, cherchant cette hypostase, nous avons proposé et théorisé trois dimensions, trois formes complémentaires et indissociables d'altérité :

(a) L'Autre, c'est d'abord cet autrui mystérieux qui me fait face : une altérité extérieure au sujet.

(b) L'Autre, c'est ensuite moi-même, mes émotions, mes altérations identitaires, ma conscience aliénée et divisée, mon désir inconscient, qui m'empêchent de me connaître : l'altérité est intérieure au sujet.

(c) L'Autre, c'est enfin la limite du savoir, l'idée même d'inconnu : l'altérité est épistémologique.

Si la première forme d'altérité est la plus évidente et la plus facile à identifier, les deux autres sont aussi importantes et ne doivent pas être négligées. Leur trio fait système, chacune est spécifique mais dépend des deux autres. La troisième est l'Idée qui subsume les deux premières.

Notre approche à dominante philosophique permet de concevoir les problématiques liées à ces trois formes d'altérité :

(a) L'altérité extérieure pose un problème relationnel : entre conflit sartrien (autrui est la plupart du temps chosifié) et rencontre bubérienne (lors d'une reconnaissance idéale et éphémère du Tu), la relation avec autrui reste le lieu d'un mystère absolu et indépassable (le *Visage* lévinassien) et l'occasion d'une interpellation éthique qui rappelle au sujet son extrême responsabilité face à autrui, que ce dernier soit vulnérable ou persécuteur.

(b) L'altérité intérieure pose un problème réflexif : les altérations identitaires au contact des stratégies négatrices d'autrui (Ardoino, 2000), la dialectique ricœurienne entre l'*idem* (Pôle du caractère) et l'*ipse* (Pôle de la parole donnée) dans le temps, la conscience hégélienne aliénée par l'environnement et divisée par une dialectique intérieure du Maître (Pour-Soi) et de l'Esclave (Pour-Autrui), sans oublier les manifestations incontrôlées de l'inconscient freudien, le Désir insatiable et l'objet a lacanien que le sujet hallucine, empêchent *a priori* le sujet de se connaître lui-même et motivent un réel travail sur soi.

(c) L'altérité épistémologique pose un problème philosophique : elle représente une *aporie* de la connaissance humaine, puisqu'elle est une catégorie inventée par Platon au V^{e} siècle avant notre ère pour justifier un non-être relatif (la différence) et condamner le non-être absolu, défini par son maître Parménide comme inexistant, inconnaissable, incommunicable. Le non-être absolu existe-t-il ? Est-il pensable et connaissable ? Est-il communicable et transmissible ? Avatar de ce non-être grec interdit depuis 2 500 ans, l'altérité épistémologique recouvre l'idée même de l'inconnu, dont la pensée et la transmission sont paradoxales et transgressives.

Le tableau suivant [tab. 1] permet de bien différencier les trois formes d'altérité, tout en mettant en évidence que leur point commun est leur caractère inconnu, peut-être même inconnaissable :

Tableau 1 – Conceptualisation tridimensionnelle de l'Altérité.

Formes	**Altérité extérieure**	**Altérité intérieure**	**Altérité épistémologique**
L'Autre	L'inconnu est en autrui	L'inconnu est en soi-même	L'idée même de l'inconnu
Lieu	Une personne	Une personne	Une idée
Niveau	relationnel	réflexif	épistémologique
Problématique du rapport à l'Autre	conflit / rencontre	aliénation / division	être / non-être
Références théoriques convoquées	Sartre, Buber, Lévinas	Ardoino, Ricœur, Hegel, Freud, Lacan	Histoire des idées philosophiques

Générant des problématiques insolubles, les formes de l'altérité pourraient apparaître dans un premier temps comme des obstacles et des risques pour toute forme de relation, de réflexivité ou de connaissance. Ce serait oublier la qualité essentielle, la caractéristique majeure de l'Altérité (concept tridimensionnel prenant désormais une majuscule) : sa quête est un processus qui enseigne.

2.3 Le processus de l'Altérité « enseignante »

Ainsi modélisée sous trois formes (extérieure, intérieure, épistémologique) qui s'articulent de manière indissociable et complémentaire, la méta-catégorie Altérité les unifie paradoxalement et utilement. Même si cette démarche de conceptualisation était contestée philosophiquement par P. Ricœur (1990) et même si le concept d'Altérité n'est pas le phénomène vers lequel il fait signe (étymologie d'enseigner), cette modélisation tridimensionnelle est le résultat didactique fort utile d'un processus également très utile car producteur d'apprentissages.

Ce serait évidemment un contre-sens que de comprendre le concept d'*altérité enseignante* (Briançon, 2012), comme étant l'altérité des enseignants, bien que cette dernière ait aussi sa place dans le modèle proposé. L'Altérité est en effet « enseignante » au sens où la quête infinie de ce concept hypostasiant et unifiant les phénomènes multiples et divers liés à l'altérité nous enseigne, à tous, des choses essentielles sur les plans épistémologique et expérientiel. Cette quête nous apprend à apprendre, à comprendre et à vivre. Encore faut-il préciser que l'Altérité n'enseigne qu'au sujet qui la cherche librement.

Sur un plan épistémologique, la quête de l'Altérité enseigne en effet à :

- changer de regard, de plan, de perspective ;
- questionner, problématiser, dialectiser ;
- dépasser les paradoxes, travailler les contradictions ;

- comprendre la relation à l'autre, mieux se comprendre, comprendre les systèmes de pensée ;
- évaluer des situations ;
- accepter l'autre et soi-même, accepter l'incertitude, le flou, l'inconnu, la mort.

Sur un plan expérientiel, la quête de l'Altérité enseigne à vivre, à se transformer, à ressentir, à être plus présent, à être bien là – ici et maintenant.

2.4 Les pensées de l'Altérité

Pour approfondir les trois dimensions du concept d'Altérité, nous avons présenté trois approfondissements théoriques.

Emmanuel Lévinas est incontestablement *le* philosophe de l'altérité (extérieure). Pour lui, l'altérité d'autrui est absolue et déclenche une Œuvre éducative visant un idéal de sainteté. Il décrit dans ses œuvres philosophiques des mouvements de « sortie de... pour aller vers » qui sont éducatifs au sens étymologique du terme. Ces passages (de soi vers autrui, de l'ontologie vers l'Autrement qu'être, du Même totalitaire vers l'Autre infini, de la représentation vers le sens, du présent vers l'avenir), se confondent dans une liturgie, une pratique gratuite. Cet idéal lévinassien, qui passe par l'élection et la substitution, est une transcendance éthique non religieuse et non idolâtre, une utopique sainteté à réaliser horizontalement dans les relations humaines et dont les épistémologies de l'éducation, de la formation et de la santé pourraient s'inspirer.

Du côté de l'altérité intérieure, il s'agit d'investiguer les phénomènes inconscients qui sont en jeu partout, dans la classe, en formation, dans la relation soignant-patient et même dans l'implication du chercheur dans son objet de recherche. La question se pose toujours de la place à leur accorder dans les publications scientifiques. Ce hors-texte est pourtant – d'après notre propre expérience – essentiel pour rendre compte scientifiquement du chemin ardu allant de la prise de conscience à l'utilisation des projections, transferts et contre-transferts du chercheur. S'il n'est pas travaillé au grand jour, l'inconscient nous joue des tours. Une enquête clinique d'inspiration psychanalytique a servi à mettre en évidence par exemple les traces écrites laissées dans leur mémoire de Master par les apprentis-chercheurs révélant leurs projections inconscientes sur leur objet de recherche, projections qui font souvent obstacle à la problématisation.

Enfin, une longue plongée dans la philosophie grecque antique rattache l'altérité épistémologique à l'histoire du non-être, concept présocratique interdit par Parménide, qui peut être compris comme une succession de paradoxes (ontologique, linguistique, logique, philosophique et sémantique). Une alternative s'offre finalement pour appréhender ce non-être : tandis que la tradition platonicienne et aristotélicienne sur laquelle la pensée occidentale s'est construite jusqu'à présent renvoie le non-être à une fiction inutile et dangereuse, Meinong – philosophe autrichien original du XX^{e} siècle – le réhabilite en l'intégrant dans l'*Aussersein*, nouvel espace philosophique pour développer un savoir du non-savoir.

Ces trois pistes de compréhension de l'Altérité (l'éthique, l'inconscient, la fiction ou la philosophie) sont des chemins possibles pour travailler respectivement la relation à l'autre, sa propre étrangeté et les limites de la connaissance.

3 Transferts dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la santé

Puisque le processus de l'Altérité semble si précieux, il semble logique et intéressant de vouloir le transférer et l'utiliser dans les champs de l'éducation, de la formation et de la santé. Peut-on enseigner l'Altérité ? Peut-on éduquer à l'Altérité ? Peut-on former à l'Altérité ? Peut-on évaluer l'Altérité ou avec elle ? Et si oui, comment ? Le but est de transférer et d'utiliser concrètement ce concept dans les champs professionnels du savoir, de la relation, du soin.

3.1 Une schématisation heuristique

Tout d'abord, retenons le caractère pédagogique et didactique de la schématisation suivante [Fig. 1], que nous proposons avec prudence et dont nous explicitons les enjeux et les risques :

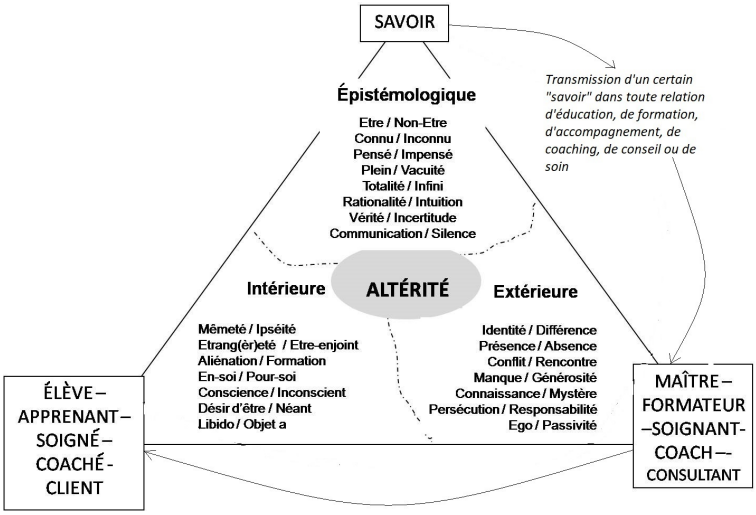


FIGURE 1 – L'Altérité tridimensionnelle inscrite dans le triangle pédagogique.

Le risque majeur serait d'oublier le caractère heuristique et provisoire de ce schéma et de prendre l'Altérité pour un savoir figé et une vérité totalisante. Un intérêt et non le moindre de cette schématisation est de mettre en lien les trois dimensions de l'Altérité avec le triangle pédagogique et didactique, et donc de rappeler que la transmission de n'importe quel contenu de savoir est rendue trois fois problématique par l'Altérité (chosification de l'autre et conflits dans la relation pédagogique, attentes inconscientes du formé d'un savoir total halluciné et limites du savoir à transmettre).

Par ailleurs, le transfert du concept d'Altérité dans les champs de l'éducation, de la formation et de la santé semble très utile aux professionnels pour interpréter les phénomènes vivants et complexes (Morin, 1990, 1994) liés à l'altérité, que ce soit pour identifier les obstacles que cette dernière génère dans leur métier ou au contraire pour profiter de ses enseignements épistémologiques et expérientiels.

3.2 Pistes de recherches en sciences de l'éducation

Dressons un panorama de perspectives de recherches autour de l'opérationnalisation du concept d'Altérité en didactique, éducation, formation et évaluation :

- En didactique, on se demandera par exemple à quelles conditions nécessaires et suffisantes l'Altérité (dont la forme épistémologique se rattache à un non-savoir) pourrait devenir un savoir didactique ?
- En éducation, peut-on mettre en œuvre une pédagogie de l'inconnu grâce à la Discussion à Visée Philosophique ?
- En formation d'adultes, une formation professionnelle à l'Altérité est-elle légitime ? Peut-on généraliser en formation la pédagogie paradoxale que nous avons expérimentée ? Une ingénierie de formation à l'Altérité n'est-elle pas théoriquement contradictoire ?
- En évaluation, peut-on se servir de l'Altérité comme valeur et critère pour évaluer-interpréter des situations d'éducation, d'enseignement, de formation ou de soin ? Peut-on identifier, référencer et évaluer les pratiques professionnelles de terrain liées à l'altérité ?

Ces exemples de problématiques transversales peuvent également s'appliquer pour le domaine de la santé, en formation de soignants et en éducation thérapeutique par exemple.

3.3 Pistes de recherches en santé

Par ailleurs, chaque forme d'altérité conduit à des questionnements spécifiques dans le domaine de la santé :

(a) La pensée lévinassienne comprend la relation à l'altérité absolue d'autrui comme le lieu d'une interpellation éthique faite de responsabilité extrême et potentiellement de sacrifice de soi. Un parallèle peut-il se faire avec l'idéal du soignant qui doit trouver face à son patient – pour éviter l'indifférence ou au contraire le « *burn out* » – une juste distance éthique et une juste posture professionnelle entre guidage et accompagnement (Domeny, 2015), ou encore avec celui du formateur en soins infirmiers confronté à des étudiants à la fois vulnérables et persécuteurs (Fontenier, 2017) ?

(b) La pensée de l'altérité intérieure permet-elle de se demander quelle est l'influence des altérations identitaires, de l'implication, de la subjectivité, du transfert et du contre-transfert, pour les soignants en formation dans leur initiation à la recherche (Briançon et Eymard, 2013), pour les soignants dans leurs relations avec les patients porteurs de maladie chronique (Mitton, 2017), ou encore pour les patients dans la relation de soin (Revillot et Eymard, 2010) ?

(c) La pensée de l'altérité épistémologique ne serait-elle pas utile à l'éducation thérapeutique, dont le défi majeur est d'éduquer et de former le patient à l'acceptation de l'incertitude quant à sa guérison et à l'acceptation de l'inconnu de la maladie et de la mort, dans un monde extérieur et intérieur problématique (Fabre, 2011),

pour redynamiser sa motivation à prendre soin de lui-même et à prendre en charge sa pathologie ?

3.4 Pour une formation professionnelle à l'Altérité des soignants

Développons par exemple la question d'un possible transfert de l'Altérité en formation professionnelle dans le domaine de la santé.

Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit, il fallait d'abord définir les conditions de légitimité d'une formation professionnelle à l'Altérité (Briançon, 2015). La problématique spécifique de toute formation professionnelle étant d'articuler l'acquisition de contenus / méthodes et l'adaptation socio-économique (Fabre, 1994), la question était la suivante : la formation à l'Altérité est-elle épistémologiquement valable et socio-professionnellement utile ? Premièrement, nous avons montré que l'Altérité était un contenu philosophique paradoxal qui n'était épistémologiquement valable qu'en dehors de la pensée parménidienne dominante en Occident, dans la pensée meinongienne par exemple où « il existe un savoir de la non-réalité » (Meinong, 1904, p. 101). Deuxièmement, une enquête par questionnaire menée pendant quatre ans (2011-2015) auprès de 120 étudiants de quatre Masters 2e année en sciences de l'éducation a mis en évidence l'utilité de la notion d'altérité pour ces professionnels de la relation, du savoir et du soin (formateurs, consultants, coachs, cadres dans le milieu sanitaire et social) qui plébiscitaient une formation professionnelle à l'altérité pour de nombreuses et diverses raisons, non détaillées ici par manque de place.

En santé par exemple, les besoins professionnels d'une formation à l'Altérité ont ensuite été plus précisément évalués lors d'une enquête menée dans un IFSI du Gard auprès de 200 étudiants de 1re et 3e année, par Marjorie Mailland, étudiante UMFCS (Unité mixte de formation continue en santé) de l'Université d'Aix-Marseille, dans le cadre de son mémoire de Master professionnel (Mailland, 2014 ; Mailland et Briançon, 2015). Les résultats de cette enquête sont les suivants :

- Les 118 étudiants de 1re année sont 40 % à ne pas répondre à la question : « pour vous, qu'est-ce que l'altérité ? » mais 55 % à affirmer que ce terme a un lien avec leur pratique professionnelle. Les 81 étudiants de 3eannée ne sont plus que 15 % à ne pas répondre et 77 % à penser que ce terme à un lien avec leur pratique.
- Les deux premières dimensions [1] de l'Altérité (extérieure et intérieure) sont implicitement présentes dans la définition qu'en donnent les étudiants, mais une progression est constatée en cours de formation : alors que la définition de l'altérité donnée par les 1reannée se réfère majoritairement à sa dimension extérieure (29 % contre 21 %), celle qui est majoritairement donnée par les 3e année se réfère à sa dimension intérieure (43 % contre 35 %). La troisième dimension épistémologique est la plupart du temps ignorée par les étudiants.

1. Chacune des trois dimensions de l'Altérité a été définie avec des critères permettant leur identification dans les réponses des étudiants.

- Quatre études de cas (situations fictives de situations de soin mettant en jeu le rapport du soignant à l'altérité [2] du patient) ont été passées par les 200 étudiants en formation : les résultats [3] montrent que les pratiques de ces futurs soignants peuvent potentiellement être discriminatoires (codage 3 pouvant aller jusqu'à 30 % des réponses chez les étudiants de 1re année pour les Cas 1 et 3 par exemple).
- Même si la relation soignant-soigné est présente à différents moments du cursus de formation, dans seize unités d'enseignement qui impliquent huit compétences sur les dix du référentiel, la notion d'altérité reste malheureusement implicite dans le référentiel métier de 2009 comme dans la formation en IFSI : très rarement nommée, elle n'est jamais définie, encore moins conceptualisée par les formateurs.
- Enfin, l'enquête sur l'altérité a suscité des résistances sur le terrain médical, ce qui n'est pas surprenant puisqu'elle questionne de manière déstabilisante le rapport à l'autre, à soi-même et au non-savoir.

Cette enquête suscite évidemment plus de questions qu'elle n'en résout :

- Être capable de définir la notion d'altérité centrale dans la relation de soin n'est-il pas un préalable nécessaire pour l'identifier et l'utiliser ensuite en pratique ?
- La plus grande facilité des étudiants de 3e année à donner de l'altérité une définition (alors qu'elle n'a pas été donnée en formation) ne suggère-t-elle pas que la notion d'altérité peut aussi s'enseigner par la pratique et par l'expérience, en stage par exemple ?
- L'inversion entre la définition majoritairement extérieure donnée de l'altérité par les étudiants de 1re année en une définition plus intérieure donnée par les étudiants de 3e année se fait-elle au détriment de l'appréhension de l'autre comme sujet ou manifeste-t-elle une intériorisation du rapport à l'altérité ?
- La référence obligatoire et systématique des formateurs et des étudiants au savoir médical érigé en vérité indiscutable pourrait-elle expliquer l'oubli de la dimension épistémologique de l'altérité ?
- Les infirmiers sont confrontés sans arrêt à l'inconnu de la mort et à l'incertitude de la maladie : ne conviendrait-il pas de relever ce déni et de questionner cette forme épistémologique d'altérité ?

Les résultats de cette enquête laissent penser qu'une formation professionnelle explicite à l'Altérité sous ses trois dimensions permettrait aux étudiants d'IFSI d'avoir une meilleure conscience de ce qui peut être au travail dans la relation de soin et de mieux appréhender ce qui s'y joue de l'autre, de soi et du (non-)savoir, comme le nécessite l'exercice du métier de soignant. Mais comment former des professionnels à l'Altérité ?

2. Cas 1 : accueil d'un sans domicile fixe fortement alcoolisé. Cas 2 : soin à une personne atteinte de l'hépatite C (maladie infectieuse). Cas 3 : pansement complexe sur une personne ayant un SIDA déclaré (maladie sexuellement transmissible). Cas 4 : liposuccion sur une personne porteuse du VIH+ (*id.*).

3. Les résultats des études de cas ont été codés : l'étudiant ne répond pas (codage 0) ; réponse purement technique, un rappel de règles et de précautions, seul l'acte de soin apparaît, aucune indication sur autrui (codage 1) ; questionnement sur autrui, selon les caractéristiques présentées dans l'étude de cas, questionnement sur le ressenti du patient, sur ce qu'il peut vivre dans cette relation de soin (codage 2) ; comportement ou posture de mise à distance : exclusion ou traitement différentiel sans justification médicale ou sociale, ou accord sur le comportement discriminant d'un autre professionnel (codage 3).

3.5 Retour d'expérience sur deux ans de pédagogie paradoxale pour former à l'*Altérité enseignante*

Puisque toute transmission d'un savoir quelconque est déjà rendue trois fois impossible par l'Altérité, comment alors enseigner l'Altérité elle-même vu que sa dimension épistémologique se rattache à un non-contenu, un non-savoir ?

Dès 2012, nous proposions un cours dont le titre explicite était « L'altérité enseignante ou le méta-paradoxe de l'impossible transmission ». L'objectif était de proposer à des adultes en formation professionnelle de parcourir ensemble un chemin de pensée qui se révélait au fur et à mesure de plus en plus paradoxal. Les finalités de ce cours étaient déjà métacognitives (analyser à un niveau *méta* les limites de notre processus de connaissance) et expérientielles (vivre et se transformer). Nous avions constaté que oui, il y avait bien transmission de l'idée de l'impossible transmission : « Ça passe. » (Durif-Varembont, 2004, p. 222.) Si une pédagogie paradoxale permettait de faire passer l'idée de l'intransmissible, une véritable ingénierie de formation à l'Altérité était-elle envisageable ?

Depuis 2015, les demandes de formation professionnelle à l'Altérité se sont multipliées. Il s'est agi alors de passer d'un cours bricolé intuitivement sur une pédagogie paradoxale à une véritable séquence de formation professionnelle méthodiquement construite car « ce qui sépare une formation professionnelle d'un bricolage empirique est précisément une ingénierie méthodologique garantissant l'emploi qualifié d'un outillage et de mesures d'organisation concrète » (Peretti, 1991, p. 8). La démarche globale d'ingénierie a donc consisté à analyser précisément les besoins des formés en fonction de leur activité professionnelle, à concevoir les objectifs et le contenu de la formation, à réaliser et piloter les actions pédagogiques puis à évaluer la formation. Nous avons mis en place un module pour former à l'Altérité des étudiants de Masters professionnels 2^{e} année au Département des sciences de l'éducation (formateurs et responsables de formation, consultants et coachs, enseignants, éducateurs) et à l'Unité mixte de formation continue en santé à la Faculté de médecine (cadres de santé et formateurs dans le milieu sanitaire et social) de l'Université Aix-Marseille, ainsi que tout professionnel médical, paramédical et social du domaine de la périnatalité et de l'enfance handicapée en partenariat avec l'association InterCAMSP.

Deux années de formation à l'Altérité plus tard (108 HTD d'enseignement, deux promotions et six groupes d'étudiants), prenons le recul et le temps nécessaires pour présenter cette expérience pédagogique atypique.

Le module de formation est prévu pour des groupes de dix à trente professionnels. Sa durée est idéalement de 24h au total, avec quatre séances de quatre heures chacune (espacées d'un mois) plus une séance finale de huit heures (deux mois après la dernière). Mais, selon les demandes institutionnelles, nous avons adapté cette formation à des interventions de 20h, 16h, voire 4h. Les caractéristiques pédagogiques ont été très diverses : cours unique ou multiples, étalés sur l'année ou ramassés sur deux jours, en présentiel ou en ligne, facultatifs ou obligatoires. Entre chaque cours, nous prévoyons un tutorat en ligne des travaux produits par chacun. Les participants à la formation produisent en effet trois travaux écrits et une présentation orale.

La formation débute par une accroche, au cours de laquelle nous mettons en scène notre propre altérité (de formatrice), puis nous collectons par questionnaire les représentations

que les étudiants se font de l'altérité. Ensuite, les trois formes d'altérité (à la fois obstacle et moteur d'apprentissages) et le paradoxe (l'Altérité qui ne peut être enseignée puisqu'elle ne sera jamais un contenu de savoir figé est une quête profondément enseignante) sont tour à tour appréhendés avec des moments pédagogiques divers : partie dialoguée à partir des réponses au questionnaire, de supports photographiques, de petites fables et de textes littéraires ; partie un peu plus magistrale avec des textes et des apports philosophiques ; travail individuel écrit par chaque étudiant à chaque étape, et enfin mise en commun orale des projets professionnels. L'objectif est à la fois d'apprendre à identifier et catégoriser les diverses formes d'altérité, de faire des liens théoriques et professionnels, mais de sentir aussi et vivre véritablement l'altérité au sein de la relation formé / formateur, du groupe, du rapport à ce contenu de formation particulier qui n'en est justement pas un et dont l'inaccessibilité est accentuée par l'approche philosophique.

Le travail proposé dans cette formation nécessite une importante implication des adultes en formation, puisqu'il leur est demandé de mettre par écrit et selon des consignes précises, successivement : leur relation avec un autrui qui leur est cher, un travail guidé sur eux-mêmes et une réflexion sur leur rapport à l'Inconnu. La formation se poursuit avec la présentation orale devant le groupe d'un projet professionnel prenant en compte l'Altérité sous toutes ses formes, suivie d'une discussion conclusive sur l'utilité de cette formation théoriquement impossible. Il en ressort chaque fois sans exception que cette formation au non-savoir de l'Altérité, formation à la fois théorique et expérientielle, inattendue et non-académique, est ressentie comme paradoxalement essentielle. La prise de conscience partagée de l'expérience vécue du paradoxe (l'Altérité enseigne directement alors qu'elle ne s'enseigne pas) est à la fois l'outil et l'un des résultats de cette formation.

La qualité des textes produits et des présentations orales partagées, l'implication des formés, leurs témoignages unanimement positifs et la reconduction de ce module par les institutions commanditaires sont déjà les indices que cette formation professionnelle à l'Altérité atteint – quelque part – sa cible. Néanmoins, des recherches ultérieures seront nécessaires pour évaluer précisément l'impact de ce type original de formation, tout en se heurtant à une nouvelle problématique : peut-on – et si oui, comment ? – évaluer l'impact d'une telle formation à l'Altérité, dont l'objectif ne se réduit pas à développer des compétences professionnelles et à professionnaliser les étudiants à court terme, mais qui vise à faire entrer autrui dans un processus d'ouverture et de questionnement éthique, réflexif et épistémologique au long cours ?

Conclusion

À l'heure où l'actualité met la notion d'altérité sur le devant de la scène, cet article avait pour objectif de partager les résultats de dix ans de recherches passées à conceptualiser et à transférer cette notion en sciences de l'éducation. Il semble essentiel de rappeler une fois encore que l'altérité ne se réduit pas à celle d'autrui : c'est aussi la mienne / la nôtre, ainsi qu'une grande question philosophique, un concept problématique, un outil de pensée très utile, une valeur éthique essentielle et un critère d'évaluation-interprétation efficace. Les besoins du terrain, notamment en santé, en faveur d'une formation professionnelle à l'altérité s'exprimant très fortement, il nous semble impératif de ne pas « mettre la charrue avant les bœufs », autrement dit de ne pas lancer des formations à tout va, sans

comprendre et tenir compte du fait que la légitimité d'une formation professionnelle à l'altérité passe par le respect d'un cadre théorique non parménidien et que l'altérité ne se réduit pas à la notion de différence par rapport à une entité extérieure. Ce n'est qu'en intégrant un cadre théorique meinongien par exemple, en conceptualisant l'altérité sous ses trois formes (extérieure, intérieure et épistémologique) et en mettant pédagogiquement en œuvre le paradoxe de l'*Altérité enseignante*, qu'une formation professionnelle à l'Altérité sera véritablement formatrice, humaniste et émancipatrice.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII, 1, 123-132.

Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne / INRP.

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*. Paris : PUF.

Ardoino, J. et Bertin, G. (dir.) (2010). *Figures de l'Autre. Imaginaires de l'altérité et de l'altération*. Paris : Téraèdre.

Bailly, A. (1901). *Abrégé du dictionnaire grec-français*. Paris : Hachette.

Barthes, R. (1957). *Mythologie*. Paris : Le Seuil.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

Briançon, M. (à paraître, 2018). *Le sens de l'Altérité : enjeux, formes, processus, pensées et transferts en sciences de l'éducation*. Préface de Marie-Louise Martinez. Postface d'Eirick Prairat. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Briançon, M. (2015). *L'Altérité en sciences de l'éducation : enjeux, formes, processus, pensées et transferts*. Note de synthèse à l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation (garante M.-L. Martinez), Université de Rouen, 7 décembre 2015.

Briançon, M. (2012). *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Préface de Michel Fabre. Paris : Publibook, coll. « Sciences de l'éducation ».

Briançon, M. (2011). *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d'abord curieux du Maître*. Paris : L'Harmattan.

Briançon, M. (2007). Le désir de savoir exprimé par les élèves de CM1/CM2 : un impossible objet de connaissance ? Tentative d'approche multiréférentielle d'un phénomène complexe. *Psychologie & Éducation*, 4, 41-58.

Briançon, M. (2005). À l'origine d'un rapt didactique du désir de savoir. Rencontre avec le désir de savoir de trois élèves de CM2 scolarisés dans une ZEP des quartiers nord de Marseille. *Psychologie & Éducation*, 4, 53-70.

Briançon, M. et Peyron-Bonjan, C. (2013). Repenser la présence-distance en formation : une clé phénoménologique pour comprendre l'émancipation de l'apprenant ? *La Recherche en éducation – Revue de l'Afirse*, 10, 5-15.

Cifali, M. (1999). Une altérité en acte. *In* Chappaz G. (dir.), *Accompagnement et formation,* Université de Provence / CDRP de Marseille, 121-160.

Domeny, E. (2015). *La question de l'oubli de l'éthique dans la relation quotidienne à l'autre soigné et de la posture du cadre de santé auprès des infirmières*. Mémoire (non publié) de Master professionnel « Éducation et formation », 2e année (Parcours cadre de santé) de l'Université Aix-Marseille / IFCS 2014-2015.

Durif-Varembont, J.-P. (2004). Les trois ordres de l'intransmissible. *Cliniques méditerranéennes*, 2, 70, 211-225.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.

Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.

Fontenier, D. (2017). *Quelle posture professionnelle pour le formateur face à un aide-soignant en formation à la fois vulnérable et persécuteur ?*. Mémoire de Master professionnel « Éducation et formation », 2e année (Parcours formateur dans le secteur sanitaire et social) de l'Université Aix-Marseille.

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*, 29, 91-110.

Giust-Desprairies, F. (2002). D'une altérité idéale à une altérité effective. *In* Touati, A. (dir.), *Aux limites de l'humain*. Paris : Cultures, 103-110.

Gohlen, E. (2010). L'alternant, une figure de l'altérité. *In* Ardoino, J. et Bertin, G. (dir.), *Figures de l'Autre*, Paris, Téraèdre, 149-162.

Groux, D. (dir.) (2002). *Pour une éducation à l'altérité*. Actes de la Journée d'études sur l'éducation à l'altérité. Paris : L'Harmattan.

Groux, D. et Porcher, L. (2003). *L'Altérité*. Paris : L'Harmattan, coll. « Cents mots pour ».

Lalande, A. (1968). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.

Lamarre, J.-M. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque*, 29, 69-78.

Lamarre, J.-M. (2010). Lévinas : seule l'altérité enseigne. *In* Ardoino, J. et Bertin, G. (dir.), *Figures de l'Autre*, Paris : Téraèdre, 185-194.

Legardez, A. et Alpe, Y. (2001). *La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulations des savoirs*. 4e congrès AECSE Actualité de la recherche en éducation et formation, Lille.

Lorcerie, F. (2006). Quelle politique scolaire contre la catégorisation ethnique ? *Le Télémaque*, 29, 43-56.

Mailland, M. (2014). *L'altérité, un outil de la formation pour la lutte contre la discrimination ?*. Mémoire (non publié) de Master professionnel « Éducation et formation », 2e année (Parcours encadrement sanitaire et social) de l'Université Aix-Marseille.

Mailland, M. et Briançon, M. (2015). *Formation professionnelle à l'altérité en IFSI : état des lieux*. Colloque Icadémie Labs, Paris.

Meinong, A. (1999 [1904]). *Théorie de l'objet et présentation personnelle*. Préface et traduction de Jean-François Courtine et Marc de Launay. Paris : Vrin.

Mitton, S. (2017). *Quelle identité professionnelle pour le soignant au contact avec le patient porteur de maladie chronique ?*. Mémoire de Master professionnel « Éducation et formation », 2e année (Parcours formateur dans le secteur sanitaire et social) de l'Université Aix-Marseille.

Morin, E. (1994). *La complexité humaine*. Paris : Flammarion.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

Ouellet, P. et Harel, S. (coord.) (2007). *Quel Autre ? L'altérité en question*. Montréal : VLB éditeur.

Peretti, André de (1991). *Organiser des formations. Former, organiser pour enseigner*. Paris : Hachette.

Radford, L. (2009). L'altérité comme problème éducatif. Actes de la 15e Journée « Sciences et savoirs », Sudbury, Université laurentienne, 11-27.

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

Seydoux, G. et Husson, L. (2010). *Altérité et aliénation*. Actes du colloque organisé par l'équipe « Herméneutiques » du centre Écritures (EA 3943) et le Département de philosophie de l'Université Paul-Verlaine – Metz, 14-15 mai 2010.

Vergnioux, A. (2006). Dossier : Éducation et altérité – Présentation. *Le Télémaque*, 29, 37-42.

Vulbeau, A. (2006). Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité. *Le Télémaque*, 29, 57-68.

Références sur le Web

Briançon, M. et Eymard, C. (2013). Écriture et projections inconscientes de l'apprenti-chercheur. *Cliopsy*, 10 : ht tp ://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2015/12/RevueCliopsy10-Briancon-Eymard-067.pdf (27/11/2016).

Jullien, F. (2012a). *L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité*. FMSH-WP-2012-03. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'Altérité, Collège d'études mondiales : https ://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00677232/document (27/11/2016).

Jullien, F. (2012b). *Petite introduction : de l'altérité*. Introduction à la leçon inaugurale de la Chaire sur l'Altérité, Collège d'études mondiales : http ://www.college-etudesmondiales.org/fr/content/lecart-et-lentre (27/11/2016).

Garcia, C. (2000). Cet « autre » inaccessible. *Corps et Éducation*, 5 : http ://corpsetculture.revues.org/671 (27/05/2017).

Kahina, H., Gombert, A., Roussey, J.-Y. et Arciszewski, T. (2011). Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens. *Travail et formation en éducation*, 8, mis en ligne le 15/12/2011 : http ://tfe.revues.org/1608 (27/11/2016).

Revillot, J.-M. et Eymard, C. (2010). Processus d'altérité entre le personnel de santé et le malade dans la relation éducative en santé. *Recherches & Éducations*, 3 : http ://rechercheseducations.revues.org/563 (27/05/2017).