

Pour une éducation à l'altérité

Martine Abdallah-Pretceille

Volume 23, Number 1, 1997

L'éducation dans une perspective planétaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031907ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031907ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123–132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>

Article abstract

This article discusses questions related to "altérité" education within rapid changing societies. The author analyses "altérité" experiences from ethical and ontological viewpoints specifically as related to those human values promoted in global education and education for the planet. The discussions form a process of critical analyses and not a process of prescriptions since values cannot be mandated but rather shared and developed in partnership.

Pour une éducation à l'altérité

Martine Abdallah-Preteuille

Professeure

Université Paris III

Résumé – Cet article traite des phénomènes de l'éducation à l'altérité dans une société soumise à de rapides mutations. L'autrice traite de l'expérience de l'altérité sur les plans éthique et ontologique, et en relation avec le concept d'éducation planétaire qui prend comme base les valeurs humaines. Elle situe sa réflexion en ce domaine comme une démarche critique et non comme une démarche de prescription car, dit-elle, les valeurs ne s'imposent pas, elles se partagent et s'élaborent en commun.

Introduction

Les sociétés sont structurellement hétérogènes, elles sont par ailleurs soumises à la rapidité des mutations, à la diversité des références et, parfois même, à leurs contradictions. Socialisation, enculturation¹, scolarisation, éducation se déclinent désormais au pluriel. L'«étrangéité»² d'autrui fait désormais partie du quotidien, soit directement par contact, soit indirectement par les médias. Les enjeux futurs de l'éducation, formelle et informelle, sont donc à définir par rapport à cette complexification et à cette diversification croissante du tissu social et de l'expérience.

À l'opposé des sociétés traditionnelles ou des groupes qui fonctionnent sur le mode de la tradition (les sectes, par exemple), les sociétés modernes – ou pour être plus exact dans la formulation, les sociétés marquées par la modernité, en référence à l'anthropologie de la modernité parfaitement décrites par Balandier (1985) et par Augé (1994) – se caractérisent par un processus de différenciation qui conduit à la séparation entre culture, société et personne. Différenciation d'autant plus poussée qu'elle se produit au sein même de chacun de ces domaines. Ainsi, les références communes sont en fait de moins en moins communes. Les «évidences» et les implicites, notamment culturels, sont de moins en moins partagés et doivent, par conséquent, faire davantage l'objet d'explicitation et d'objectivation dans le cadre même des actions et des interactions. Les actions collectives reposent cependant sur le partage de références communes et les échecs ne peuvent s'expliquer par l'absence de bonne volonté de part et d'autre ou par les caractéristiques psychologiques, culturelles ou sociologiques des uns et des autres. La reconnaissance des différences implique-t-elle un éclate-

ment du consensus social? Les sirènes du communautarisme ne risquent-elles pas de déboucher sur une conception mosaïque de la société et donc vers une pluralisation, qu'il ne faut pas confondre avec la pluralité, au sens d'une différenciation par atomisation et non d'une ouverture à l'altérité et à la diversité?

La question de la diversité culturelle et partant de l'interculturel intègre toutes les formes de l'altérité, proche ou lointaine, culturelle ou ethnique, sociale, nationale, «générationnelle», professionnelle... ou sexuelle. Certes, il ne s'agit pas de confondre intégration européenne, intégration des migrants, intégration des handicapés ou même encore les rencontres internationales, les échanges, etc. Mais l'expérience de l'altérité, la rencontre de l'Autre (dans sa totale diversité) étant de nature éthique et non pas seulement fonctionnelle et utilitaire, c'est sur l'axe ontologique qu'il faut s'arrêter et réfléchir. Certes, enracinée dans un temps et un lieu, dans une conjoncture, cette expérience est aussi et avant tout une expérience humaine inscrite dans une universalité. Toute négation de la dimension universelle ne peut que sombrer dans un «différentialisme» construit lui-même sur le binôme inclusion/exclusion. C'est parce que l'Autre participe, à sa manière, au principe d'universalité que je peux communiquer avec lui. Par contre, une accentuation de sa différence peut conduire à l'impossibilité de communiquer. L'universalité apparaît donc bien comme une exigence grâce à laquelle vient s'inscrire l'altérité de l'Autre dans sa totale singularité et liberté.

Quelle peut être, quelle devrait être la contribution de l'école à une éducation planétaire, à une citoyenneté mondiale? La réponse en termes d'apprentissage des langues et des échanges est spontanée et immédiate. Est-elle nécessaire et suffisante? Certes non, car apprendre une langue étrangère ou des langues étrangères c'est aussi apprendre à percevoir l'environnement physique et culturel à travers une grille de perception différente; c'est apprendre à structurer le réel selon une autre perspective; c'est apprendre à voir et à reconnaître autrui. Or, cette éducation ne se suffit pas de l'intention, de la bonne volonté et de l'intuition, cela nécessite une véritable éducation, rigoureuse et structurée.

L'apprentissage de l'altérité n'est pas une reformulation modernisée de l'approche «civilisationnelle» ou culturelle et ne correspond pas à une nomenclature de faits, de dates, de traditions, de coutumes, de monuments. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre l'Allemagne, la France, le Canada ou tout autre pays; il s'agit encore moins d'apprendre les Allemands, les Français, les Canadiens... comme des entités collectives abstraites, mais d'apprendre à communiquer avec des individus dont une des caractéristiques identitaires est d'être Allemand, Français ou Canadien...

La diversité, la rapidité des mutations ainsi que la surcharge événementielle ont considérablement complexifié les relations humaines et, si la communication est devenue le mot fétiche de notre époque, c'est parce qu'elle a perdu son caractère d'évidence et de naturel, et qu'elle nécessite désormais un apprentissage systématique et objectivé selon un axe fonctionnel mais aussi et surtout éthique.

Il apparaît clairement que l'éducation planétaire, l'éducation pour la paix, pour les échanges internationaux, etc. doivent être dépoussiérées de certains mythes comme ceux de l'entente, de la spontanéité, de la communication authentique, etc., car ces mythes ne conduisent qu'à aseptiser les relations et surtout à les situer dans l'irréel, dans un ailleurs et non pas dans le vécu quotidien, souvent moins enthousiasmant et moins idyllique. Les conduites et les valeurs qui les sous-tendent ne relèvent pas de l'innéisme mais d'une construction et d'une élaboration par le biais des apprentissages et de l'éducation.

L'effet boomerang de l'apprentissage de l'altérité

Il ne peut y avoir de rencontre de l'Autre, de communication avec l'Autre que si celui-ci est d'abord reconnu comme un sujet, un autre JE, et non pas seulement un objet ou un objectif. Il ne s'agit pas de retrouver l'homme au sens mythique mais l'homme dans ses contradictions, ses fantasmes, ses idéaux, ses peurs, ses désirs, ses imaginaires, etc. Par conséquent, une approche cognitive par des savoirs et des connaissances est non seulement insuffisante, mais elle est impropre à la découverte de l'Autre puisqu'elle le stérilise en portant un regard SUR..., un discours SUR... alors que l'enjeu est la reconnaissance mutuelle de sujet à sujet, de JE à JE et de JE à TU. Ainsi, le passage par le linguistique (apprendre la langue de l'Autre) et par la culture (découvrir et connaître d'autres cultures) est une condition nécessaire, mais en aucun cas suffisante à un apprentissage de l'altérité.

On ne rappellera jamais assez les acquis de la recherche sur la pédagogie interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1996) et les apprentissages interculturels (Abdallah-Pretceille et Thomas, 1995), c'est-à-dire sur l'importance d'une approche interactionniste et intersubjective. En effet, la reconnaissance d'autrui passe par la reconnaissance de soi et réciproquement. Les individus et les groupes n'existent que par la réciprocité des regards. Il s'agit bien d'une reconnaissance et non pas d'une connaissance livrée sur le mode magistral et livresque de façon abstraite par un spécialiste. La découverte d'autrui ne doit pas masquer le travail sur la recherche et la maîtrise de sa propre identité, étant entendu que celle-ci se décline au pluriel et selon un paradigme de la complexité et de l'hétérogénéité. Une identité unique, homogène et statique n'est plus une identité; c'est une prison identitaire qui, justement, interdit la perception d'autrui dans sa complète diversité et étrangeté.

Ce principe de réciprocité conduit au paradoxe suivant, à savoir que, pour mieux comprendre autrui, il faut aussi apprendre à mieux se comprendre et se «connaître soi-même». Or, de nombreuses tentatives éducatives comme une pédagogie des échanges, une éducation multiculturelle, une éducation à la tolérance et au respect d'autrui, etc. s'engluent trop souvent dans une tentative forcenée d'appréhender l'Autre, tentative liée à une forme de négation de soi, ce qui, en réalité, conduit à une impasse, car autrui est réduit à n'être que la somme des projections inconscientes effectuées sur lui. Par ailleurs, le «sacrifice» de soi sur l'autel de l'Autre aboutit, paradoxalement, à son rejet par simple mécanisme et réflexe d'«autodéfense».

Ainsi, on peut et on doit considérer que ni les connaissances livresques sur autrui ni les seules rencontres, par exemple les échanges scolaires, ne suffisent à cet apprentissage de l'altérité. On ne peut faire l'économie d'un travail sur soi, sur sa propre subjectivité, sur sa propre étrangeté et pluralité. La rencontre et le contact n'ont pas de valeur intrinsèque, ni positive ni négative; ils n'ont de valeur éducative que s'ils s'inscrivent dans un travail plus large.

Le plus difficile, contrairement à ce que l'on croit, n'est pas d'apprendre à voir l'autre mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié. L'incapacité à se décentrer par rapport à soi-même pour se placer au point de vue d'autrui est un obstacle majeur aux relations symétriques et réciproques. L'objectif n'est pas tant de prôner un déracinement par rapport à des valeurs et à des engagements personnels, individuels ou collectifs, que d'apprendre à objectiver son propre système de références afin de pouvoir admettre d'autres perspectives. Cette capacité à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui.

Le double ancrage dans le conjoncturel et dans l'universel complexifie d'autant les apprentissages et troublent les enjeux éducatifs qui oscillent entre un excès de différence ou un trop plein d'universalité. Entre les risques de fermeture et de hiérarchisation par exaspération des différences et l'aseptisation par neutralisation de la singularité propre à chacun, il ne faut pas choisir, mais, au contraire, travailler sur la complexité et le principe d'oscillation et de variation.

La vulgarisation sociologique du relativisme culturel qui postule comme équivalentes *a priori* toutes les normes culturelles n'est en réalité qu'une dérive et qu'un effet pervers de la reconnaissance de la diversité. Un discours trop marqué par le différentialisme (respect exacerbé des différences) risque de se traduire par un marquage, une distanciation voire un enfermement sur soi ou sur son groupe. Par contre, un discours axé systématiquement sur l'effacement des spécificités au nom de l'universel, converti en fait en universalisme, c'est-à-dire en généralisation abusive à partir d'un cas particulier, sombre dans une affirmation de l'identité entendue comme une affirmation de l'identique.

La définition culturelle des groupes et des individus (ou culturalisme) passe par un processus de catégorisation et d'attribution qui confine, en réalité, à la stéréotypie. En effet, toute perception de l'Autre à partir de définitions *a priori* ne peut être que partielle, voire partielle, car aucune description ne peut rendre compte de la complexité et de la dynamique culturelle. L'expression «interculturelle» se justifie essentiellement par cette volonté de mettre en perspective ce double regard, cette interdéfinition des individus et des groupes les uns par rapport aux autres; cette expression ne se justifie pas en fonction d'*a priori* ou de catégories *sui generis*, mais, au contraire, dans un contexte, dans un ici et un maintenant.

De l'usage des préjugés et des stéréotypes

La catégorisation culturelle correspond à une vision marquée par des nomenclatures et des descriptions qui permettent, à la rigueur, de définir autrui, ou tout au moins de laisser l'impression d'en donner une définition objective, mais non de rencontrer autrui encore moins de le comprendre.

La lutte contre les stéréotypes et les préjugés n'est pas une finalité de cet apprentissage. Il faudrait, au contraire, inverser la proposition et faire de la reconnaissance des filtres cognitifs et psychologiques, que sont en fait les stéréotypes et les préjugés, un préalable. Enracinés dans l'affectif, voire dans l'inconscient individuel ou collectif, ces derniers ne relèvent que très rarement d'une démarche rationnelle, objectivée et volontaire (cas d'engagement délibéré en faveur des théories racistes). Croire qu'on peut les supprimer est illusoire, car ils ne sont que les effets pervers d'une démarche cognitive. En effet, ils ne sont que des formes ossifiées et statiques des représentations qui sont les points d'appui indispensables à toute connaissance.

Dans cette perspective, tout développement d'un sentiment de culpabilité et toute tentative d'élimination s'avèreraient vains. En revanche, une prise de conscience de ses propres mécanismes cognitifs et affectifs dans l'investigation de l'environnement physique et humain est une condition de la découverte et des apprentissages. C'est, par ailleurs, une opération toujours à renouveler, jamais définitive et c'est de la capacité à remettre en cause ses perceptions, ses représentations, ses acquis que dépend la validité des connaissances et des expériences. Cette démarche n'est pas, en réalité, une démarche spécifique à l'apprentissage de l'altérité, c'est tout simplement le respect d'une démarche scientifique telle que l'a définie Bachelard (1965), notamment dans un ouvrage dont on oublie souvent le sous-titre, *La formation de l'esprit scientifique – Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*.

Qu'il nous soit, dès lors, autorisé de remettre tout simplement à l'honneur les notions d'obstacle épistémologique et d'obstacle pédagogique ainsi que la définition de la culture scientifique qui, selon Bachelard

doit commencer par une catharsis intellectuelle et affective [...] afin de mettre la culture scientifique en état de mobilisation permanente, remplacer le savoir fermé et statique par une connaissance ouverte et dynamique, dialectiser toutes les variables expérimentales, donner enfin à la raison des raisons d'évoluer (Bachelard, 1965, p. 18).

Qu'elle soit de l'ordre de la cognition (par le biais de savoirs factuels de type civilisationnel, culturel, historique) ou expérientielle (par le biais de rencontres, de contacts, d'échanges), la démarche est difficile, car elle peut favoriser le développement de stéréotypes d'autant plus facilement que ceux-ci seront fondés sur des informations érigées en connaissances et sur des expériences ponctuelles validées au nom du pragmatisme et du réalisme («j'ai vécu, j'ai vu... donc, je sais»).

*De la nécessité de sortir d'une moralisation des apprentissages interculturels:
pour une éthique de l'altérité*

Les situations de crise et les discours inflationnistes à la limite de l'irresponsabilité sur la perte des valeurs au profit d'une mythification, et d'une mystification, d'un passé qui, lui, aurait des valeurs, induisent des réponses sociales et éducatives en termes de moralisation, de correction, de rectification, de remise sur «le droit chemin», en un mot, une éducation pensée davantage sur le mode de la rééducation que sur celui de la prise de conscience, d'une autonomie et de la responsabilité. La morale vient, en ce sens, au secours d'une rectification des actes quotidiens. Certes, l'intention de découverte et de respect d'autrui est peut-être louable et généreuse, mais les moyens vont à l'encontre du but recherché.

Les injonctions et les discours moralisateurs tels «il faut être gentil, il faut respecter les différences, il faut aimer...», ces assertions sirupeuses n'ont guère d'efficacité et ne résistent pas aux premières difficultés et aux premiers conflits au cours desquels les mécanismes de rejet, de xénophobie réapparaissent spontanément alors qu'on les croyait enfouis.

Le pluralisme se définit comme la coexistence de systèmes philosophiques, politiques, syndicaux, religieux, culturels. Ce pluralisme s'accompagne d'un pluralisme des morales qui pose donc la question de l'altérité. Cette coexistence de systèmes différents conduit non pas à un abandon des valeurs et des normes, mais, au contraire, à leur prolifération et même à leur inflation. Et si risque d'anomie il y a, ce n'est pas dans la négation des valeurs et des normes, mais plutôt dans leur développement anarchique. Cette multiplication et cette reconnaissance de ces nombreux pôles de référence posent non seulement un problème de gestion, mais aussi un problème de cohésion et de cohérence. En effet, nul ne peut nier les dissonances et les discordances entre les modèles en présence.

Le pluralisme des morales est une résultante du pluralisme culturel avec son lot d'antagonismes parfois irréductibles. La logique additive de la différence (définition du pluralisme) ne permet pas d'assurer une cohérence globale, mais uniquement des cohérences partielles et localisées. La fin des idéologies et des récits totalisants conjuguée avec la fin des systèmes unitaires d'explication contribue au développement d'une angoisse existentielle qui ne peut être résolue par un retour à des moralisations obsolètes, car de l'ordre de l'imposition, d'une part, et divergentes, d'autre part. L'accent mis sur la reconnaissance du relativisme culturel a rendu caduque l'existence de certaines normes tout en en reconnaissant, sans les officialiser, certaines autres.

En 1919, Weber parlait déjà du «polythéisme des valeurs»; il est vrai qu'il évoquait le fait que la culture de l'époque voyait son unité battue en brèche par la distinction des composantes cognitives, normatives et expressives. Il dénonçait une autonomisation, au sein même de la culture de la science, de la morale et de l'art avec la

prétention pour chacune des sphères de valeurs à la validité universelle, mais selon un registre propre à chacune d'elles: prétention à la vérité pour la science, à la justesse normative pour la morale, à l'authenticité pour l'art. Weber voyait dans ce polythéisme la destruction de l'universalité de la raison par le développement d'antagonismes entre des valeurs inconciliables, mais aussi la destruction du fondement rationnel du lien social. Ainsi, pour Weber, l'excès de rationalité instrumentale aurait tout bloqué. On peut, dès lors, se demander si l'analyse de Weber n'a pas été prémonitoire par rapport au monde moderne.

La mondialisation de la science et des techniques, l'interdépendance des problèmes, la planétarisation du quotidien (rôle des médias, des technologies de l'information et de la communication) placent l'individu dans une situation paradoxale. D'un côté, le besoin de valeurs universelles, on pourrait presque dire d'une éthique universelle. De l'autre, un enracinement dans des groupes de petite taille régis par des normes singulières. Selon Apel:

la civilisation scientifique et technique a placé tous les peuples, les races et les cultures devant une problématique éthique commune, sans égard pour leurs traditions morales à la fois spécifiques et relatives à leur particularité culturelle de groupe. Pour la première fois dans l'histoire de l'espèce humaine, les hommes sont confrontés en pratique à la tâche d'assumer à l'échelle planétaire la responsabilité collective des conséquences de leurs activités (Apel, 1987, p. 45).

Si cette évolution paradoxale à la fois vers un communautarisme et une mondialisation n'est pas assortie d'une éthique transcendante, elle risque de voir les conflits se multiplier. Plus que jamais le besoin de développer une philosophie éthique de l'altérité, éthique objectivée et rationnelle, se fait sentir. La multiplication des morales «régionales» (religieuses, culturelles, professionnelles, etc.) en fonction des lieux, des domaines et des groupes accentue l'absence de cohérence d'ensemble. L'éthique est prise dans l'étau, d'une part, de la spécialisation conjoncturelle et contextuelle, d'autre part, de l'universalité sans laquelle il n'y a pas d'éthique possible.

La reconnaissance des différences ne doit pas conduire à l'abandon du principe d'universalité, d'où la recherche permanente d'un équilibre entre ces deux pôles. L'éthique de l'altérité se situe dans une tension entre la singularité des situations et l'universalité des valeurs.

Comment peut s'inscrire un projet éducatif dans cette dynamique ataxique qui oscille entre le risque d'une dérive totalitaire par volonté d'harmonisation et de normalisation et le risque de dissolution par incommunicabilité entre des systèmes divergents?

Lévinas (1982) fait reposer l'éthique sur l'expérience d'autrui. «Dès lors qu'autrui me regarde, j'en suis responsable» (p. 92), écrit l'auteur dans *Éthique et infini*. Il précise, par ailleurs, que «le lien avec autrui ne se noue que comme responsabilité, que celle-ci soit acceptée ou refusée, que l'on sache ou non comment l'assumer, que l'on puisse

ou non faire quelque chose de concret pour autrui» (*Ibid.*, p. 93). La connaissance ne facilite ni ne favorise cette relation à autrui, cette responsabilité qui existe en quelque sorte avant même la relation. Cette responsabilité d'autrui et non envers autrui ne s'accompagne pas d'une attente en retour. La réciprocité est l'affaire de l'autre, «je suis responsable d'autrui sans attendre la réciproque... La réciproque c'est SON affaire» (*Ibid.*, p. 95). Ce qui caractérise cette éthique de la responsabilité d'autrui c'est donc l'absence d'obligation symétrique.

Le second axe sur lequel repose l'éthique, selon Lévinas, est le fait qu'on ne peut penser l'Autre à partir de la logique du Même. En effet, le primat accordé à l'identité de soi interdirait de penser l'Autre. L'éthique est cette rencontre de l'Autre comme autre, dans une altérité pleine et entière. L'exigence de la liberté d'autrui conditionne ma propre liberté et ma responsabilité.

L'éthique a donc comme lieu propre la relation et, plus exactement, l'interaction dans la mesure où la reconnaissance d'autrui suppose la reconnaissance de son indéfectible liberté. Par conséquent, l'action éducative, l'action de solidarité, l'action d'aide, etc. impliquent une relation à l'Autre qu'il ne faut pas confondre avec une action SUR l'Autre. Il s'agit bien d'une reconnaissance réciproque des personnes en tant que sujets. «Soi-même comme un autre», dirait Ricoeur (1990). En réalité, l'idée n'est pas nouvelle puisqu'elle reprend le principe selon lequel l'Autre ne doit pas être considéré comme une fin et non comme un moyen. Certaines actions, y compris certaines actions humanitaires, résisteraient peu à l'analyse critique sur ce point.

La dissymétrie dans la réciprocité transforme, d'une part, les protagonistes en acteurs et en agents de l'autre, et favorise, d'autre part, les dérives potentielles, comme la relation d'influence qui peut aller du meurtre symbolique au meurtre réel. Agir ensemble et non pas agir sur. L'exercice de la solidarité est, en ce sens, un exercice difficile dans ses exigences et ses modalités. En fait, il ne peut y avoir, ni de politique sociale, ni de politique éducative, ni d'aide sans une exigence éthique (à ne pas confondre avec des comportements de norme que sont les comportements moraux).

Ainsi, l'intrusion simultanée de la culture et du sujet, le déclin des idéologies totalisantes et l'individualisation de plus en plus grande des processus de socialisation, d'enculturation et d'acculturation³ (le développement de toutes les formes d'intégrisme, d'ethnisme et de nationalisme ne sont que des expressions de refus de cette évolution) renvoient à une problématique de l'éthique de l'altérité et du sujet. Quel peut être l'apport de l'analyse interculturelle? Entre le relativisme absolu et l'intransigeance monopoliste d'un système sur un autre, entre l'anomie par le nivellement des comportements et leur prolifération désordonnée, entre une conception fonctionnaliste (les valeurs sont le produit des structures) et son antithèse (les valeurs sont des variables indépendantes), comment appréhender autrui sans chercher à le maîtriser? La philosophie qui a longtemps été le refuge de la réflexion sur les valeurs se trouve directement interpellée et trouve là un second souffle, un renouveau, un désenclavement.

Champ nouveau d'investigation, les valeurs sont au cœur du questionnement scientifique et éducatif. Quelle que soit la connotation péjorative et passiviste qui leur est attachée, les valeurs réintègrent le giron des interrogations scientifiques et éducatives. Aucun groupe, aucun système, aucune structure ne peut se passer de références éthiques qu'il ne faut pas confondre avec des obligations morales et normatives. Tout contrat, toute politique contractuelle, toute éducation non reliée à une visée éthique n'est qu'une pragmatique sociale qui, pour réussir, demandera de plus en plus de règlements, d'alinéas, d'articles, de vérifications, destinés justement, à remplir le vide. Pour dire la même chose en d'autres termes, on assiste au développement du légal au détriment du social. Ce ne sont pas les actes qui fondent la morale mais, au contraire, l'accord moral qui fonde la validité des actes. Une éthique de l'altérité est une condition préalable à toute éducation à l'altérité et à la diversité.

Une institution, une société n'existent que dans la mesure où les individus y prennent part, au sens d'une part active. Il est donc nécessaire, même urgent, d'introduire une exigence éthique dans le projet de société. En effet, la multiplication des projets spécialisés et limités à tel ou tel domaine, à tel ou tel individu ou groupes d'individus (projet d'action sociale, projet éducatif, etc.) tend à occulter la carence de l'ensemble de la société. Faute de cohérence d'ensemble, on multiplie les cohérences partielles et particulières qui sont autant de sources de contradictions potentielles, voire d'incompatibilité. La logique du contrat, de l'accord ne saurait remplacer l'adhésion à des références, à un horizon commun. L'absence de perspective axiologique, c'est-à-dire de valeurs et notamment d'éthique de l'altérité (qui correspond à une société plurielle) hypertrophie les compétences techniques et professionnelles au détriment de la réflexion et de l'interrogation éthique.

La responsabilité de l'individu envers autrui ne relève pas uniquement de l'ordre du pénal, du juridique mais d'une éthique, c'est-à-dire d'une interrogation personnelle. D'une part, la démarche éthique est une démarche critique et non pas une démarche de prescription. D'autre part, les valeurs ne s'imposent pas, elles se partagent et s'élaborent en commun.

La réflexion sur l'éthique aboutit à un questionnement sur l'identité et l'activité de la communauté. C'est sur une invitation à effectuer un travail incessant de questionnement et d'interprétation de l'action et de soi-même dans la relation à autrui, qu'il nous faut conclure.

NOTES

1. Enculturation ou endoculturation, terme anthropologique qui désigne, au sein de la famille, la transmission d'une génération à l'autre des traits culturels.
2. La notion d'étrangeté se distingue de celle de l'étrangeté qui a une connotation négative («il est étrange!») et de celle d'étranger qui insiste sur la distance entre des individus et des groupes par référence à l'appartenance nationale ou culturelle.

3. Définition de l'acculturation donnée dans le *Mémoire sur l'acculturation*: l'acculturation désigne «l'ensemble des phénomènes qui résultent de ce que des groupes d'individus de cultures différentes entrent en contact, continu et direct, avec des changements qui surviennent dans les patrons culturels originaux de l'un ou des deux groupes... Selon cette définition, l'acculturation doit être distinguée du changement culturel, dont elle n'est qu'un des aspects, et de l'assimilation, qui n'en est qu'une des phases. Elle doit être également différenciée de la diffusion qui, bien que se produisant dans tous les cas d'acculturation, peut non seulement se produire sans qu'il y ait contact de groupes, mais encore qui ne constitue qu'un des aspects du processus d'acculturation.» (Redfield, Linton, Herskovits, 1936).

Abstract – This article discusses questions related to «altérité» education within rapid changing societies. The author analyses «altérité» experiences from ethical and ontological viewpoints specifically as related to those human values promoted in global education and education for the planet. The discussions form a process of critical analyses and not a process of prescriptions since values cannot be mandated but rather shared and developed in partnership.

Resumen – En este artículo se discuten fenómenos relacionados con la educación sobre la alteridad dentro de una sociedad sujeta a rápidas mutaciones. La autora trata la experiencia de la alteridad en los planos ético y ontológico y con relación al concepto de educación planetaria, que toma como base los valores humanos. Su reflexión se presenta como un proceso crítico y no prescriptivo pues, según ella, los valores no se imponen sino se comparten y se elaboran en común.

Zusammenfassung – Dieser Artikel befasst sich mit der Bildung des Bewusstseins des Anderen durch die Erziehung in einer sich schnell ändernden Gesellschaft. Die Verfasserin behandelt das Erlebnis des Anderen aus ethischer und ontologischer Sicht sowohl wie in Zusammenhang mit der Idee einer weltoffenen Erziehung, die auf den menschlichen Werten fußt. Ihre Erörterungen sind als kritisch, nicht als vorschreibend anzusehen, da, wie sie sagt, die Werte nicht auferlegt, sondern nur geteilt und gemeinschaftlich erstellt werden können.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle* (3^e éd.). Paris: Éditions Anthropos (1^{re} éd., 1986).
- Abdallah-Pretceille, M. et Thomas, A. (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris: Armand Colin.
- Apel, K. O. (1987). *L'éthique à l'âge de la science*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Augé, M. (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Aubier.
- Bachelard, G. (1965). *La formation de l'esprit scientifique – Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie J. Vrin.
- Balandier, G. (1985). *Anthropo-logiques* (1^{re} éd., 1974, PUF). Paris: Librairie générale française.
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris: Fayard.
- Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M. J. (1936). *Memorandum*. *American Anthropologist*, 38.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Weber, M. (1919). *Le savant et le politique* (2^e éd., 1963). Paris: UGE.