

CARE (THEORIES DU) ET EDUCATION

Fernández Vavrik, G. (2017). Care (théories du) et éducation. In A. Van Zanten & P. Rayou (éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (2ème éd.). Paris: PUF.

D'inspiration laïque, les théories du *care* s'inscrivent dans la mission classique de formation des citoyens de l'école. Ces théories considèrent que la socialisation devrait rendre les élèves capables de dépasser leurs intérêts particuliers en prenant des responsabilités vis-à-vis de la communauté. Elles participent ainsi à mettre l'éducation morale au service de la préservation du lien social, comme le préconisait Durkheim.

Forgées aux États-Unis dans les années 1980, les théories du *care* ont commencé à être discutées en France vingt ans après en dehors du champ scolaire. Le *care* est une médaille à deux faces : c'est à la fois la disposition à la sollicitude et le travail soutenu de soin et de souci d'autrui (Tronto, 2009). Il convient donc de distinguer les recherches se revendiquant de l'éthique du *care* de celles sur le travail du *care*, qu'il soit salarié ou pas — de la puériculture au travail domestique, en passant par le soin aux personnes âgées ou en situation de handicap. Exercer ce travail n'implique pas forcément un engagement altruiste ni l'adhésion à une éthique différente de celle des autres métiers. Les partisans de l'éthique du *care*, quant à eux, promeuvent la reconnaissance de ces activités souvent dévalorisées, en formulant une perspective générale sur la condition humaine. Contre les valeurs de la concurrence, de la distinction et de l'ambition individuelles, l'éthique du *care* promeut une démocratie basée sur l'inclusion, la solidarité et le souci, notamment à l'égard des personnes en détresse. En partant du principe de l'interdépendance des êtres vivants, il s'agit de montrer l'importance des attachements humains et de la responsabilité à l'égard d'autrui pour l'existence de toute forme sociale. Cela implique de dénoncer la division morale du travail selon laquelle le *care* serait une activité essentiellement féminine et domestique — les hommes étant supposés voués à l'action et à la conquête de l'espace public (Paperman & Laugier, 2011).

Le travail de care à l'école : une dimension dévalorisée par l'institution

L'éthique du *care* s'est intéressée dès le début à l'éducation au sens large, incluant la socialisation primaire et l'apprentissage au sein de la famille. Carol Gilligan (2008), l'une des fondatrices de ce courant, a montré combien certaines différences de genre concernant la moralité — l'opposition supposée entre une éthique de la justice masculine et une éthique de la responsabilité féminine — tiennent à l'éducation différente des garçons et des filles depuis la prime enfance. En revanche, le rapport entre l'éthique du *care* et la scolarisation à partir de six ans n'a pas donné lieu à beaucoup d'enquêtes. La plupart des recherches en langue anglaise dans ce domaine relèvent d'une approche plus philosophique qu'empirique et en France elles sont presque inexistantes malgré un intérêt croissant pour l'éthique du *care*.

Sans mobiliser le terme «*care*», néanmoins, plusieurs travaux sur l'école française se penchent vers une problématique étroitement associée, celle du «sale boulot». Les métiers du *care* dans le domaine de la santé et des services à la personne comprennent souvent des activités que la plupart des personnes ne souhaitent pas réaliser. L'école comporte-t-elle aussi des activités relevant du «sale boulot», selon l'expression d'Everett Hughes? La réponse peut être positive si l'on considère que le maintien de l'ordre et la surveillance des élèves en font partie en même temps qu'elles s'inscrivent dans une logique du *care*.

Dans le contexte de la massification scolaire, l'organisation et la dynamique internes des établissements se sont vues profondément transformées depuis les années 1980 (Kherroubi & van Zanten, 2000). Les enseignants — comme il arrive dans d'autres pays européens et nord-américains — délèguent de plus en plus le «sale boulot» afin de se focaliser sur l'apprentissage, considéré comme une activité plus noble (Tardif & Levasseur, 2010). Malgré les efforts de la part de l'État pour requalifier les métiers associés à la vie scolaire, en réduisant ou transformant les responsabilités répressives, ce sont notamment les conseillers d'éducation qui se voient attribuer fréquemment la gestion des «déviations scolaires» notamment dans les établissements difficiles (Payet, 1997).

Lorsque le rôle des conseillers d'éducation est réduit à l'application de sanctions — décidées en amont par les enseignants —, l'attribution du «sale boulot» peut aller à l'encontre de leur savoir-faire et de leur conception socioaffective de l'éducation visant

à l'épanouissement de chaque jeune (Tardif & Levasseur, 2010 : 150-154). Ce rôle peut finir par détériorer la confiance gagnée grâce à une gestion laborieuse des rapports interpersonnels avec les élèves et leur famille. Ayant des conditions de travail moins favorables que les enseignants, ces personnels scolaires peuvent vivre l'attribution du «sale boulot» comme un geste de mépris de la part de leurs collègues et éprouver un sentiment de trahison à l'égard des élèves (Payet, 1997).

L'éthique du care à l'école : démocratisation ou élitisme?

Concernant le rapport entre l'éthique du *care* et l'école, il est nécessaire de signaler des différences importantes par rapport aux préoccupations centrales dans la tradition pédagogique française. En premier lieu, plutôt que de revendiquer les valeurs républicaines, les tenants de l'éthique du *care* se réclament de celles de la démocratie. En deuxième lieu, il ne s'agit pas de familiariser les élèves aux principes d'une citoyenneté abstraite, mais de les engager dans des activités concrètes de soin à l'égard de leur entourage. En troisième lieu, ce n'est pas tant l'autonomie que l'on cherche à développer, mais la responsabilité à l'égard des êtres et des objets de l'entourage. Enfin, la transmission des valeurs citoyennes associées à la préservation du lien social n'est pas conçue comme l'affaire d'une discipline — de l'histoire-géographie ou de l'instruction civique, par exemple —, mais comme devant être intégrée au cursus global des élèves.

Nel Noddings (2005) est une figure centrale de l'éthique du *care* et de la pensée féministe. À l'instar de certains partisans français de l'éducation non formelle et informelle, cette philosophe combat la hiérarchie établie entre les savoirs, les savoirs légitimes étant associés aux compétences mathématiques et linguistiques, aux voies scolaires sélectives et à la culture dominante. Un cadre pédagogique basé sur l'éthique du *care* ne doit pas seulement viser le développement de l'autonomie et du raisonnement logico-mathématique, via la transmission des savoirs. Il ne s'agit pas non plus de se soucier exclusivement du vécu subjectif, des émotions ou des sentiments de l'élève, comme le suggèrent les recherches autour du «bien-être», de l'«éducation affective» ou du «*pastoral care*». Pour prendre conscience de leur propre vulnérabilité et de celle d'autrui, l'éthique du *care* inverse le regard : ce sont les enfants et les jeunes qui doivent apprendre à se soucier des êtres vivants, ainsi que du monde matériel qui les entoure. Un exemple concret : la botanique devrait mettre en place des pratiques

d'horticulture soutenues par des enseignements historiques, sociologiques et anthropologiques, tout en montrant aux élèves comment nourrir et se soucier des plantes, en valorisant à la fois leur vitalité et leur fragilité.

Michael Slote (2013), quant à lui, affirme la compatibilité de cette éthique avec une «aristocratie de la créativité», c'est-à-dire, avec la promotion de l'excellence et de la distinction à l'école. L'apprentissage autour du *care*, sans sortir du modèle scolaire traditionnel, servirait à rendre les meilleurs élèves humbles et tolérants vis-à-vis de camarades moins doués. Autrement dit, le *care* est défini d'une manière négative : il s'agirait d'une disposition à ne pas blesser autrui. Néanmoins, Gilligan avait mis en question cette manière de concevoir le *care* dans son ouvrage fondateur de 1982. Le développement psychologique émancipateur des femmes implique le dépassement d'une moralité basée sur le refoulement, réduite à la contrainte de ne pas blesser ses proches. Le *care* doit être intériorisé plutôt comme une injonction générale à agir d'une manière responsable à l'égard d'autrui et de soi-même. Par ailleurs, dans la perspective de Noddings — inspirée de celle de John Dewey —, les rangs et les classements en fonction de la créativité ou du mérite supposés des élèves ne font que promouvoir l'élitisme et les inégalités à l'école.

Une critique possible envers ce type d'approche à visée anti-élitiste est, paradoxalement, le danger d'élitisme. D'après Noddings, l'échec scolaire — qui affecte notamment les jeunes des milieux défavorisés — tient en grande partie à l'imposition d'un curriculum unique dont les contenus sont souvent perçus comme éloignés par rapport à leurs intérêts existentiels. Elle propose de réduire ou de supprimer les matières obligatoires et les voies uniques. Le danger d'élitisme apparaît lorsque l'on prend au sérieux le rapport inégal à la connaissance scientifique et littéraire des enfants qui commencent l'école, associé étroitement à l'éducation reçue à la maison. Si l'école laisse aux élèves et à la famille la responsabilité de choisir les matières en fonction de leurs intérêts ou de leurs préférences, il existe une probabilité non négligeable que les enfants des milieux favorisés se retrouvent dans les mêmes cours en raison d'affinités culturelles et sociales. Pour parer à cette dérive élitiste, Noddings rejette la spécialisation extrême et l'étanchéité des disciplines : tout le monde devrait faire à l'école des activités considérées *a priori* comme intellectuelles — lecture, écriture, pratiques artistiques, par exemple — et manuelles — ménage, maintenance des équipements, travail du bois, etc. — sans les hiérarchiser.

Ainsi, dans un contexte global qui tend à imposer la culture de l'évaluation dans la gestion des services publics, l'éthique du *care* propose des pistes pour un modèle scolaire alternatif. Ce modèle serait plus attentif aux attachements humains et au combat contre les inégalités qu'à la sacralisation des classements et à la mesure de la performance.

Références

KHERROUBI, M., & VAN ZANTEN, A., «La coordination du travail dans les établissements d'enseignement: collégialité, division des rôles et encadrement éducatif». *Éducation et sociétés*, n° 6, 65–91, 2000. – GILLIGAN, C., *Une voix différente*, Paris, Gallimard, 2008. – NODDINGS, N., *The Challenge to Care in Schools : An Alternative Approach to Education*, New York, Teachers College Press, 2005. – PAPERMAN, P., & LAUGIER, S., *Le souci des autres : éthique et politique du care*, *Raisons pratiques*, n° 16, Paris, Ed. de l'EHESS, 2011. – PAYET, J.-P., «Le 'sale boulot' : division morale du travail dans un collège de banlieue», *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, 19–31, 1997. – SLOTE, M. A., *Education and Human Values : Reconciling Talent with an Ethics of Care*, New York & London, Routledge, 2013. – TARDIF, M., & LEVASSEUR, L., *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, PUF, 2010. – TRONTO, J., *Un monde vulnérable*, Paris, La Découverte, 2009.

Germán FERNÁNDEZ VAVRIK

Communauté éducative ; Droits des élèves ; Finalités de l'école ; Laïcité ; Mixité sexuée à l'école ; Pédagogies nouvelles ; Philosophie de l'éducation ; Rôles éducatifs ; Socialisation scolaire