



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

***THÈME: ETHIQUE ET DÉONTOLOGIE
PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS***

Numéro coordonné par
Laura Weiss, Sandra Pellanda Dieci
& Anne Monnier

Numéro 20, 2015

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



Thème : *Ethique et déontologie professionnelles des enseignants*

Numéro coordonné par
Laura Weiss, Sandra Pellanda Dieci & Anne Monnier

TABLE DES MATIERES

Editorial
Sandra Pellanda Dieci, Anne Monnier et Laura Weiss 7

AXE 1. APPROCHE PHILOSOPHIQUE DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE

*L'éthique professionnelle des enseignants.
Une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui*
Didier Moreau 19

*L'éthique du care et de la sollicitude en questions dans la responsabilité
morale des enseignants*
Jean-François Dupeyron 39

Ethique professionnelle des enseignants. Quels référents ?
François Galichet 57

*Les implicites conceptuels des recherches sur l'éthique
professionnelle enseignante*
Samuel Heinzen 73

AXE 2. IDENTITÉ, AUTORITÉ ET PROFESSIONNALISATION

L'idée déontologique. Considérations générales et principes axiologiques
Eirick Prairat 91

Professionalisation et éthique des enseignants
Denis Jeffrey 111

*Un cadre de référence éthique pour les enseignants.
Pour des valeurs partagées*
Christiane Gohier, France Jutras et Luc Desautels 123



<i>Historique de la création du code de déontologie du Syndicat des Enseignants Romands SER. de l'outil à la vitrine</i> George Pasquier (SER)	141
---	-----

AXE 3. DÉONTOLOGIE ET FORMATION INITIALE ET CONTINUE

<i>Du bon sens à l'éthique professionnelle au sein d'une formation à l'enseignement</i> Pascal Carron, Philippe Genoud et Pascale Spicher	149
--	-----

<i>Les modèles utilisés dans le cadre de la formation éthique des enseignants du primaire à la HEPVS</i> Jean-Nicolas Revaz	167
--	-----

<i>Plaidoyer pour la construction d'une éthique professionnelle s'appuyant sur une didactique critique et réfléchie de l'Éthique et Culture Religieuse</i> Elisabeth Ansen Zeder	179
---	-----

<i>L'éthique et la déontologie professionnelles. Un enjeu de professionnalisation des formations à l'enseignement.</i> Anne Monnier, Laura Weiss et Sandra Pellanda Dieci	189
--	-----

<i>Contribution à l'élaboration d'un «code déontologique» pour enseigner les sciences en démarche d'investigation.</i> Estelle Blanquet et Eric Picholle	205
---	-----



L'éthique du care et de la sollicitude en questions dans la responsabilité morale des enseignants

Jean-François DUPEYRON¹ (Université de Bordeaux, France)

Dans les systèmes scolaires occidentaux, l'entrée dans les métiers du professorat et de l'éducation s'accompagne désormais de l'assomption d'une complexe responsabilité à la fois juridique, éthique et déontologique. Cet article veut contribuer au travail collectif d'élucidation du cadre d'exercice de la responsabilité morale des enseignants en examinant de façon critique la pertinence supposée du retour à la primauté des sentiments moraux, *via* l'éthique du *care* et l'éloge de la sollicitude : quels sont les avantages et les inconvénients d'un modèle privilégiant le *soin* et le *souci* de l'autre ? Qu'est-ce que cette théorie éthique peut apporter aux métiers du professorat et de l'éducation ?

Mots clés : *Care*, enseignement, éthique, professorat, responsabilité

Introduction

Les systèmes scolaires occidentaux ne bénéficient plus guère du soubassement de légitimité institutionnelle qui permettait en général de faire reposer les actions des enseignants sur des bases fermes, stabilisées et surtout peu contestables. Désormais l'entrée dans les métiers du professorat et de l'éducation s'accompagne de l'assomption d'une complexe responsabilité juridique, éthique et déontologique, sans que le cadre concret de la pratique de cette responsabilité soit toujours clairement établi. Par exemple, l'Education Nationale française a récemment codifié son injonction institutionnelle à « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques² » mais n'a pas explicitement indiqué les modèles d'action et de formation permettant aux acteurs d'assumer la dimension éthique et déontologique de leur vie professionnelle.

La recherche en éducation tente de compenser ce manque en prenant en compte certains éléments des théories de la responsabilité morale susceptibles de nourrir des modèles utilisables dans le cadre de la professionnalisation des enseignants et des éducateurs scolaires. Dans cette optique, des propositions telles que celles d'Eirick Prairat sur la fonction stabilisante d'un

1. Contact : j-f.dupeyron@wanadoo.fr

2. *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin Officiel* n° 30 du 25/07/2013 (compétence commune 6).



code de déontologie (2009a, 2009b, 2013), ou encore celles de Didier Moreau sur le profil d'une éthique appliquée de l'éducation (2003, 2012, 2013, 2014), ont tout leur intérêt. Il en est de même en ce qui concerne les nombreuses contributions francophones scrutant la construction et la pratique de l'éthique professionnelle chez les acteurs de différents systèmes éducatifs (Gohier & Jutras, 2009; Desaulniers & Jutras, 2012; Moreau, 2012; Prairat, 2014).

Nous souhaitons contribuer à ce travail collectif et poursuivre notre propre cheminement sur ce sujet (Dupeyron, 2014a, 2014b) en examinant de façon critique, après le reflux du paradigme kantien du sujet rationnel autonome, le regain d'intérêt de l'opinion et de la recherche sur la place des sentiments moraux, *via* l'éthique du *care* et l'éloge de la sollicitude : quels sont les avantages et les inconvénients d'un modèle privilégiant le *soin* et le *souci* de l'autre, par rapport à des modèles tels que l'éthique de la justice ou la morale déontologique d'inspiration kantienne ? On sait la popularité croissante de *l'éthique du care*, depuis les travaux fondateurs d'un courant de pensée nord-américain dont Joan Tronto constitue la tête de proue : est-ce que cette éthique peut concrètement apporter quelque chose aux métiers du professorat et de l'éducation, en supposant qu'en tant que « métiers à autrui », leur dimension morale, dans la relation pédagogique aux élèves, fonctionne globalement comme les autres activités de soin et relève en grande partie d'une réponse aux besoins variés des élèves, que ces besoins soient didactiques, éducatifs, psychiques, affectifs ou sociaux ?

Nous proposons donc de faire le point sur certains aspects de l'éthique du *care* et de la sollicitude dans la perspective d'une « morale professionnelle » du corps enseignant, et pour ce faire d'analyser d'abord la conception de la moralité qui s'y rattache. Il ne s'agit donc dans cet article ni d'ajouter quelque chose à la pensée du *care*, ni d'en faire l'éloge ou le procès (nous n'avons pas de jugement préconçu à son sujet), mais d'examiner la qualité de ce qu'elle pourrait éventuellement aider à construire ou à renforcer dans le milieu scolaire et dans la professionnalité enseignante.

Le cadre de la mise en questions

La sollicitude et l'activité du care

Pour procéder à une mise en question de l'éthique du *care*, un rapide travail de définition est nécessaire afin de replacer la sollicitude, définie comme une disposition morale qui se caractérise par une attention prévenante aux sollicitations d'autrui, dans le cadre plus général de l'activité de *care*, c'est-à-dire dans tout travail visant à humaniser le monde en répondant positivement aux besoins d'autrui.

Nous partons donc de ces deux définitions, considérant qu'elles correspondent suffisamment aux théories actuelles du *care*.

- a) La sollicitude est « la dimension relationnelle d'une sensibilité qui identifie les sollicitations et leur attribue une égale considération » (Laugier, 2009, p. 161).



b) Le *care* est « une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre monde de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. » (Tronto, 2009, p. 143)

Ainsi la sollicitude n'est qu'un élément dans le processus complexe du *care*. Elle désigne, du côté des donneurs de *care*, une attention soutenue aux besoins d'autrui, une habitude morale à manifester un intérêt envers la situation d'un être humain et à répondre aux sollicitations avec prévenance. Elle est donc une qualité morale, autrement dit une disposition qui se manifeste avec régularité dans des pratiques publiques ou privées. Et l'on peut penser de prime abord que le travail général du *care* n'est guère possible sans que les agents (soignants, éducateurs, enseignants, travailleurs sociaux, et plus généralement toute personne agissant pour répondre aux besoins d'autrui) expriment cette qualité – parmi d'autres – même si des contre-exemples d'agents efficaces mais apparemment sans sollicitude ni compassion peuvent être donnés (tel le caricatural personnage de *Doctor House* dans la série télévisée éponyme).

Il s'ensuivrait un déplacement de la préoccupation éthique, qui s'éloignerait passablement de l'abstraction parfois reprochée aux théories morales classiques pour retrouver au cœur de la vie éthique la présence concrète d'autrui et de soi, autrement dit pour renouer avec les enjeux ordinaires de la moralité en actes.

Dans cette optique, les promoteurs de l'éthique du *care* s'appuient sur plusieurs arguments : ce modèle valorise des activités et des conduites tournées vers l'humanisation du monde par la réponse bienveillante aux besoins de chacun ; il propose d'en faire une question politique centrale – ce qui aurait pour effet de renvoyer au second plan les éléments généralement dominants tels que le pouvoir, le profit et l'exclusion de « l'autre » ; il contribue à la valorisation du « pouvoir des faibles » et à l'*empowerment* de catégories sociales historiquement minorées et dominées alors que leur rôle social est essentiel (les femmes, les immigrés, les ouvrières du soin infirmier, les acteurs de la petite enfance, les enseignants en école maternelle, etc.) ; enfin il comporte une valorisation des actes concrets, en se distinguant de constructions morales abstraites auxquelles il fut parfois reproché de « manquer de mains », selon la célèbre formule de Péguy : « le kantisme a les mains pures, mais il n'a pas de mains. » (Péguy, 1992, p. 331)

Le maître et la moralité concrète

Cependant, dire que la dimension morale de l'activité de l'enseignant a des points communs avec des corps de métiers tels que les métiers du soin, du travail social ou de l'éducation spécialisée, dérange les conceptions « fermées » du travail enseignant, selon lesquelles l'enseignant a pour seule tâche de faire apprendre des choses à ses élèves, de contrôler leur apprentissage et de les classer selon leurs résultats. En vertu de cette définition, la relation à l'élève n'aurait que deux dimensions essentielles : la relation didactique (autour de l'apprentissage du savoir) et la relation



disciplinaire (autour de l'exercice d'un pouvoir de contention et de guidage). Voué à la seule gestion d'un groupe/classe, l'enseignant ne connaîtrait pas les multiples variations liées aux singularités individuelles, s'interdirait d'entrer dans la complexité des situations éducatives et dans une relation d'accompagnement des élèves au sein de leurs parcours divers et variés et dans leurs contextes parfois problématiques de vie. On retrouve ici une division classique du travail scolaire entre les tâches « nobles » (enseigner) et les tâches « vulgaires » (répondre au souci éducatif).

Certes, faire que ses élèves apprennent le plus efficacement possible est sans contestation possible le cœur de la mission de l'enseignant, autrement dit c'est là, techniquement parlant, l'essence de sa fonction. *Un enseignant enseigne et un bon enseignant enseigne bien*, c'est-à-dire efficacement – et il sait « tenir sa classe ». Qui pourrait réfuter cette opinion commune ?

Toutefois on ne saurait réduire ainsi l'activité de l'enseignant à une conception très abstraite car détachée des réalités les plus récentes du métier. Des raisons institutionnelles et pragmatiques s'y opposent fortement.

Au niveau institutionnel tout d'abord, rares sont désormais les systèmes éducatifs occidentaux qui n'élargissent pas la rubrique des missions et donc des gestes professionnels des enseignants. Le Ministère français de l'Éducation nationale demande ainsi aux enseignants de tous les niveaux du système scolaire de ne pas se contenter d'enseigner mais de faire ceci, entre autres :

Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles, [...] participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif, [...] accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés, [...] contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion, de discrimination, de violence ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance³.

La dimension éducative – au sens large – ne peut donc plus être officiellement niée dans la professionnalité enseignante, surtout dans le cadre du paradigme de « l'école inclusive ». C'est bien ce fait nouveau qui contribue à alourdir à la fois la charge de travail des enseignants et la responsabilité morale qui accompagne désormais leur travail, puisqu'il ne s'agit plus pour eux de « simplement » enseigner une morale commune, mais bien d'agir de façon éthique au sein d'une relation de proximité avec l'élève et ses problèmes⁴. Une certaine confusion des rôles peut éventuellement être produite par cette diversification des champs d'action des enseignants et nourrir « les discours stériles sur le retour aux bonnes vieilles méthodes » (Prairat, 2001, p. 12). Toutefois, l'enseignant d'aujourd'hui, sans

3. *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, op. cit.

4. Conformément aux usages d'auteurs tels que Monique Canto-Sperber ou Eirick Prairat, nous ne distinguons pas ici la morale de l'éthique.



cesser d'être enseignant, vient également «mordre» sur le travail éducatif, ne serait-ce qu'en raison de l'injonction ministérielle à coopérer avec tous les acteurs de l'éducation au sein d'un territoire donné.

Au-delà de ces considérations institutionnelles, une approche pragmatique du travail enseignant par ce qu'il est (et non par ce qu'il *devrait* être) fait apparaître la complexité des contextes de classe, la force destructrice de l'échec scolaire et des inégalités de parcours, et l'extrême diversité des rapports à l'École et au savoir qui traverse les publics scolaires en ces temps de crise «des conditions de l'éducation» (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008) et d'incertitudes sur la consistance de la socialisation familiale. De façon plus grave encore, une proportion croissante d'élèves des écoles européennes vit aujourd'hui au-dessous du seuil de pauvreté, sans compter les situations délicates que vivent les migrants et les réfugiés. Enfin on n'oubliera pas la prégnance de thèmes inquiétants tels que la phobie scolaire, le décrochage ou l'absence d'appétence pour l'apprentissage, au sein de populations scolaires pour qui le savoir scolaire a parfois perdu l'essentiel de sa saveur⁵.

On peut bien sûr tenter d'ignorer cette nouvelle donne sociale et scolaire et persister à penser que l'enseignant doit simplement enseigner sans se préoccuper du reste, pour lequel il n'est d'ailleurs guère formé. Cependant il nous semble que sa responsabilité morale est pleinement engagée dans cette nouvelle donne et qu'elle le conduit, sans renoncer à son devoir d'enseignement, à agir sur les conditions de l'apprentissage, c'est-à-dire à aider l'élève à combattre ce qui l'empêche d'apprendre et de se développer. L'enseignant doit donc se soucier de l'élève, de ce qu'il ressent, de ce qu'il aime, de ce à quoi il aspire, de ce qui l'inquiète, *etc.*, car ces éléments sont peu séparables des chances de réussite dans les apprentissages. Dans cette optique, c'est tout aussi bien en tant qu'acteur éthique qu'en tant que technicien de la didactique que l'enseignant doit prendre soin de l'élève, retrouvant en cela l'étymologie authentique du verbe éduquer : *educare*⁶.

La mise en question de l'éthique du care

En vertu de l'élargissement des responsabilités de l'enseignant et de l'hypothèse de l'importance du souci de l'élève dans les pratiques concrètes des enseignants, il peut être tentant de s'en remettre au modèle de l'éthique du *care* pour orienter l'ensemble de la profession enseignante vers des attitudes de souci de l'élève que les pédagogues de l'école maternelle ont en général appréhendées depuis longtemps et dont Montessori (1947/2003) n'a eu de cesse de faire la promotion.

Toutefois, la volonté d'utiliser la pensée du *care* dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation scolaire n'est pas sans poser un certain nombre de questions. Ainsi, sans être nécessairement hostile à ce courant de pensée, nous proposons d'en explorer trois aspects problématiques.

5. Etymologiquement, le savoir est *ce qui est savoureux*, ce qui donne du plaisir en nourrissant.

6. Prendre soin de, se soucier de, soigner.



Primo, une question philosophique : la conception du sujet et le modèle de l'acteur moral sont en jeu à ce niveau : l'idée kantienne d'autonomie, assortie d'éléments tels que l'impartialité, l'insularité éthique et le détachement vis-à-vis de la sensibilité, semble peu conforme au modèle qui émerge de la réflexion sur le *care*, à savoir celui d'un acteur défini d'abord par certains sentiments moraux, par une sensibilité et une proximité à autrui, par une forme de perception morale plus que par une forme de jugement moral, par une attention et une présence authentique dans une relation singulière plus que par le recours systématique à une universalité abstraite. Du coup, qu'en est-il du sujet comme acteur moral autonome et en quoi la sollicitude peut-elle s'articuler avec la référence – qui nous semble indispensable – à des principes abstraits de jugement moral ? L'enseignant doit-il tout miser sur la relation de proximité à l'élève, au risque d'oublier la nécessité de conduire un groupe en fonction de principes généraux d'action (les principes de la République, pour l'enseignant français) ?

Secundo, une question politique : la mise en chantier d'une « politique du *care* » (c'est autre chose que la « politisation du *care* » et que sa « déféminisation » déjà effectuées dans le sillage de Joan Tronto) doit affronter la question de l'inégalité logiquement induite par les situations concernées : entre celui qui sollicite et celui qui lui répond avec sollicitude, une inégalité existe, avec tous les phénomènes de dépendance ou de paternalisme que cela suppose. Comment intégrer cette asymétrie dans une politique s'affirmant démocratique ? Comment la sollicitude, en tant que pièce majeure d'une éthique « humanitaire », peut-elle répondre à la notion majeure d'égalité qui fonde en principe les projets démocratiques ? Certes l'élève n'est pas « l'égal » statutaire de l'enseignant, mais la relation de sollicitude vis-à-vis des élèves « malheureux » est-elle nécessairement émancipatrice ?

Tertio, une question professionnelle : la relation de *care* incluse dans certains aspects des métiers à autrui (éducation, soins, travail social), en tant qu'ils se consacrent à la réponse aux besoins d'autrui au sein d'une relation, sont particulièrement concernés par les manifestations de la sollicitude : en quel sens celle-ci est-elle pour ces métiers une qualité professionnelle ? Agir de façon professionnelle et déontologique, c'est autre chose qu'agir de façon « sentimentale », en engageant affectivement sa propre personne par empathie, amour, dévouement, bienveillance, sensibilité ou sentiment de proximité communautaire ; et il est même des cas où le soin que l'on doit à autrui est heureusement séparable d'une relation de sympathie et d'un sentiment de sollicitude qui n'émergent pas lors des interactions entre le donneur et le receveur. Ainsi, dans quelle mesure la sollicitude envers l'élève doit-elle faire partie du socle déontologique des enseignants ? Est-ce prudent, est-ce réaliste d'indiquer aux enseignants une telle piste ?

Ces trois questions combinées posent un triple défi, qui excède d'ailleurs le seul cas des enseignants : un défi philosophique à l'idée morale d'autonomie rationnelle ; un défi politique à l'idée démocratique d'égalité ; un défi déontologique à l'idée professionnelle de neutralité et d'impartialité.



Au cœur de ce triple défi se situe la tension entre des dispositions morales et des dispositions affectives, ou encore entre des qualités professionnelles et des qualités plus personnelles.

Une question de philosophie : un défi à l'idée d'autonomie

Historiquement, les théories morales occidentales ont massivement centré leur modèle de moralité sur l'idée d'autonomie, entendue comme capacité à obéir de façon volontaire, donc de façon critique, à des règles et des principes en fonction desquels le jugement rationnel définit les obligations qu'il se donne, nonobstant la prise en compte des sentiments, des préférences subjectives et des affects mis en jeu dans la situation. Dans cette optique, le modèle de l'acteur moral rationnel est celui d'un sujet capable de contrôler ses émotions, ses penchants et ses préférences irrationnelles ou privées, pour procéder à des choix moraux affectivement « neutres » et désintéressés, alignés sur une idée du Juste ou du Bien à portée universelle, et produits par une délibération intime et éventuellement collective. Les enseignants français sont ainsi incités à agir en fonction des principes et des valeurs de la République, en délibérant rationnellement pour appliquer ceux-ci à leurs pratiques de classe.

L'éthique du *care* prend ce modèle à revers pour faire entendre « une autre voix », selon l'expression de Gilligan (2008) et pour opposer à l'éthique de la justice une éthique de l'attention concrète, ordinaire, particulière, intéressée, portée à autrui. La sollicitude serait alors une qualité morale majeure, ce qui recentre l'éducation morale sur la question de l'éducation de la sensibilité de l'acteur et de sa capacité à saisir ce qui est important d'un point de vue humain dans la situation ordinaire de la vie éthique, au lieu de se lancer dans le difficile chantier de l'édification d'une autonomie insulaire qui est sans doute une construction utopique, comme l'ont montré de nombreuses critiques du sujet occidental. Trop universaliste, intellectuelle et abstraite, l'idée d'autonomie morale, qui couronne l'accession au « stade post-conventionnel » dans le modèle de Kohlberg (1981), serait trop peu pragmatique pour rendre compte de la réalité quotidienne de sujets immergés dans des vies ordinaires et dans des activités de *care* ; à la limite le *care* pourrait pratiquement s'exercer avec quelque efficacité sans référence explicite à des principes universels et abstraits propres à l'ascèse affective. Ce qui importe alors, c'est la relation concrète et particulière tissée avec le bénéficiaire de l'attention ; c'est la prévenance ; c'est le fait de prendre parti pour les personnes impliquées. La vie morale est ici vue pour ce qu'elle semble pouvoir être : une vie ordinaire dans un monde qui s'humanise par des détails et des gestes, et non une vie abstraite et extraordinaire qui se distingue du commun par le respect rigoureux d'idées de la raison. Il s'agit de savoir si nous tenons là une piste fructueuse pour proposer aux enseignants un modèle d'action morale accessible et directement opérationnel.

Il ne convient d'ailleurs pas, bien sûr, de maintenir cette frontière entre raison et sensibilité en optant pour celle-ci plutôt que pour celle-là, comme le



fait parfois une certaine réception féministe de l'horizon de pensée ouvert par Gilligan. Tronto insiste bien sur la complémentarité du *care* et de la justice ; le *care* sans justice n'est qu'une charité mal ordonnée (un privilège des dominants) ou une tâche servile (une dévotion aux dominé-e-s) ; inversement la justice sans *care* est une abstraction improprie à l'utilisation pratique dans la vie ordinaire et dans les situations particulières.

Il n'est donc pas pertinent de mettre en opposition l'édification d'un jugement rationnel impartial et la prise de parti affective et concrète pour autrui, puisque c'est plutôt leur complémentarité qui doit être mise en avant. Penser cette complémentarité, c'est œuvrer à une reconstruction du sujet sur une base plus proche de son activité ordinaire, sur la base d'une phénoménologie et/ou d'une ethnographie de la vie quotidienne. C'est aussi mettre en avant des activités, un travail et des qualités d'une importance considérable pour les sociétés humaines. Avec le *care* et la sollicitude, nous revenons donc vers une conception relationnelle du sujet humain, à opposer aux conceptions centrées sur la réussite et l'accomplissement individuel, tels le néolibéralisme et le modèle de l'individu comme entrepreneur de soi (Laval, 2014).

Toutefois on peut se demander comment le retour vers l'ordinaire de la sollicitude, de l'attention et de la prévenance peut s'ajuster avec l'indispensable référence aux normes et aux codes de conduite. Ceux-ci supposent un « communisme » éthique, c'est-à-dire le partage par les acteurs de règles, de principes et de normes de comportement, devant faire l'objet d'une délibération et d'un jugement d'assentiment. De nombreux cas problématiques le montrent : le cas de la sollicitude sélective et de sa difficile compatibilité avec l'égalité des droits (que penser d'un enseignant qui aiderait davantage les élèves avec lesquels il ressent de l'empathie ?) ; le cas de la justice sociale et des principes de répartition du *care* dans la population (qui doit être aidé plus qu'un autre ? Y a-t-il un public prioritaire pour un enseignant dans son établissement scolaire ?) ; le cas du non-respect de la liberté des personnes par une sollicitude envahissante (doit-on forcer certains élèves en grande difficulté à suivre des programmes supplémentaires d'enseignement ?) ; etc.

On voit qu'il faut distinguer ici deux postures : d'un côté la réintégration dans la moralité des formes concrètes de sensibilité et d'attention, ce qui semble nécessaire et productif dans la majorité des cas, notamment dans le cadre de la relation pédagogique ; de l'autre côté le refus de délibérer sur la question des normes et des principes de jugement moral, ce qui fait grandement obstacle à la « politique du *care* ». En fait il n'y a pas, il ne saurait y avoir de « politique du sentiment », et l'on constate même que celle-ci est plutôt un artifice idéologique voué au camouflage et la pérennisation des injustices, comme le montrent les bruyantes et voyantes cérémonies de la charité médiatique. Pour se politiser, le *care* doit en partie se « désentimentaliser », tout comme l'éthique doit se « démoraliser », c'est-à-dire s'affranchir du dogme de l'autonomie post-conventionnelle (Molinier, Laugier & Paperman, 2009). Les deux phénomènes se répondent et c'est d'ailleurs au nom de principes de jugement moral à prétention universelle (l'égalité,



le respect) que l'éthique du *care* veut réhabiliter les acteurs du *care*, preuve s'il est besoin qu'un jugement moral, c'est-à-dire la manifestation de principes valant comme références et comme préférences, donne du sens aux théories du *care* et les rend acceptables d'un point de vue éthique. Sans ces points cardinaux, le risque de proposer une version désintellectualisée des conduites morales n'est pas négligeable. On n'échappe pas si facilement au fait d'agir par principe et de porter un jugement moral sur notre sollicitude. «Aimer» ses élèves et leur vouloir du bien n'est pas une garantie absolue d'action juste, pour l'enseignant.

Ainsi, alors que dans le domaine des études morales la domination en Occident du paradigme kantien du sujet rationnel, marqué par l'obligation universelle et l'autonomie intellectuelle, a connu une érosion et semble avoir désormais, à tort ou à raison, une efficacité moindre pour décrire et orienter les conduites morales des individus, il faut penser aujourd'hui «un autre subjectivisme que celui de l'autoposition, une autre socialité que celle d'individus atomisés, et une autre vie morale que celle d'êtres raisonnables» (Jouan & Laugier, 2009, p. 6). On pourra dès lors redéfinir l'autonomie de l'enseignant comme une capacité à faire entendre sa propre voix dans la délibération collective sur la justice scolaire, et non comme une insularité morale absolue.

Une question de politique : un défi à l'égalité

Si nous acceptons la prémisse selon laquelle nous devons exercer le *care* de manière à développer la démocratie, alors nous prenons instantanément conscience du problème que le *care* pose à la démocratie : de nombreuses relations de *care* ne sont pas des relations égalitaires. (Tronto, *in* Molinier, Laugier & Paperman, 2009, p. 40)

Tout ou presque est dit dans cette remarque de Joan Tronto, que nous pouvons développer en contestant la notion d'«éthique humanitaire» dans ce qu'elle peut avoir de gênant pour la concrétisation du principe d'égalité. Pour cela, nous proposons d'assimiler la politique démocratique à la recherche des effets et des conséquences d'une égalité posée d'emblée comme ce qui fonde l'entrée dans la politique, selon Jacques Rancière : «l'égalité est toujours une puissance dont il convient de vérifier l'effet» (Rancière, 1998, p. 93). En-dehors de l'égalité principielle, il n'y a donc ni politique, ni forme de vie démocratique.

Or l'éthique du *care*, qui peut heurter une première fois le projet démocratique en remettant en cause le primat de l'autonomie morale du citoyen, se retrouve une nouvelle fois apparemment en décalage avec ce projet dont l'égalité est un principe essentiel, comme le sont toute situation, toute relation, toute position, dans lesquelles l'égalité fondamentale des personnes n'est pas mise en actes. En effet, le travail du *care* s'inscrit plutôt dans des relations asymétriques, bien que la sollicitude et la prévenance puissent être partagées et mutuelles. La relation entre le donneur et le bénéficiaire peut en effet prendre plusieurs formes :



- a) le bénéficiaire est dépendant de soins qu'il ne peut se donner lui-même, c'est-à-dire d'une action bienfaitrice pour sa personne mais qu'il n'a pas la capacité de mener à bien par ses seules forces ; dans ce cas, l'inégalité est subie par le bénéficiaire (les élèves des classes populaires ou issus de l'immigration, par exemple) ;
- b) le bénéficiaire, par confort et/ou distinction sociale, achète les services du donneur de care alors même qu'il pourrait accomplir lui-même les actions ; dans ce second cas l'inégalité est au contraire subie par le prestataire (les parents consommateurs d'école et traitant l'enseignant comme un prestataire de services).

La première configuration suit facilement une pente paternaliste, surtout si l'on prend en compte la définition suivante : un acte paternaliste est « un acte intentionnel de passer outre les préférences ou les actions connues d'une autre personne et de justifier cet acte en affirmant que l'on agit pour le bien de la personne et pour lui éviter un tort » (Beauchamp & Childress, 2008, p. 259)⁷. La perte de liberté peut alors redoubler le déficit d'égalité chez la personne dépendante, dont le consentement est parfois extorqué pour qu'elle soit bénéficiaire d'actions que d'autres pratiquent pour elle en sachant mieux qu'elle en quoi ces actions sont bénéfiques. Plus généralement, le fait de dépendre d'autrui est une situation facilement humiliante, propre à fabriquer un habitus de dépendance et à révéler et arborer une infériorité. Comme Nietzsche l'a vigoureusement montré, notamment dans *La généalogie de la morale*, il faut parfois se méfier de ceux qui nous veulent du bien, qui nous poursuivent de leur sollicitude voire de leur compassion, qui nous dispensent des conseils et prennent soin de nos faits et gestes de façon envahissante. Ce renvoi permanent à l'inégalité de « savoir » et de pouvoir est sans doute inévitable dans certains cas de dépendance extrême, mais pose dans presque tous les autres cas un problème majeur : comment aider sans rendre dépendant ? Comment aider sans humilier ? Comment aider « à égalité » ?

Certes, l'action enseignante diffère grandement de l'action humanitaire ; un enseignant n'est ni un urgentiste, ni un travailleur social. Toutefois la mise en œuvre d'une éducation démocratique commande de toujours penser à l'émancipation de l'élève, à son égalité en dignité avec l'adulte et à ses droits ? De plus la volonté pédagogique d'associer l'élève à l'organisation de son expérience scolaire (comme dans le cas d'un projet d'inclusion pour élève handicapé) recommande à l'enseignant de reconnaître à la voix de l'enfant une forme de légitimité dans la délibération. Il ne viendrait plus à l'idée aujourd'hui que ce qui est décidé pour l'élève doit être décidé avec lui. On voit ici où se situe notre problème : comment ne pas écraser l'élève handicapé, l'élève « cas social », l'élève victime de troubles familiaux, sous le poids de la savante sollicitude de l'enseignant ?

Le champ de l'action humanitaire illustre clairement ce défi, puisque bien souvent cette action reprend le schéma caritatif classique : elle constitue

7. Pour une présentation claire du paternalisme en éducation, voir Béal (2013).



une politique de la pitié, qui adoucit partiellement le sort de certaines populations sans remettre nécessairement en question le bien-fondé de la situation sociale qui structure le problème. Le principe supérieur dont se réclame l'action humanitaire est ici la dignité de la vie humaine, qu'il s'agit de restaurer et/ou de protéger de tout ce dont elle pourrait souffrir – la justice venant en second dans la hiérarchie des urgences.

Cela vaut aussi pour la relation pédagogique, qui est certes marquée par un dénivelé statutaire entre l'adulte qui sait et le jeune qui doit apprendre, mais qui ne saurait être inscrite dans une structure duelle stable. La structure n'est pas duelle car elle fait intervenir un tiers : le savoir que l'élève est censé acquérir avec l'aide de l'enseignant. Le maître ne domine pas l'élève comme le *dominus* latin « possédait » son esclave ; il exerce plutôt son action comme un *magister*, dont l'œuvre est l'émancipation de l'élève et la réduction progressive de l'inégalité de savoir et de jugement. Ainsi la structure de leur relation est bien asymétrique mais n'est que momentanément inégalitaire et prépare le moment où l'élève pourra se passer de l'enseignant : on va à l'école pour apprendre ce qu'on ignore, dans le but de pouvoir se passer d'un maître. De plus, les formes pédagogiques contractualisées font de l'élève un acteur de son apprentissage et un constructeur de son propre savoir, ce qui permet de dire que dans la situation d'enseignement le professeur et l'élève ont des rôles nécessairement différents, mais tout aussi importants l'un que l'autre, car nul n'apprend quoi que ce soit en étant passif, simplement soumis aux interventions extérieures, entièrement dépendant d'autrui.

Si l'on étudie maintenant le second cas – un solliciteur achetant du *care* à un prestataire – une structure inégalitaire y apparaît plus clairement, puisque les travailleurs du *care* sont en Occident majoritairement placés dans les classes sociales défavorisées. Moins considérés et moins rémunérés, les *care-givers* se recrutent plutôt dans les couches populaires et dans les groupes dominés : immigrés, femmes, minorités... Les travaux d'entretien, de soin, d'assistance, d'éducation du jeune enfant, d'accompagnement, vouent dès lors leurs acteurs à des rangs subalternes, à une forme d'invisibilité sociale et à des existences implicitement méprisées par la hiérarchie sociale. Dès que le *care* est transformé en une marchandise que les puissants peuvent se payer de par leur richesse ou exiger de par leur statut, les donneurs de *care* deviennent paradoxalement les plus mal placés pour bénéficier de l'assistance quand eux-mêmes la sollicitent : la personne employée dans le cadre de l'aide à domicile aux personnes âgées pourra-t-elle se payer un jour le personnel nécessaire pour humaniser sa propre fin de vie ?

Cette situation n'est pas sans lien avec certaines configurations sociales et scolaires qui placent certains enseignants (souvent de statut précaire) sous la domination de « clients » imposant leurs exigences et leurs règles – avec un mépris parfois peu dissimulé.

« Politiser le *care* », comme le réclame Joan Tronto (2013), c'est certes faire reconnaître l'expérience des dispensateurs de *care* et la valeur essentielle



de leur travail ; mais c'est surtout agir pour un dépassement du *care* en direction des principes majeurs de la forme de vie démocratique et républicaine. Ce dont il s'agit de prendre soin, finalement, c'est du principe d'égalité, point vélique des structures sociales démocratiques ; c'est lui qu'il s'agit d'assister et de protéger, c'est à lui qu'il s'agit de consacrer notre attention et notre sollicitude, faute de quoi nous pourrions pratiquer une forme « mauvaise » de *care*. « La forme démocratique du *care* exige des citoyens qu'ils se soucient de la démocratie », affirme clairement Joan Tronto (2009, p. 17).

Une question de déontologie : un défi à la professionnalité

Le travail de *care* pose enfin une question professionnelle au niveau des qualités ou des « compétences » nécessaires à l'acteur pour accomplir efficacement ce travail. Pour que ce travail soit possible, si l'on en croit notamment les analyses féministes, certaines qualités ou habiletés relationnelles sont indispensables, c'est-à-dire un certain nombre de dispositions rendant le donneur de *care* propre à s'intéresser efficacement au destinataire : la proximité, l'empathie, la sollicitude, la prévenance, *etc.* Bien évidemment on se gardera d'une approche essentialiste et réifiante, telle celle que propose la thèse de la « morale des femmes », qui affirmerait que ces qualités sont possédées de façon « naturelle » par certains individus ou certains groupes (les femmes, par exemple) : un « bon enseignant » serait alors plutôt *une enseignante*.

En opposition à ces thèses, nous dirons qu'une personne, quelle qu'elle soit et quel que soit son genre, développe éventuellement ces qualités parce qu'elle est placée dans des situations professionnelles et/ou existentielles propices à leur développement. Ainsi, le sujet est largement formé par son travail, pour le meilleur et pour le pire. C'est le fait de s'occuper des jeunes enfants qui rend éventuellement attentif à leurs besoins, ce n'est pas le fait de s'intéresser « naturellement » (par caractère, par « féminité ») aux tout-petits qui rend apte à s'occuper d'eux.

Dans tous les cas, un certain engagement personnel, c'est-à-dire affectif, semble important pour les enseignants. Les métiers du *care*, en tant que métiers à autrui, requièrent la mobilisation de qualités bien spécifiques et une présence prévenante pour s'exercer avec efficacité. Cela pose le problème de la nature et des limites de l'agir professionnel.

Agir en professionnel, c'est s'inscrire dans une culture et dans une déontologie délimitant avec plus ou moins de précision les contours des « bonnes pratiques » et des gestes efficaces, en référence aux finalités de la profession exercée, aux principes et aux normes partagées qui construisent l'identité collective et la cohésion d'une corporation. Pour un enseignant, on dira donc qu'agir en bon professionnel, c'est tout mettre en œuvre pour répondre efficacement aux besoins des personnes destinataires de l'action (les élèves), quelles que soient ces personnes et ce que l'enseignant pense d'elles. La non-discrimination est ainsi au cœur de la déontologie enseignante, en contexte démocratique : que penser d'un enseignant qui ne



s'intéresserait qu'aux élèves dont il se sentirait proche? Que penser d'un enseignant qui refuserait de conseiller un élève sous prétexte que celui-ci est une personne de couleur? Toute forme de proximité – religieuse, d'origine, communautaire, familiale, *etc.* – doit être absente des déterminants fondamentaux de l'action professionnelle, sauf si cette proximité joue en faveur de tous les bénéficiaires de l'action. Autrement dit, l'enseignant «bon professionnel» est celui qui sait être attentif, prévenant, à l'écoute de l'élève alors même que cet élève ne lui plaît pas, car il est vu comme un être antipathique ou trop différent, ou car il semble ne pas mériter les efforts qui sont faits pour lui. Tout enseignant fait facilement l'expérience de cette difficulté à prodiguer la même aide aux élèves hostiles ou peu avenants qu'au reste de la classe. La qualité professionnelle mobilisée dans ces configurations est la capacité à séparer ses actes (ses devoirs) de ses ressentis, ce qui signifie paradoxalement que pour être un «bon» agent du *care*, il faut justement dépasser les qualités d'empathie et de proximité que d'ordinaire on met en avant pour définir l'agir professionnel du *care*. C'est même en étant capable de rester comme indifférent à la personne et neutre affectivement à son égard que la professionnalité peut poursuivre ses effets. Les qualités susnommées sont donc bien utiles pour les métiers du *care*, en ce sens qu'elles sont propices à l'humanisation du monde, mais elles ne sauraient résumer à elles seules le socle déontologique de ces métiers.

Tronto a d'ailleurs tenté de modéliser les qualités nécessaires aux différentes étapes du processus du *care*, en distinguant trois catégories⁸:

- l'attention et la sollicitude, qui permettent la reconnaissance des besoins et des demandes d'élève;
- la responsabilité et le sens du dévouement, qui permettent la prise en charge de l'élève;
- les compétences matérielles et professionnelles nécessaires à l'action.

Cette esquisse d'une éthique des qualités a l'avantage de tempérer grandement l'accentuation facilement mise sur l'affectivité et de «neutraliser» la dérive sentimentaliste des métiers du *care*. La possibilité de cette dérive interpelle les limites de l'agir professionnel des travailleurs du *care*; chacun conçoit que la mobilisation affective et psychique qu'appelle le *care* doit être tempérée. Il est en effet possible de s'aliéner dans le souci d'autrui, en étant aspiré par la relation, instrumentalisé par le destinataire, rendu malheureux par la compassion qui en découle, *etc.* Tout professionnel du *care* – les enseignants ne font pas exception – sait bien que, pour tenir dans son métier, il faut se protéger, poser des limites, séparer sa personne de ses actes professionnels et garder son quant-à-soi face aux situations vécues. «Souffrir avec le malade» et «s'apitoyer sur les difficultés et les malheurs d'un élève» sont des ressentis dangereux – de surcroît mensongers.

8. Nous transposons ici ces qualités au monde enseignant, en laissant de côté la réceptivité, qualité qui correspond au quatrième stade du *care*, car elle est surtout une qualité liée à l'interaction entre le bénéficiaire et le dispensateur.



La problématique de la mesure a ici une place importante dans la réflexion : le *care* est une activité qui demande l'établissement de limites, car en tant que travail dirigé vers autrui, il comprend une dimension aliénante possible pour le destinataire (ou pour le donneur de soin). La mesure de l'activité doit alors être déontologique et professionnelle, non émotionnelle et personnelle, comme le montrent les considérations suivantes.

Quand on se met à analyser le rôle des habiletés émotionnelles et relationnelles dans les métiers à autrui, on observe que le statut de ces habiletés est ambigu. Première ambiguïté : en tant que dimensions présumées fondamentales de la pratique professionnelle, elles semblent aussi indissociables de la personne et généralement considérées comme des qualités innées. Leur statut est donc double, à la fois objet d'acquisition professionnelle et élément de « caractère » ou de « personnalité ». Cela signifie-t-il que le métier d'enseignant, par exemple, devrait être réservé à celles et ceux censés être « nés » empathiques ?

Pour éviter cette dérive, il convient de dénaturer – et de déféminiser – des habiletés telles que l'empathie ou la sollicitude (Modak, 2012, pp. 21-26), pour en faire des objets de formation professionnelle, des compétences à acquérir. Or cela produit une deuxième ambiguïté : en posant la sollicitude comme une « compétence », on prétend la rendre objectivable, c'est-à-dire mesurable et prescriptible. Mais peut-on objectiver ainsi un savoir-être ? Inversement, si on renonce à l'objectivation, comment former ces qualités ? Comment devenir empathique ?

On voit que l'imbroglie est épais autour de la place de la sollicitude et des sentiments moraux dans l'agir professionnel. Pour avoir la régularité et l'impartialité propres au monde professionnel démocratique, la sollicitude et l'empathie doivent reposer sur un contrôle des émotions, afin de se rendre perceptibles par le destinataire quel que soit l'état affectif actuel du donneur de *care*. Pour cela, le professionnel du *care* peut bien travailler ses postures physiques, dérouler un protocole de conversation, procéder à des gestes apaisants et bienveillants acquis au cours d'un « long processus d'incorporation de normes professionnelles » (*ibid.*, p. 27). Cette construction devrait lui permettre *in fine* d'être empathique sans être affecté, c'est-à-dire de quasiment jouer l'empathie et la sollicitude. Certains enseignants maîtrisent parfaitement cette posture, observable dans des interactions avec les élèves et leurs parents.

Or c'est ici que l'on peut relever une troisième ambiguïté, puisque justement des postures telles que la sollicitude ou l'empathie ne sauraient être des impostures. Pour être crédibles et reçues par l'élève, elles doivent contenir une grande part d'authenticité, qui d'ailleurs fait leur efficacité. De plus, les enseignants ne sauraient s'engager efficacement dans leur métier – ou du moins ne sauraient y trouver un sens – en le pratiquant sans la moindre sincérité et sans engagement affectif. La réduction entre ce qui est communiqué à l'élève et ce qui est éprouvé par le professionnel est même « un moyen de durer dans des emplois que guette le découragement



lorsque le travail est accompli dans un état de trop grande dissonance émotionnelle ou pire, en l'absence de tout sentiment.» (*ibid.*, p. 28)

Ainsi, la posture professionnelle que nous défendons s'appuie plutôt sur une sortie du registre de l'intimité et de l'affectivité : c'est sur la base de véritables sentiments moraux et politiques (par exemple l'indignation devant les situations de dénuement ou de discrimination vécues par certains élèves, voire imposées par le fonctionnement scolaire lui-même) que la proximité avec l'individu en difficulté, alors perçu comme sujet de droit, peut être pratiquée. Le registre de référence est alors politico-social, et non affectif ou carrément « pathologique ». On remarquera pour finir que le fait de ne pas « se voir » dans autrui ou de ne pas pouvoir construire une forte proximité avec celui-ci, donc de ne pas avoir d'écho affectif fort (c'est l'exemple d'une responsable de PMI⁹ n'ayant pas eu elle-même d'enfant, ou d'un enseignant n'ayant connu ni difficultés d'apprentissage ni chagrins d'école), est aussi une condition favorable pour pratiquer une intervention professionnelle sans jugement.

In fine, on dira que le « bon » enseignant se définit aussi par sa conscience éthique et déontologique, qui jamais ne doit l'abandonner quand il affronte les difficultés de sa tâche (éduquer un enfant à comportement violent, s'occuper des enfants des autres, etc.) ; son engagement affectif, s'il peut être un incontestable apport pour son exercice professionnel, n'est nullement nécessaire à la marche « ordinaire » de cet exercice. De même l'enseignant doit pouvoir puiser dans sa morale professionnelle de quoi persévérer dans son action pédagogique, alors même qu'il est soumis à des affects négatifs et qu'il vit des situations agressives. L'attention à autrui et la sollicitude peuvent être des qualités professionnelles sans entamer la frontière du ressenti intime du donneur de *care*.

Conclusion

L'éthique du *care* et de la sollicitude nous aide à recentrer la question morale sur les pratiques visant à construire une société plus juste et plus décente : c'est là son apport fondamental. Il semble que les situations d'enseignement et d'éducation ont intérêt à ne pas congédier sans examen cette approche qui révèle le souci central de la vie d'autrui en vue d'une « humanisation » de la vie scolaire, ce qui est probablement la meilleure des protections contre les désastres politiques qui toujours peuvent survenir quand notre vie quotidienne individuelle et professionnelle ne se soucie pas assez de notre forme de vie commune.

Toutefois une forte tension existe entre les pratiques du *care* et trois questions importantes : celle de l'autonomie, celle de l'égalité et celle de la professionnalité. La résorption ou l'atténuation de cette triple tension est probablement nécessaire afin d'envisager une utilisation pertinente du *care* dans les métiers du professorat et de l'éducation.

9. *Protection Maternelle et Infantile* : service social français de protection de la mère et des enfants et d'aide à la parentalité.



La « politique du *care* » n'est donc pas fondée sur « une autre voix », pour revenir sur le mot de Gilligan, mais sur l'affirmation première, philosophique et politique, de l'égalité des voix. Elle n'est pas qu'une affaire de « bons sentiments », d'empathie, d'attention et de sollicitude ; elle n'est pas qu'une rencontre entre toi et moi ; elle est plutôt centrée sur une référence primordiale : *nous*, notre forme collective de vie, notre égalité. « L'autre voix », *in fine*, c'est la voix philosophique de type socratique, le démon interne qui toujours demande la réouverture du questionnement public sur le Bien et sur le Juste.



Références

- Beauchamp, T.-L., & Childress, J.-F. (2008). *Les principes de l'éthique biomédicale* (M. Fisbach, trad.). Paris : Belles Lettres.
- Béal, C. (2013). Paternalisme éducatif et autonomie. Dans J.-F. Dupeyron & Ch. Miqueu (2013), *Éthique et déontologie dans l'Education Nationale* (pp. 141-154). Paris : Armand Colin.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Montréal : Presses universitaires de l'Université du Québec.
- Dupeyron, J.-F. (2014a). D'une vie scolaire à une vie philosophique. Dans E. Prairat (dir.), *L'éthique professionnelle en enseignement : enjeux personnels, professionnels et institutionnels* (pp. 29-48). Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.
- Dupeyron, J.-F. (2014b). L'émergence d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 21(3), 4-17.
- Dupeyron, J.-F. (sous presse). La responsabilité éthique des Conseillers Principaux d'Éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37.
- Garrau, M., & Le Goff, A. (2012). *Politiser le care ?* Bordeaux : Le bord de l'eau.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente : pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.
- Gohier, C., & Jutras, F. (dir.). (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Montréal : Presses universitaires de l'Université du Québec.
- Jouan, M., & Laugier, S. (dir.). (2009). *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development*. San Francisco : Harper & Row.
- Laugier, S. (2009). Le sujet du care : vulnérabilité et expression ordinaire. Dans P. Molinier, S. Laugier & P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.
- Mbonda, E.-M. (2008). *L'action humanitaire en Afrique : lieux et enjeux*. Paris : Archives contemporaines.
- Ministère de l'Éducation Nationale (M.E.N.). (25 juillet 2013). *Référentiel de compétences professionnelles*. Bulletin officiel, 30.
- Modak, M. (2012). Entre mesure et démesure : les enjeux sexuels de la mise en visibilité du care chez les assistants et assistantes sociales. Dans M. Garrau & A. Le Goff (dir.), *Politiser le care ?* (pp. 21-39). Bordeaux : Le bord de l'eau.
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman P. (dir.). (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.
- Montessori, M. (1948/2003). *Eduquer le potentiel humain*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Moreau, D. (dir.). (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*. Paris : L'Harmattan.
- Moreau, D. (2014). L'éthique professionnelle des enseignants, le Gouvernement pastoral et le Perfectionnisme moral. Dans E. Prairat (dir.), *L'éthique professionnelle en enseignement : enjeux personnels, professionnels et institutionnels* (pp. 49-68). Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.
- Moreau, D. (2013). La citoyenneté comme éducation de soi-même : les enjeux contemporains d'un enseignement de la morale à l'école. Dans J.-F. Dupeyron & Ch. Miqueu (dir.), *Éthique et déontologie dans l'Education Nationale* (pp. 113-128). Paris : Armand Colin.



-
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation* (thèse de doctorat, Université, Nantes).
- Nietzsche, F. (1971). La généalogie de la morale. Dans *Œuvres philosophiques complètes* (tome VII). Paris : Gallimard.
- Péguy, Ch. (1992). *Œuvres en prose complètes*. Paris : Gallimard.
- Prairat, E. (dir.). (2014). *L'éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2009a). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2009b). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Education et Sociétés*, 23, 41-57.
- Prairat, E. (2001). *Sanctions et socialisation*. Paris : PUF.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris : Gallimard.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care*. Paris : La Découverte.
- Tronto, J. (2013). *Caring democracy. Markets, equality and justice*. New York : New York University Press.