



HAL
open science

Le care en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la valeur-attitude altruisme?

Tommy Terraz

► To cite this version:

Tommy Terraz. Le care en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la valeur-attitude altruisme?. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2016, Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ?, 40, [14 p.]. 10.4000/edso.1526 . halshs-03608423

HAL Id: halshs-03608423

<https://shs.hal.science/halshs-03608423>

Submitted on 14 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Tommy Terraz

Le *care* en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la *valeur-attitude altruisme* ?

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Tommy Terraz, « Le *care* en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la *valeur-attitude altruisme* ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 40 | 2016, mis en ligne le 01 février 2016, consulté le 27 juin 2016. URL : <http://edso.revues.org/1526>

Éditeur : Presses universitaires de la méditerranée

<http://edso.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://edso.revues.org/1526>

Document généré automatiquement le 27 juin 2016.

© PULM

Tommy Terraz

Le *care* en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la *valeur-actitude altruisme* ?

C'est un noble idéal que le projet d'une théorie de l'éducation et quand bien même nous ne serions pas en état de le réaliser, il ne saurait être nuisible. On ne doit pas tenir l'Idée pour chimérique et la rejeter comme un beau rêve, même si des obstacles s'opposent à sa réalisation. [Kant, Réflexions sur l'éducation, (1776-1787/1993, pp. 100-101)]

Positionnement et projet de démonstration

- 1 Précisons dès à présent que notre propos, réflexif et situé en éthique normative, ne se veut en aucun cas moraliste ; notre posture épistémologique est celle de la philosophie de l'éducation au sein des sciences de l'éducation. Les enjeux philosophiques, scientifiques, politiques, et sociétaux liés à la question éducative sont particulièrement forts. Véritable matrice, l'éducation joue depuis la nuit des temps un rôle fondamental dans la construction de soi et de la société. Le Code de l'Éducation, en France, stipule que l'éducation est la première priorité nationale ; les missions principales de l'école sont de deux ordres : la transmission de connaissances, et celle des valeurs de la République. Il s'agit de former le citoyen, d'*élever l'élève*, de l'instruire mais aussi de l'éduquer, pour l'accompagner dans son processus d'émergence jusqu'au statut de *personne*.
- 2 Nous nous proposons ici de montrer en quoi l'approche du *care* en éducation est fondée, légitime, en lien avec la nature même de l'acte éducatif, mais non suffisante en elle-même : elle ne saurait se passer d'une réflexion sur l'éthique de l'enseignant, en tant qu'il est pourvoyeur de *care* ; nous développons ici une approche particulière, à savoir une *Éthique enseignante d'Inspiration Vertuiste et dirigée vers la Valeur-Actitude Altruisme* (EIVVAA) considérée en tant que condition de possibilité de l'éthique du *care* en éducation.

De la nature fondamentalement éthique de l'acte relationnel d'enseigner-éduquer

- 3 Au sein de la relation éducative, l'enseignant est constamment dans le rapport à autrui, impliquant de manière intrinsèque et inéluctable des questionnements d'ordre éthique. Sans compter que la relation éducative, au niveau des compétences mais non des personnes dans leur dignité, est toujours asymétrique ; il s'agit, selon Paul Ricoeur, d'« incorporer le maximum de réciprocité dans cette situation asymétrique [d'enseignement] » (1991, p. 374). La relation maître-élève, dialectique et dialogique, est traversée de part et d'autre par l'intersubjectivité, la prise en compte de l'altérité. Didier Moreau qualifie à ce titre d'« originaire » (2012, p. 9) la dimension éthique de l'acte éducatif. Ainsi, « Il n'y pas d'éducation sans valeur », comme nous le rappelle Olivier Reboul (1989, p. 95) ; même celui qui nie toute orientation en prend en réalité une. Reste à savoir quelles sont les valeurs prioritaires vers lesquelles tendre. Il est bien du ressort de la philosophie de l'éducation, en tant que sagesse et « anti-doctrine » (Drouin-Hans, 1998, p. 58), que de permettre à travers sa fonction « axiologique » (Fabre, 1999) cet espace de réflexion critique sur les finalités à poursuivre et les moyens d'y parvenir.

Éduquer revient à se soucier d'autrui, en prendre soin

- 4 La dimension éthique de la relation éducative apparaît d'ailleurs étymologiquement : *educare* en latin consiste à se soucier de l'autre en l'aidant à grandir, se développer, s'instruire. Ce qui implique parfois le courage de la distance, au prix même de la rupture *ex-ducere*, selon l'autre étymologie latine de conduire hors de, pour (s') émanciper¹. Faire le « choix d'éduquer » (Meirieu, 1991) revient à adhérer à un certain nombre de valeurs centrales,

premières, fondatrices. Plus qu'un simple métier, c'est un choix de vie consistant à s'ouvrir à l'autre, se soucier véritablement de lui, vouloir en prendre soin et l'accompagner vers un état d'humanisation et d'individuation supérieur. Enseigner et éduquer sont des activités de don oblatif à autrui, nécessitant empathie et considération pour l'autre. Encore faut-il pour cela s'assurer qu'il n'y a pas « don agonistique » (Mauss, 1923-1924), et que la relation n'est pas porteuse de réciprocité négative (Girard, 1961) mais de reconnaissance mutuelle (Ricoeur, 2004). Rappelons à ce titre les principes axiologiques de l'enseignement : principe d'*éducabilité*, d'*autorité*, de *respect*, et de *responsabilité* (Prairat, 2013). En somme, la posture éducative semble être en soi empreinte d'altruisme, à condition bien sûr d'avoir opéré une analyse réflexive ou accompagnée sur la qualité de sa propre relation de dépendance à l'autre et sur la relation d'interdépendance instaurée. Au fond, éduquer ne revient-il pas avant tout à aimer l'autre de manière désintéressée, inconditionnelle, au sens du terme grec *agapè* ?

- 5 Ceci étant, se contenter d'un tel postulat pourrait s'avérer être insuffisant ; la bienveillance de l'éducateur envers son élève semble être une condition nécessaire mais non suffisante de la relation éducative. En effet, se pose la question de savoir s'il serait ou non envisageable, pour l'enseignant, de tendre volontairement vers le développement des qualités intérieures fondamentales d'ouverture à l'autre, de sollicitude, voire d'altruisme. Il s'agit d'analyser sa propre dépendance et celle qui est instituée avec les élèves.

Un contexte éducatif marqué par les crises ; une place pour l'altruisme ?

- 6 Plusieurs auteurs mettent en évidence que nous nous trouverions dans un contexte social, économique, écologique et éducatif en mal de repères et marqué par les crises (Arendt, 1968/1989 ; Morin, 2012). Échec scolaire, inégalités sociales, « fin de l'autorité » (Houssaye, 1995 ; Renaut, 2004), perte de vocation des enseignants... Selon de nombreux philosophes de l'éducation, la solidité des fondements de la modernité est mise à mal ; l'« hypermodernité » (Charles & Lipovetsky, 2006) actuelle est caractérisée par l'incertitude, le « pluralisme des valeurs » (Houssaye, 2008, p. 677), la perte d'un consensus éthique et moral (Houssaye, 2008 ; Ricoeur, 1996), la montée d'un certain individualisme (Lipovetsky, 1983 ; Xypas, 1996) pouvant amener à un relativisme moral. Ceci étant, il ne s'agit pas de céder à la tentation du fatalisme, mais de relever ces défis en questionnant à nouveaux frais les valeurs morales. La nécessité de hiérarchiser les fins à poursuivre se fait sentir (Kerlan, 1998 ; Reboul, 1992), en témoigne le regain d'intérêt pour les questions portant sur l'éthique en éducation, notamment l'éthique de l'enseignant. Les publications, en France comme au Québec, se multiplient et témoignent d'un besoin d'intelligibilité. Pourtant, ces questions furent largement mises de côté depuis les années 1990, période marquée selon Lipovetsky (1992) par un certain « crépuscule du devoir ». Certains chercheurs appellent à redynamiser de manière tempérée une approche déontologique afin de permettre une meilleure cohérence interne, une « unité professionnelle » (Prairat, 2013, p. 150). Cela s'avère être éminemment nécessaire, reste à savoir si c'est suffisant. En effet, peut-on miser seulement sur la formalisation déontologique de normes et devoirs moraux, pour faire face au contexte actuel de déclin de l'institution (Dubet, 2002), où directives officielles et prescriptions tendent à voir leur fonction normative s'amoindrir ? Eirick Prairat reconnaît à ce titre l'importance pour l'enseignant de tendre vers trois « vertus professionnelles : le « tact », le « sens de la justice » et la « sollicitude » (Prairat, 2013, pp. 97-109). N'est-il pas venu le temps d'un changement de paradigme dans le cadre de l'éthique enseignante, prenant racine dans la réalité quotidienne du terrain, des praticiens, de la classe ? Alors que le concept de déontologie est largement répandu, celui d'éthique vertuiste semble l'être beaucoup moins, même si de récents travaux en font apparaître les intérêts². Rappelons à ce propos les trois postures philosophiques de l'éthique normative (Prairat, 2013) : le *déontologisme*, morale du devoir d'inspiration kantienne, le *conséquentialisme*, morale des conséquences de l'action chère aux utilitaristes et le *vertuisme*, morale des qualités de l'individu qui « fait de l'exercice de la vertu un travail d'accomplissement de soi, souverain bien où se réconcilie la vie heureuse et la perfection morale » (Prairat, 2014a, p. 122). Notons aussi l'émergence assez récente de plusieurs idées

novatrices dans le champ de l'éducation, comme la notion de *bienveillance éducative*³ et plus généralement le développement des éthiques du *care*.

Le courant de l'éthique du *care*, une grande légitimité comme certaines faiblesses

Le passage du primat de l'autonomie à celui de la dépendance/vulnérabilité

- 7 Le courant du *care*, né dans les années 1980 dans les pays anglo-saxons, consiste justement à réhabiliter le « prendre soin » d'autrui, le souci de l'autre, la notion de sollicitude. Que signifie exactement ce terme anglais ? Les traductions en français sont loin d'être évidentes, ce qui explique que le terme reste utilisé dans sa forme première. Procédons de manière apophasique : « *I don't care* » renvoie à l'idée de désintéressement, d'indifférence, au fait de ne pas se sentir concerné. En tant que verbe, « *care* » signifie donc « prendre soin », « s'occuper de », « faire attention », ou encore « se soucier de ». En tant que substantif, nous pourrions en français le traduire par « sollicitude », « attention », ou encore « soins ». Il s'agit avant tout d'une attitude de proximité et d'empathie.
- 8 S'il va sans dire que les traditions philosophiques et spirituelles insistent depuis plus de deux millénaires sur l'importance de la bienveillance dans la relation à autrui, l'éthique du *care* dans son acception contemporaine est récemment théorisée par la psychologue américaine Carol Gilligan⁴, suivie notamment de Nel Noddings. La question de l'éthique est ici envisagée de manière concrète, pragmatique, dans la quotidienneté des relations sociales et interpersonnelles. La priorité réflexive n'est plus tournée vers les grands principes de la morale universelle, mais dans l'expérience concrète et quotidienne du rapport à l'autre. Gilligan s'attelle à remettre en cause le modèle du développement moral proposé par Lawrence Kohlberg (1963, 1981) autour de l'acquisition progressive de grands principes moraux de justice, dont l'aboutissement résiderait au niveau *postconventionnel*. Ethique de la relation, l'approche du *care* privilégie l'autre en tant qu'il est vulnérable, incarné, sensible, singulier et soumis à des besoins. Le courant du *care* a pris naissance dans les milieux du soin, du handicap, du travail social ; dorénavant, il s'agit de prendre en considération « des pans entiers de l'activité humaine négligés » (Paperman & Laugier, 2005, p. 12), de se recentrer sur la particularité des contextes plutôt que sur des réflexions éthiques trop générales et spéculatives. Priorité pour les tenants du *care* au sensible situationnel plutôt qu'aux généralités toujours trop éloignées de la réalité des pratiques relationnelles. L'éthique est ici « attention au particulier » (Laugier, 2005, p. 318), reconnaissance de la nature ontologiquement vulnérable (Brugère, 2011), dépendante et relationnelle de l'être humain en tant que personne : pour Molinier, « La vulnérabilité et la dépendance d'autrui sont au centre de la définition de l'être humain » (2005, p. 301). La relation bienveillante devient centrale dans l'émergence de l'autre comme personne ; là se situe selon nous la force de l'éthique du *care*. Mais elle réside aussi dans sa tentative de dépassement des oppositions philosophiques traditionnelles entre rationalité et sensibilité. Une éducation à la « sensibilité conceptuelle » devient possible, ouvrant la voie à une « connaissance par le *care* » (Laugier, 2005, p. 338). Une certaine rationalité du *care* conduirait à la connaissance, établie autour de la « perception » de la situation éthique en relation : « on apprend à *voir* en éthique » (*id.*, p. 326).
- 9 D'une manière générale, il est assez évident de voir en quoi les tenants du *care* se décalent vis-à-vis des théories traditionnelles de la morale, notamment d'inspiration kantienne, qui donnent le primat à l'autonomie de la volonté, à la rationalité, au respect de l'impératif catégorique (Kant, 1785/1993). Cependant, le souci de l'autre et la sollicitude face à sa vulnérabilité maintiennent l'autonomie en tant qu'« horizon » (Delassus, 2012) vers lequel tendre. Le « bon *care* » ne refuse pas à l'autre son autonomie, mais préfère « reconnaître sa vulnérabilité contre les injonctions à l'autonomie individuelle » : l'autonomie demeure toujours « complexe » souligne Brugère (2011, p. 81). Plus encore, il semble légitime de penser que l'autonomie totale et achevée n'est et demeura à jamais qu'un mythe. Elle doit être entendue plutôt comme dépendance et interdépendance choisie et reconnue comme telle ; non seulement à l'autre

particulier, concret, présent, mais à l'Autre, comme symbolique et social, tiers personnel, comme à la nature et à l'environnement. Joan Tronto définit le *care* de la manière suivante :

Une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre « monde », de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités et notre environnement, que nous cherchons à tisser ensemble dans un maillage complexe qui soutient la vie. (Tronto, 2009a, p. 37)

- 10 Dans son ouvrage *Moral Boundaries : a Political Argument for an Ethic of care* paru en 1993 puis traduit en 2009, l'auteure définit ce que serait « un bon *care* » en mettant en évidence quatre phases complémentaires et nécessaires (2009b, pp. 147-150) : (1) « *caring about* » correspond à la disposition qu'est l'attention portée à l'autre, reconnaissance d'un besoin (2) « *taking care of* » désigne la volonté de prise en charge, c'est-à-dire le fait d'assumer une responsabilité vis à vis de l'autre (3) « *care-giving* » concerne l'acte effectif du soin, concret, qui nécessite des compétences (4) « *care-receiving* » désigne la capacité du bénéficiaire à recevoir et accepter le soin.

Care et éducation, l'approche de Nel Noddings

- 11 Philosophe de l'éducation américaine née en 1929, Noddings propose une approche de l'éthique en l'éducation centrée sur une perspective originale et novatrice, mais présentant aussi certaines limites sur lesquelles nous reviendrons. L'auteure appelle à recentrer l'éducation morale autour de l'expérience centrale et première de la sollicitude, du *caring*. A travers une approche phénoménologique précise, elle met en évidence les carences des approches éthiques strictement utilitaristes ou déontologiques, qui tendent à désincarner le sujet moral en tant que tel. Son ambition est de montrer, de rappeler peut-être, qu'« une vie morale guidée par une éthique de la sollicitude doit chercher à établir, maintenir et enrichir des relations de sollicitude » (Noddings, 1998, citée et traduite par Baillargeon, 2011, p. 248). Cette éthique du *care* est fondée autour de quatre éléments majeurs : la *modélisation*, le *dialogue*, la *pratique* et la *confirmation*.
- 12 L'idée de *modélisation* consiste à postuler que :
- ce qui nous intéresse avant tout, c'est la croissance de nos élèves en tant que sujets qui donnent ou reçoivent de la sollicitude. [...] Nous ne nous contentons pas de leur dire qu'ils doivent faire preuve de sollicitude ou de leur faire lire des textes sur le sujet, mais nous leur démontrons notre sollicitude dans nos relations avec eux. (*Id.*, pp. 244-245).
- 13 Ici, l'importance est mise, concernant l'éducateur moral, sur le fait d'être soi-même un exemple pour être efficace, en intériorisant un certain nombre de vertus morales.
- 14 Le concept de *dialogue*, « requis par la phénoménologie de la sollicitude » (*Ibid.*, p. 245), renvoie à la relation dialogique maître-élève et permet de construire un « cadre de référence ». Il est, selon Noddings, « un moyen par lequel nous évaluons les effets de nos efforts de sollicitude [...] ce savoir nous est indispensable pour exercer notre sollicitude, puisque nos efforts bénéficient des feedbacks que nous recevons de ceux et celles à qui elle s'adresse. (*Ibid.*, p. 246)⁵
- 15 Le concept de *pratique* consiste à « permettre aux élèves de pratiquer cette sollicitude et de réfléchir sur cette pratique. » L'objectif étant d'« accroître la compétence en sollicitude » (*Ibid.*, p. 247).
- 16 Enfin, le concept de *confirmation* repose sur l'attitude de l'enseignant à reconnaître chez l'élève ce qu'il y a de meilleur et à encourager son développement. Ainsi, « confiance et continuité sont des conditions de la confirmation » (*Ibid.*, p. 248).
- 17 A l'instar de Roger Monjo, il nous semble que l'éthique du *care* présente des intérêts certains dans le contexte de l'éthique enseignante dans la mesure où elle pourrait permettre de tendre vers une éthique plus humaine, plus « sensible » (2012, p. 241) prenant davantage en compte la singularité des situations et la subjectivité des professionnels. Mais elle présente aussi certaines limites.

Les faiblesses des approches classiques du *care*, à reconnaître et dépasser

- 18 Nous en relevons trois principales, qui tendent à s'amoinrir considérablement ces dernières années.
- 19 Premièrement, et cela peut se comprendre si l'on tient compte d'éléments historiques, culturels et sociaux, certains penseurs comme Nel Noddings l'inscrivent dans une perspective féministe et maternaliste, construite autour de la relation mère-enfant (1984, 1995). Ceci étant, l'opposition dichotomique entre une éthique féminine bienveillante et une morale masculine impersonnelle, rigide et froide, ne semble guère légitime. Notons que les théories plus récentes du *care*, en dissociant l'attitude morale du genre, tentent de se distancier de ce risque d'essentialisation pour gagner en crédibilité. La mise au point de Brugère, affirmant que « Le *care* n'est pas un maternage » (2011, p. 10) est claire et explicite, tout en étant complémentaire avec le point de vue de Molinier, Laugier & Paperman : « Prétendre que la nature des femmes n'est pour rien dans la qualité du *care*, ne veut pas dire pour autant que les femmes n'ont pas développé des savoirs et une connaissance du monde qui leur viennent par le *care*. » (2009, p. 17)
- 20 Deuxièmement, l'insistance de certains tenants du *care* à vouloir fonder celui-ci au sein d'une approche politique institutionnelle, bien qu'éminemment légitime, mérite d'être discutée. Au niveau épistémologique, la réflexion éthique et la perspective politique, si elles sont en lien de manière indirecte, ne doivent pas tomber dans l'indifférenciation au risque de perdre ce qui les caractérise chacune en propre. Fort heureusement, *care* et démocratie sont compatibles ; la visée politique du *care*, tendue vers l'émancipation et l'avènement d'une société bienveillante, est légitime et réjouissante. Ceci étant, des questions se posent ; comment concilier la sollicitude du *care*, singulière et contextualisée, avec la distance réelle et/ou symbolique propre au politique ? Si l'institution politique peut être un allié de choix, susceptible de favoriser la construction de réseaux relationnels soucieux de préserver et encourager les valeurs de bienveillance et de sollicitude, il importe de rappeler que le *care* n'appartient à aucun parti politique en particulier. Sans commettre l' « erreur majeure » de le « cantonner à la sphère privée » (Delassus, 2012, p. 11), il nous semble important de souligner que le *care* relève aussi de l'engagement de chacun, nécessite des efforts personnels, soutenus, quant à la qualité des relations quotidiennes tissées avec autrui. Brugère, tout en affirmant que « L'éthique du *care* mène à une politique du *care* et à une réforme de l'état social » (2011, p. 124) pose certaines conditions à l'avènement d'une véritable politique du *care* :

L'éthique du *care* ne peut servir de base à des politiques publiques qu'à partir du moment où elle n'en reste pas aux sentiments moraux et à la glorification du proche contre le lointain. [...] une politique du *care* commence par rendre l'infrapolitique politique. [...] Si l'éthique du *care* peut faire l'objet d'une politique, c'est en tant qu'elle met en garde contre les dérives conjointement marchandes et bureaucratiques de nos sociétés. (2011, pp. 119-123)

- 21 Troisièmement, il importe d'insister sur la nécessité de maintenir le versant de la justice comme de conserver certains devoirs et principes moraux régulateurs, normes universalisables, afin de ne pas tomber dans l'écueil potentiellement relativiste d'une éthique qui ne trouverait ses fondements qu'en partant du bas, c'est-à-dire de la singularité des situations personnelles et professionnelles. Certains théoriciens du *care* reconnaissent volontiers cette limite et ne prétendent pas remplacer ou modifier les conceptions établies de la justice, mais plutôt les compléter en introduisant « de la vulnérabilité dans l'autonomie, de la subjectivation dans la personne, de la sollicitude et du soin dans la justice » (Brugère, 2011, p. 38). Pour d'autres, l'éthique du *care* serait en mesure d'apporter une conception renouvelée de la justice, sur la notion de réparation, fondée sur le respect dans la singularité et sur la restauration des liens blessés entre agresseur et victime (Laugier & Paperman, 2008).

L'approche conciliante de Paul Ricoeur, entre sollicitude et justice, autonomie et dépendance

- 22 Ricoeur nous le montre bien ; il donne la primauté à l'éthique en tant que processus réflexif, mais il reconnaît l'importance normative de la morale : il est nécessaire « pour la vie éthique

de passer par le crible de la norme » (Ricoeur, 1990, pp. 200-201). La morale nous offre des repères, des balises permettant de guider nos actions à travers un certain nombre de principes et de normes, même si l'éthique la dépasse en ce qu'elle est, au final, réflexion sur la situation singulière et mise en œuvre concrète.

23 A l'instar des théoriciens du *care*, Ricoeur donne une place importante à la notion de « sollicitude », en tant qu'elle dispose d'« un statut plus fondamental que l'obéissance au devoir. Ce statut est celui d'une *spontanéité bienveillante* » (*Ibid.*, p. 222). Celle-ci apparaît par et pour la relation à soi et à l'autre : « je ne puis m'estimer moi-même sans estimer autrui *comme moi-même* » (*Ibid.*, p. 226) ; de la même manière, pas de sollicitude envers autrui sans sollicitude envers soi-même : « la sollicitude ne s'ajoute pas du dehors à l'estime de soi, mais [...] elle en déplie la dimension dialogale » (*Ibid.*, p. 212).

24 Au fond, à travers son éthique triadique de « visée de la vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes » (*Ibid.*, p. 202), Ricoeur parvient à associer l'éthique téléologique d'origine aristotélicienne, vertueuse, à la morale normative déontologique kantienne. L'aboutissement de cette articulation résidant pour lui dans la « sagesse pratique », proche de la *phronèsis* aristotélicienne. Celle-ci consiste à évaluer avec prudence la singularité des situations, afin d'agir au mieux en prenant en considération le versant éthique (visée de la vie bonne) et le versant moral (normes et principes moraux). L'éthique étant alors de l'ordre d'une *praxis*, agir moral contribuant à l'émancipation de l'homme.

Proposition réflexive : l'EIVVAA condition de possibilité du care en vue de faciliter l'émergence de l'élève comme personne

Une approche éthique fondée sur une radicale ontologie de la relation et de l'interdépendance

25 Alors que l'*individu* est défini comme étant « détaché, disjoint, séparé » (Prairat, 2009, p. 177), unitaire, indépendant, la *personne* est ce sujet moral, responsable, capable de se décentrer de soi pour s'ouvrir à autrui, tendant vers une certaine autonomie et liberté de conscience, qui émerge par et pour la relation à soi, aux autres, aux œuvres, au monde, à travers le langage (Jacques, 1982 ; Martinez, 2002 ; Ricoeur, 1990). Elle est processus relationnel en construction mais aussi valeur absolue et fin en soi (Kant, 1785/1993). En prenant appui sur ces travaux, que nous radicalisons, nous proposons de qualifier l'être du soi de la personne comme *non-en-soi* (Terraz, 2015b). Dans une tournure positive, ce concept est synonyme de processus originellement et uniquement relationnel, produit en interdépendance et toujours inachevé ; par conséquent, selon une tournure négative, il énonce que l'être du soi de la personne n'a pas d'existence en soi, c'est-à-dire de manière substantielle, intrinsèque, indépendante, entitaire, indivisible, autoproduite, auto-subsistante, stable et permanente (*Id.*). Dès lors, la question de la *qualité*, du *cadre* et du *contenu* de la relation à soi, avec et pour l'Autre (présent ou absent, tiers personnel) et dans des institutions justes, selon la belle formule de Paul Ricoeur, devient prioritaire : le champ de l'éthique s'ouvre en grand. A travers une telle assise ontologique relationnelle de l'interdépendance, la posture éthique de l'enseignant et sa manière d'être face aux élèves deviennent prioritaires en vue de faciliter l'émergence de la personne.

Construction et définition du concept de valeur-actitude altruisme

26 Anne-Marie Drouin-Hans insiste sur la nécessité de postuler des valeurs « universalisables », « indispensables à repenser sans cesse pour guider et réguler les conflits » (1998, p. 62). Le concept de *valeur*, nous semble-t-il, ouvre de manière inhérente à la question de la *vertu*. En effet, une valeur étant de l'ordre de *ce qui vaut*, de *ce qui doit-être*, de *ce qui peut-être*, nous pouvons, avec Eirick Prairat (2014a, pp. 118-119), en reconnaître trois sens particuliers : la valeur comme « réalité » (ce qui est désirable), comme « référence » (critère de jugement permettant d'évaluer une situation) et comme « idéal » (finalité reconnue à poursuivre). Dans les trois cas, la valeur est liée à la culture, instance collective, mais aussi à la personne, à la subjectivité d'un agent ; quel serait l'intérêt d'une valeur morale sans intériorisation ni

poursuite de celle-ci par quelqu'un ? La valeur morale, en tant que constitutive du domaine de l'éthique, prend forme par et pour le sujet qui se l'approprie.

- 27 Nous proposons en ce sens le concept de *valeur-actitude*, défini comme *valeur* morale inséparable d'une *attitude* engagée vers la pratique, véritablement colorée par l'action juste (ou *actitude*), et non simple attitude de façade. Ainsi, une *valeur-actitude* est une *vertu* morale envisagée de manière non substantialiste, qui consiste à adhérer, intérioriser et appliquer de manière concrète la valeur morale choisie en conscience et raison par un agent moral qui la reconnaît comme légitime (en tant qu'elle vaut, est désirable, donne du sens, représente un idéal, un repère, un guide d'action). Sans être stable ni définitivement acquise⁶, une *valeur-actitude* est motivation en acte, capacité dynamique à réagir avec justesse dans l'exigence de la singularité des situations. Toujours inachevée, elle consiste d'abord en la reconnaissance de ses propres limites ; le souhait de progresser étant déjà vertueux. Elle offre une base sécuritaire pour ne pas se trouver démuné dans l'urgence des situations lors desquelles les grands principes moraux déontologiques sont inapplicables car trop éloignés de la situation particulière, et le calcul des préférences de type utilitariste impossible car trop coûteux en temps (Terraz, 2015a).
- 28 Ici la notion d'*altruisme* est caractérisée par l'ouverture, la bienveillance désintéressée et le dévouement à l'égard de *l'autrui universel* (sans distinction : d'hier, aujourd'hui et demain, de soi comme de l'autre, perçu comme semblable et alter, du tiers personnel, singulier, concret, présent comme absent, ami ou ennemi, proche ou étranger), le souhait que celui-ci soit heureux, et les actions qui en découlent (Terraz, 2014, 2015a). La valeur-actitude altruisme, présente au cœur de toutes les traditions spirituelles de l'humanité, n'en est pas moins éminemment laïque. Elle permettrait même une laïcité véritable et bien comprise, car synonyme d'ouverture à l'autre, de respect, de tolérance positive. A l'instar d'Aristote décrivant « l'unité des vertus » dans *l'Éthique à Nicomaque* (Livre II, chap. V et VI), nous reconnaissons que toutes les vertus morales sont reliées entre elles. Nous considérons cependant la valeur-actitude altruisme, telle que définie, comme propédeutique à toutes les autres vertus morales, à la fois première et fondatrice de celles-ci. La valeur-actitude altruisme s'apparente à l'amour *agapè* des grecs, et dépasse l'ensemble des valeurs morales à proximité quant à leur degré d'engagement, de manière active et désintéressée, pour le bien de *l'autrui universel*. La plupart demeurent en effet lacunaires sur ce point comme la sollicitude (de l'ordre de l'attention, du souci, du soin souvent situé à l'égard d'une ou de quelques personnes seulement), la tolérance (faut-il tolérer l'intolérable ?), la solidarité (faut-il se montrer solidaire des tyrans de tout poil ?) ou encore la fraternité (pouvant devenir confrontation d'un groupe soudé et fraternel contre un autre).

De la possibilité de s'exercer à la *valeur-actitude altruisme*

- 29 Nous pouvons mentionner, dans une perspective « anticipatrice » de la philosophie de l'éducation (Avanzini & Mougnotte, 2012), que plusieurs centaines d'études scientifiques, notamment en psychologie, valident l'existence de l'altruisme véritable, ainsi que la possibilité de le développer en s'y exerçant de façon régulière. Daniel Batson, par exemple, affirme que :
- Durant les quinze dernières années, d'autres chercheurs en psychologie sociale et moi-même avons conduit plus de vingt-cinq travaux de recherche [...] Les résultats de ces expérimentations ont fourni un étayage remarquablement consistant pour soutenir l'hypothèse concernant l'empathie-altruisme. Aucune des explications égocentriques proposées n'a reçu plus qu'un support faible en crédibilité. [...] Cette évidence m'amène à être en mesure d'accepter l'hypothèse de l'empathie-altruisme. (Batson, 1994, p. 607)⁷.
- 30 L'altruisme ici évoqué par Batson est principalement basé sur l'empathie, définit comme « état motivationnel dont le but final est d'accroître le bien-être de quelqu'un d'autre »⁸ (Batson & Shaw, 1991, p. 107 ; Batson, 2011). Dans un récent article, Deschamps et Finkelstein étudient l'existence éventuelle d'une « nouvelle forme d'altruisme qui serait basé sur les valeurs personnelles » (2012, p. 38). Leur étude fait apparaître que de nombreux participants montrent une VPVA (Valeur Personnelle Véritable Altruisme) très élevée, positivement et significativement corrélée à des comportements pro-sociaux, comme l'engagement bénévole. Les chercheurs affirment l'existence d'une telle forme d'altruisme ; « le doute n'est quasiment

plus permis » (*Id.*, p. 39). Leur conclusion est sans appel, et montre l'importance de « dépasser le modèle réducteur habituel » (*Ibid.*, p. 56), à savoir les conceptions traditionnelles de la psychologie supposant que l'homme agit selon des motivations principalement égoïstes :

La présente recherche suggère donc que l'humanité, collectivement et chez certains de ses membres, rêve de l'altruisme et y croit ; et que cette croyance peut influencer les pensées, les paroles, et peut-être les comportements de certains. (*Ibid.*, p. 56)

- 31 L'existence d'un altruisme véritable semble donc progressivement étayée par la science. Mais est-il possible de s'y exercer ? Les recherches en neurosciences, notamment sur la neuroplasticité du cerveau, montrent que trois mois seulement d'entraînement séculier de l'esprit à l'attention et à l'altruisme améliorent sensiblement les capacités à stabiliser l'attention (Lutz et al., 2009). Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek & Finkel (2008) montrent que renforcer ses capacités de compassion, en s'y exerçant trente minutes par jour sur une durée de six à huit semaines, augmente de façon significative les émotions positives, comme la joie, la bienveillance, l'espoir, la gratitude, l'enthousiasme, la satisfaction vis-à-vis de l'existence, *etc.* Plusieurs études montrent que les enseignants qui possèdent le plus certaines qualités humaines et vertus professionnelles (empathie, bienveillance, authenticité, sollicitude) sont les mieux perçus par leurs élèves, et les plus efficaces dans la transmission des valeurs morales et des connaissances en général (Aspy & Roebuck, 1990 ; Jennings & Greenberg, 2009). Notons que d'autres effets s'y ajoutent comme la diminution du taux d'absentéisme dans l'établissement, et une baisse significative des actes de violence. Enfin, le travail de thèse en sciences de l'éducation de Mael Virat, portant sur la dimension affective de la relation enseignant-élève, met en évidence de manière significative à partir d'une approche quantitative en psychologie le « rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants » sur « l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) » (2014, résumé).
- 32 Notons que ces apports scientifiques, intéressants, se veulent congruents avec l'approche philosophique ici présentée. Celle-ci, contrairement aux approches strictement déontologiques et conséquentialistes, présente l'avantage de pouvoir en partie être confrontée à l'examen scientifique ; toutefois, elle ne saurait y trouver ses fondements ni s'y soumettre, ce qui mènerait à une naïve confusion épistémologique des domaines symboliques du savoir.

L'altruisme, oui... mais pourquoi ? L'EIVVAA permet et renforce le *care* en éducation

- 33 Nous devons souligner que nos travaux antérieurs ont montré la présence, évidente, de nombreux marqueurs et indices de la *valeur-actitude altruisme* telle que définie dans les discours de certains enseignants du primaire, et dans une moindre mesure dans les textes officiels en vigueur concernant l'éthique et la déontologie des enseignants du primaire en France (Terraz, 2014). Dans une démarche de proposition réflexive et non prescriptive, nous nous positionnons en faveur d'une EIVVAA, approche se voulant équilibrée en ce qu'elle reconnaît la nécessité des approches normatives déontologiques et conséquentialistes, tout en rappelant qu'elles ne se suffisent pas en elles-mêmes. A travers cette approche pragmatique, concrète, fondée sur la raison et la motivation de l'agent moral, nous considérons la vertu morale de manière non substantialiste, propédeutique à une éducation véritable et efficiente. Depuis son assise ontologique jusqu'à ses propositions éthiques, l'EIVVAA permet et facilite la mise en œuvre effective des éthiques du *care* en éducation.
- 34 A l'instar de certains chercheurs français (Moreau, 2009) et québécois (Desaulniers, Jutras & Legault, 2005), nous suggérons en ce sens de proposer aux enseignants une formation à la « compétence éthique ». A l'occasion de débats, d'analyses de pratiques personnelles et professionnelles, les enseignants pourraient bénéficier d'une formation éthique et praxéologique, initiale et continue, qui s'articulerait autour de deux points principaux : (1) porter son attention sur son mode de relation à l'autre, en utilisant face aux élèves un langage adapté, réciproque, permettant un dialogue véritable autorisant l'autre à prendre la parole (2) après analyse personnelle, s'exercer grâce à des procédés simples et durables à développer en soi la valeur-actitude altruisme.

35 L'éthique enseignante prend alors tout son sens et redonne une place de choix à la singularité des situations ainsi qu'à l'enseignant, considéré en tant qu'agent moral, praticien réflexif de l'éthique, raisonné et incarné. Sans moralisme extérieur à l'agent ni relativisme minimaliste, cette approche éthique est positive, optimiste, « attractive » plus qu'« impérative » selon la distinction de Sidgwick (1907/1981). Les principes éthiques qui sous-tendent les normes et obligations prescriptives de nature déontologique gagnent à être réfléchis, débattus, reconnus comme légitimes puis traduits en vertus morales professionnelles qu'il s'agit de considérer de manière non substantialiste ; et ceci afin que l'enseignant puisse choisir de manière consciente, libre, intentionnelle et motivée, d'y adhérer, de s'y former et de s'y exercer. Après tout, pourquoi ne pas s'exercer à l'altruisme, dans la mesure où cela s'avère possible, et semble être bénéfique tant pour les élèves, que pour l'enseignant ?

Perspectives de recherche

36 L'éducation est tissée de paradoxes : il s'agit de trouver une unité dans la diversité, un équilibre entre fermeté et ouverture. L'approche théorique ici présentée montre la possibilité et l'intérêt, nous semble-t-il, de se confronter davantage à la réalité éducative, d'amener à des approches empiriques, phénoménologiques et pragmatiques, visant notamment à étudier les processus d'émergence de soi et de l'autre comme *personne*.⁹ En effet, l'éthique de l'enseignant vue sous le regard de la *valeur-actitude altruisme* ne devient véritablement intéressante que si elle favorise l'émergence conjointe de l'enseignant comme praticien réflexif de l'éthique, efficient vers une véritable dialogalité maître-élève, et de l'élève comme *personne*, sujet moral épanoui, responsable et ouvert à l'altérité. N'est-ce pas le rôle premier de l'éducation, ou mieux la fin ?

37 Le *care*, en tant qu'il est fondé sur la reconnaissance de la vulnérabilité et de la souffrance de l'autre, trouve son plein accomplissement à travers une Ethique d'Inspiration Vertuiste et dirigée vers la Valeur-Actitude Altruisme. Mieux, tendre de manière volontaire et raisonnée vers l'altruisme serait la condition de possibilité de l'éthique du *care*.

38 L'intention de prendre soin de l'autre dans sa singularité et sa vulnérabilité en vue de le mener vers un état supérieur est une visée éminemment légitime caractérisant l'action même d'éduquer ; pour y parvenir, en être véritablement capable, il s'agirait aussi de reconnaître sa propre vulnérabilité, ses carences et limites, pour décider de s'exercer, en conscience et raison, à développer en soi la *valeur-actitude altruisme*. En outre, et de manière conjointe, l'agent moral ne peut ignorer la nécessité de baliser son action sur certaines normes et devoirs moraux, reconnus comme légitimes, tout en maintenant le souci des conséquences comme « principe modérateur » (Prairat, 2014b, p. 83), au sein d'institutions justement établies. Dans ce contexte, notre proposition consiste à éduquer à et *par* l'altruisme en vue de faciliter l'émergence de l'élève comme *personne*.

Bibliographie

- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture, Huit exercices de pensée politique* (P. Levy, trad.). Paris : Gallimard, coll. Folio essais. Ouvrage original publié en 1968 sous le titre *Between Past and Future, Eight exercises in political thought*, New-York: The Viking Press.
- Aristote (1992). *Éthique à Nicomaque*, (A. Gomez-Muller, trad.). Paris : Librairie Générale de France, Le Livre de Poche. Ouvrage original paru au IV^{ème} siècle avant J. Christ.
- Aspy, D. & Roebuck, F. (1990). *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas. Résultats de recherches sur l'éducation humaniste*. Montréal : Actualisation.
- Avanzini, G. & Mougnotte, A. (2012). *Penser la philosophie de l'éducation. Pourquoi ? Pour quoi ?* Lyon : Chroniques Sociales, coll. Savoir penser.
- Baillargeon, N. (2011). *L'éducation*. Paris : GF Flammarion.
- Batson, C. D. & Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107-122. DOI: 10.1207/s15327965pli0202_1
- Batson, C. D., (1994). Why Act for the Public Good? Four Answers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 603-610. DOI: 10.1177/0146167294205016
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in human*. New York: Oxford University Press.

- Brugère, F. (2011). *L'éthique du care*. Paris : P.U.F, Editions Que sais-je ?
- Charles, S. & Lipovetsky, G. (2006). *Les Temps hypermodernes*. Paris : Le Livre de Poche, coll. biblio essais.
- Delassus, E. (2012). L'éthique du care. Archives ouvertes <hal-00701247v1>, 1-14. En ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/701247/filename/ethique_du_care.pdf
- Dent, N. J. H. (1997). Vertu. Éthique de la vertu. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (pp. 1571-1578). Paris : P.U.F.
- Desaulniers, M. P., Jutras, F. & Legault, G. A. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. In C. Gohier & D. Jeffrey (Eds.), *Enseigner et former à l'éthique* (pp. 131-147). Québec : Presses de l'université Laval.
- Deschamps, J.-F., & Finkelstein, R. (2012). Existe-t-il un véritable altruisme basé sur les valeurs personnelles ? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 93(1), 37-62. DOI : 10.3917/cips.093.0037
- Drouin-Hans, A.-M. (1998). *L'éducation, une question philosophique*. Paris : Anthropos Economica, coll. Education poche.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'Institution*. Paris : Seuil, coll. L'épreuve des faits.
- Fabre, M. (1999). Conclusion. Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? In J. Houssaye (Ed.), *Éducation et Philosophie, Approches Contemporaines* (pp. 269-298). Paris: ESF éditeur.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045-1062. DOI: 10.1037/a0013262
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente. Pour une éthique du care* (V. Nurock, trad.) Paris, France : Flammarion, coll. Champs Essais. Ouvrage original paru en 1982 sous le titre *In a different voice. Psychological Theory and Women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Girard, R. (1961). *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris : Grasset, coll. Pluriel.
- Houssaye, J. (1995). *Autorité ou éducation ?*. Paris : ESF Editeur, coll. Pédagogies.
- Houssaye, J. (2008). Valeurs du système d'enseignement. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 675-679). Paris : P.U.F.
- Hurka, T. (1997). Perfectionnisme. In M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (pp. 1191-1194). Paris: P.U.F.
- Hursthouse, R. (2013). *On Virtue Ethics* (E.N. Zalta, Ed.), Stanford: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. En ligne <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-virtue/>
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*. Paris : Aubier Montaigne, coll. Analyse et raisons.
- Jacques, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris: P.U.F.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. DOI : 10.3102/0034654308325693
- Kant, E. (1993). *Fondements de la métaphysique des mœurs* (V. Delbos, trad.), Paris : Librairie Générale Française, coll. Le Livre de Poche, Classiques de la philosophie. Ouvrage original publié en 1785.
- Kant, E. (1993). *Réflexions sur l'éducation*. (A. Philonenko, trad.) Paris : Vrin., 7ème édition. Ouvrage original paru entre 1776-1787.
- Kohlberg, L. (1963). The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. I, Sequence in the Development of Moral Thought. *Vita Humana*, 6, 11-33. DOI: 10.1159/000269667
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol I: The philosophy of moral development*. San Francisco : Harper & Row.
- Laugier, S. (2005). Care et perception. L'éthique comme attention au particulier. In P. Paperman & S. Laugier (Eds.), *Le souci des autres. Éthique et politique du care* (pp. 315-348). Paris : Editions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, coll. Raison Pratiques.
- Laugier, S. & Paperman, P. (2008). La voix différente et les éthiques du care. (A. Kwiatek revue par V. Nurock, trad.) In C. Gilligan (Ed.) *Une voix différente. Pour une éthique du care* (1982). Paris : Flammarion, coll. Champs Flammarion essais.

Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide. Essai sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard, coll. Les Essais.

Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir : l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris : Gallimard, coll. NRF Essais.

Lutz, A., Slagter, H., A., Rawlings, N. B., Francis, A. D., Greishar, L. L., & Davidson, R. J. (2009). Mental Training Enhances Attentional Stability: Neural and Behavioral Evidence. *The Journal of Neuroscience*, 29(42), 13418-13427. DOI : 10.1523/JNEUROSCI.1614-09.2009

MacIntyre, A. (2013). *Après la vertu*. (L. Bury, trad.). Paris: P.U.F, coll. Quadrige, 2^{ème} édition. Ouvrage original paru en 1981 sous le titre *After Virtue. A Study in Moral Theory*.

Martinez, M.-L. (2002). *L'émergence de la personne. Eduquer, accompagner* (Ed.) Paris : L'Harmattan. Coll. Crise et Anthropologie de la relation.

Mauss, M. (1923-1924). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés primitives. *L'année sociologique*, Seconde série. En ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthro/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.pdf

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF éditeur.

Molinier, P. (2005). Le care à l'épreuve du travail. Vulnérabilités croisées et savoir-faire discrets. In P. Paperman & S. Laugier (Eds.), *Le souci des autres. Ethique et politique du care* (pp. 299-316). Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, coll. Raison Pratiques.

Molinier, P., Laugier, S. & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (Eds.) Paris : Petite Bibliothèque Payot.

Monjo, R. (2012). Chapitre 9. L'éthique enseignante entre justice, sollicitude et reconnaissance. In D. Moreau (Ed.), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes* (pp. 217-248). Paris : L'Harmattan, coll. Evaluer.

Moreau, D. (2009). La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle des maîtres. *IUFM Nord-Pas de Calais*, Tome 1, 365-374. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/267235751_La_question_de_l_?ethique_professionnelle_des_enseignants_un_enjeu_essentiel_de_la_formation_professionnelle

Moreau, D. (2012). Introduction. In D. Moreau (Ed.), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes* (pp. 7-18). Paris : L'Harmattan, coll. Evaluer.

Morin, E. (2012). *La voie, Pour l'avenir de l'humanité*. Paris : Pluriel, Arthème Fayard.

Noddings, N. (1984). *Caring: a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

Noddings, N. (1995). Caring. In V. Held (Ed.), *Justice and Care. Essential Readings in Feminist Ethics* (pp. 7- 30). Boulder, Colorado: West View Press.

Noddings, N. (1998). *Philosophy of Education, Dimensions of Philosophy Series*. Boulder, Colorado : West View Press.

Paperman, P. & Laugier, S. (2005). *Le souci des autres. Ethique et politique du care* (Eds.) Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, coll. Raisons pratiques.

Peillon, V. (2013). *Refondons l'école pour l'avenir de nos enfants*. Paris : Seuil.

Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*, Paris : P.U.F, coll. Quadrige.

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris: P.U.F, coll. Quadrige.

Prairat, E. (2014a). *Les mots pour penser l'éthique*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, Editions Universitaires de Lorraine, coll. Questions d'éducation et de formation.

Prairat, E. (2014b). L'éthique du maître : un déontologisme tempéré. In E. Prairat (Ed.) *L'éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels* (pp. 69-88). Nancy : Presses Universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine, coll. Questions d'éducation et de formation.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris: P.U.F, coll. Que sais-je ? (édition de 2010).

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : P.U.F, coll. Premier Cycle.

Renault, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, coll. Points Essais.

Ricoeur, P. (1991). Faire l'université (1964). In *Lectures I. Autour du politique* (pp. 369-380) Paris : Editions du Seuil, coll. Points Essais.

Ricoeur, P. (1996). Entretien. In A. Hocquard (Ed.), *Éduquer, à quoi bon ? Ce qu'en disent les philosophes, anthropologues et pédagogues* (pp. 95-108). Paris : P.U.F.

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Folio Essais.

Sidgwick, H. (1981). *The Methods of Ethics*. Hackett Publishing Company. Indianapolis/Cambridge. (7^{ème} édition avec la préface de John Rawls). Ouvrage original paru en 1907 aux éditions Macmillan and Company.

Terraz, T. (2014). *Quand le messager devient message. Fondements philosophiques, intérêts, situation actuelle et en devenir d'une éthique enseignante vertueuse dirigée vers l'altruisme dans l'enseignement des valeurs morales républicaines à l'école*. (Mémoire de master 2 recherche en sciences de l'éducation, M.-L. Martinez, dir.). Université de Rouen. En ligne : <http://civiic.univ-rouen.fr/?q=content/mémoires-master-recherche>

Terraz, T. (2015a). *Quand la valeur morale devient vertu non substantielle. Le cas d'une éthique d'inspiration vertueuse dirigée vers l'altruisme dans le champ éducatif*. Communication lors du colloque de la SOFPHIED (Société Francophone de Philosophie de l'Éducation) les 18 et 19 juin à Strasbourg : *Sens, usage, pertinence de l'idée de valeur en éducation*. (Publication à paraître en 2016 dans un ouvrage collectif aux éditions Hermann).

Terraz, T. (2015b). *L'être du soi de la personne comme non-en-soi. Une radicale ontologie de la relation et ses implications éthiques/épistémologiques à partir de Paul Ricoeur et Francis Jacques*. (Mémoire de master 2 recherche en philosophie, N. Depraz, dir.) Université de Rouen.

Tronto, J. (2009a). Care démocratique et démocratie du care. In P. Molinier, S. Laugier, & P. Paperman (Eds.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (pp. 35-55). Paris : Petite bibliothèque Payot.

Tronto, J. (2009b). *Un monde vulnérable, pour une politique du care* (H. Maury, trad.) Paris : La Découverte. Ouvrage original paru en 1993 sous le titre *Moral Boundaries : a Political Argument for an Ethic of care*.

Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, D. Favre, dir.) Université Paul Valéry Montpellier 3. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076/document>

Xypas, C. (1996). Introduction. In C. Xypas (Ed.) *Éducation et valeurs, approches plurielles* (pp. 1-9). Paris : Anthropos Economica.

Notes

1 Dans la Rome antique, lorsque le maître achète un esclave et qu'il le prend par la main, il devient *manceps*. S'é-manciper, c'est se libérer du *manceps*, de la mainmise asservissante.

2 Citons notamment, de manière non exhaustive, les travaux de Nicholas J. H. Dent (1997), Thomas Hurka (1997), Rosalind Hursthouse (2013), et Alasdair MacIntyre (1981/2013).

3 Vincent Peillon, ancien ministre de l'Éducation Nationale, affirmait en 2013 sa volonté de voir l'école française tendre vers une « école de la bienveillance ». Notons également que « Les Assises de l'éducation » ayant eu lieu les 19 et 20 novembre 2013 à Saint-Etienne du Rouvray ont porté sur le thème de la « Bienveillance Educative ».

4 L'ouvrage de Gilligan, faisant référence, est paru en 1982 sous le titre *In a different voice. Psychological Theory and Women's development*. Cambridge : Harvard University Press. Il sera traduit une première fois en français et paraîtra en 1986 sous le titre *Une si grande différence*, puis en 2008 sous le titre *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.

5 Intéressant, ce modèle du dialogue reste néanmoins principalement interactif, c'est-à-dire fondé autour de deux émetteurs distincts qui émettent et reçoivent des informations sur l'autre : la relation demeure principalement dyadique. Le modèle dialogique et dialogal du *primum relationis* de Francis Jacques (1982, 1985) va plus loin en ce qu'il intègre le tiers et pose la relation à et avec l'autre comme ontologiquement originelle.

6 Contrairement à ce que prétend Aristote lorsqu'il définit la vertu comme *héxis* dans *l'Éthique à Nicomaque* (1992).

7 Nous traduisons.

8 Nous traduisons.

9 Là se situe notre présent travail de thèse de doctorat.

Pour citer cet article

Référence électronique

Tommy Terraz, « Le care en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la *valeur-actitude altruisme* ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 40 | 2016, mis en ligne le 01 février 2016, consulté le 27 juin 2016. URL : <http://edso.revues.org/1526>

À propos de l'auteur

Tommy Terraz

Doctorant en Sciences de l'éducation, Laboratoire CIVIIC et chercheur associé au LISEC

Droits d'auteur

© PULM

Résumés

Notre propos, en éthique normative, consiste à montrer en quoi l'approche du *care* en éducation passe avant tout par la posture éthique de l'enseignant, en tant que pourvoyeur de *care*. Dans ses fondements, le courant du *care* présente de grandes forces, mais aussi certaines carences à dépasser. L'article consiste à penser l'articulation entre la sensibilité au particulier défendue par les éthiques du *care* et l'universalisme abstrait des morales déontologiques et conséquentialistes. Nous proposons de manière réflexive un modèle particulier : une *Ethique de l'enseignant d'Inspiration Vertuiste et dirigée vers la Valeur-Actitude Altruisme* (EIVVAA) en vue de l'émergence de l'élève comme *personne*. Au-delà des oppositions classiques autonomie/dépendance, sollicitude/justice, relativisme minimaliste/moralisme abusif, cette approche vertuiste réactualisée se veut équilibrée. Plus encore, elle serait la condition de possibilité du *care* en éducation dans la mesure où il importe que l'enseignant, en amont, choisisse en conscience et raison de s'exercer à la *valeur-actitude altruisme* afin d'être capable de véritablement prendre soin de l'autre.

Our purpose through this article in normative ethics is to show how the approach of *care* in education requires above all the ethical posture of teacher himself as a *care* provider. The foundations of the *care* ethics approach has great positive elements but also some deficiencies to overcome. The article consists to consider the linkages between the focused sensitivity to particular, defended by the ethics of *care*, and abstract universalism of utilitarian and deontological moral reasoning. We reflexively propose a particular model: a *measured virtue ethics for teachers built around value-actitude altruism* (EIVVAA in french) in order to allow the emergence of the student as a *person*. Beyond the traditional oppositions between autonomy/dependence, *care*/justice, minimalist relativism/abusive moralism, this updated approach of virtue ethics tends to be well-balanced. Better still, it would be the condition of possibility that would make ethics of *care* in education possible, because it is important, for the teacher, to choose with conscience and reason to practice *value-actitude altruism* in order to be able to genuinely take care for others.

Entrées d'index

Mots-clés : Altruisme, (inter)dépendance, éthique du care, éthique enseignante, éthique de la vertu, relation, personne.

Keywords : Altruism, (inter)dependence, ethics of care, ethics of teachings, virtue ethics, relation, person.