

Journée cantonale de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire

Montreux – Palais des Congrès, 23 avril 2009

Désir de l'éthique et éthique du désir

Ou : l'institution scolaire au risque du désir

Hugues Poltier, philosophe, Université de Lausanne

Intro

Nous désirons bien faire, faire le bien, avec et pour les autres

Tenir compte de leur désir, de qui ils sont, les respecter ...

Et simultanément, nous voulons les – les enfants, les élèves – préparer pour la vie, les instruire, les munir de ces connaissances et savoir-faire qui doivent leur permettre d'acquérir une profession pour s'intégrer professionnellement.

Nous voulons les former, les formater, les amener au point où ils pourront être nos partenaires ; et nous voulons les respecter, tenir compte d'eux, de ce qu'ils nous disent de leurs besoins, de leurs attentes

Peut-on faire tenir cela ensemble ? Telle est la question que je souhaite articuler devant vous aujourd'hui – et cela à partir d'un questionnement éthique

Objet, pertinence et limite de l'intervention de l'éthicien

Le propos de cette intervention peut se résumer comme suit :

Clarifier les valeurs en jeu, plus précisément le jeu et les tensions entre elles, voire les possibles conflits de valeurs entre lesquelles nous nous déchirons.

Montrer, plus précisément à propos de l'école, la tension de valeurs dont elle est structurellement le siège.

Après un propos introductif destiné à situer le contexte social et politique dans lequel s'inscrit ma réflexion, j'aborderai la partie proprement éthique de mon propos par une considération sur le concept de bien, suggérant par là même que la réflexion éthique ne peut tout à fait s'en passer ; et que lorsqu'elle le fait, en fait elle glisse en sous-main une conception du bien qu'elle laisse inexplicite. Je poursuivrai en montrant que la situation dans la réflexion éthique contemporaine peut être ramassée dans l'opposition des théories mettant en leur centre la justice et celles qui posent, sinon la priorité, en tout cas l'antériorité de ce que nombre d'auteures féministes ont proposé sous le nom de care, certaines ayant ensuite développé ce qu'on appelle une éthique du care. Je ne donne pas de traduction de ce terme, dont en première approximation on peut dire qu'il signifie « soin », « souci », « attention ».

Je développerai assez longuement cette opposition en montrant à la fois la force, la cohérence et la puissance d'une éthique de justice. Mais je montrerai aussi ses limites,

des limites non pas accidentelles, mais principielles requises par la cohérence de ses axiomes et prémisses. Je montrerai, précisément, qu'elle est inadéquate pour penser une action de prise en charge d'élèves en mal-intégration scolaire (c'est à cette expression que je recourrai de manière systématique); puis qu'une telle prise en charge supposerait de réfléchir à partir et à l'aide du paradigme de l'éthique du *care* – éthique dont je présenterai assez longuement les présupposés et les corrélats.

Je reviendrai ensuite à la question de l'institution scolaire et de la possibilité de penser son appropriation pratique de cette perspective éthique. Je suggérerai que celle-ci ne va pas de soi notamment en raison de la pesanteur de l'organisation scolaire et de la difficulté pour une institution aussi définie par des cadres légaux d'apporter des modifications substantielles. Je terminerai cependant par quelques remarques sur ce qu'impliquerait l'introduction de la perspective du *care* dans la vie de l'école.

Introduction: contexte social-institutionnel de cette intervention

J'évoquais en commençant la tension de valeurs dont l'école est, structurellement, le siège.

Disant cela, je suggère déjà qu'il n'y a pas de réponse assurée: l'école est, structurellement, le lieu de cette tension; et rien ne pourra l'abolir, la régler une fois pour toutes

Cette tension est par ailleurs avivée par le contexte de crise: crise économique, crise des finances publiques, crise de la transmission, crise de la civilité diraient encore certains, crise de l'intégration (le chômage frappe en premier lieu les générations en voie d'intégration), crise de la conjugalité (la divortialité atteint bientôt 50% dans les régions urbaines en Europe); et du coup de la famille et du lien familial; crise de l'isolement: la famille «étendue» n'est pour la plupart des enfants d'aujourd'hui guère qu'une mythologie; ce qui induit aussi quelque chose comme une crise de l'épuisement de la famille et, plus précisément, des rapports d'autorité intergénérationnels: lorsque père-mère défaille ou n'y «arrive plus», il n'y a plus le relais des tantes et des oncles, d'où la recherche d'issues du côté des pair-e-s – pouvant donner lieu à la constitution de bandes jouissant de leur pouvoir et inquiétant par là-même notre société (laquelle, du fait de l'individualisme croissant, se trouve passablement démunie face à ce phénomène, sauf à faire appel aux forces de police); on pourrait encore parler ici d'une crise de l'appartenance suscitée par l'affaiblissement des liens de famille étendue et aiguisée par le climat de concurrence généralisée dans lequel nous sommes socialement placés: se valoriser passe par se distinguer, se placer comme au-dessus des autres, ce qui peut déterminer des comportements violents entre les prétendants à la distinction qui apporte de la reconnaissance et à la reconnaissance qui distingue.

Toutes ces crises viennent se répercuter sur l'école.

Elles constituent le fond, l'arrière-plan de l'action de l'école, ou encore son contexte d'action. Raison pour laquelle elle ne peut l'ignorer – ni non plus, partant, la réflexion éthique sur le «comment faire pour bien faire».

Bien sûr, les effets de cette crise ne se font pas sentir de manière homogène sur tout un chacun, pas plus, partant, que sur tous les élèves. Comme on va le répétant – mais est-ce pour se rassurer? – la plupart des enfants vont bien... Reste que ces phénomènes inquiétants de «désintégration», de «déliation sociale», voire de construction de socialité «déviante» (par la consommation de substances psychotropes – alcools autant que drogues –, de bandes inquiétantes, de comportements extrêmes (violence contre soi et/ou contre les autres) et de décrochement scolaire et/ou de formation, reste, donc, que ces phénomènes ont connu une sensible augmentation au cours des deux-trois

dernières décennies et que c'est bien cela qui inquiète ... et motive le genre d'assises qui nous réunit aujourd'hui.

Champ des valeurs éthiques

Nous voulons tous le bien

Problème : le bien = une multiplicité ; ou une unité complexe à multiples composantes

- Santé, plaisirs, réussite sociale (carrières, amis, couple et famille, estime de soi, reconnaissance par les pair-e-s, les collègues, la hiérarchie, représentants de l'autre sexe),
- sécurité (affective, matérielle, professionnelle), compétences (scolaires, professionnelles –et leur reconnaissance dans le cadre où l'on est actif),
- accomplissement heureux dans son travail,
- reconnaissance de soi (ou sentiment d'être reconnu) comme ami, amant-e, partenaire de travail, membre d'un collectif de travail à part entière (se sentir traité avec équité par ses collègues, sa hiérarchie, les autorités, la société),
- se sentir aimé, respecté, reconnu dans sa singularité, son unicité ;
- vivre de la vibration si intense qu'est l'amour, cette rencontre qui magnifie chacun-e de se sentir si magnifique et si irrésistible pour un-e autre ;
- être en accord avec le monde, avec les autres, la société.
- Une autre composante du bien de l'individu est l'expérience de l'intensité que l'on peut également nommer l'expérience d'un sentiment plénier d'exister, sentiment qui peut s'éprouver dans le cadre de l'amour, du sexe, de la drogue, mais aussi dans celui d'une jouissance de pouvoir à l'encontre d'une « victime » (phénomène de bande). Si ce dernier exemple peut difficilement passer pour un cas « éthique », le point à ne pas oublier est que nous valorisons les moments d'intensité comme donnant valeur et sens à notre existence. A sacrifier l'intensité, nous sacrifierions une dimension qui donne à notre propre existence son goût et sa saveur. En d'autres termes, elle compose sans doute une des dimensions de notre bien – la musique en est sans doute un des principaux vecteurs, à côté des drogues, légales ou non.

Sans doute y a-t-il des composantes de notre bien que j'oublie ou néglige. Mais cette constellation suffit déjà à suggérer que leur unification en une totalité harmonieuse est loin d'être chose aisée.

Entre parenthèses, on comprend, à partir de là, la rationalité du choix d'une éthique ascétique : abandonner toute idée d'un rapport harmonieux de toutes ces composantes – et en particulier de toutes celles qui ont à voir avec le rapport aux autres, tout spécialement de ces autres qui composent la généralité anonyme de la société – en optant pour une éthique de « retrait du monde », de « mise à l'écart de soi », de rapport au seul divin. On peut comprendre aussi de cette manière le succès des spiritualités *new age* : même pratiquées en groupe, leur point d'accroche est d'inviter l'individu à chercher l'accomplissement plénier de soi dans un rapport à l'absolu, aux esprits, etc. – délaissant du même coup comme secondaire, ou sans importance toutes les dimensions de réalisation sociale de soi. De fait, on peut douter qu'ils y parviennent tout à fait, dans la mesure, notamment, où on ne voit pas que les participants délaissent tous leurs atouts socio-économiques. Ils viennent là pour trouver une certaine harmonie dans le rapport à eux-mêmes qu'ils escomptent pouvoir ensuite expérimenter dans leurs futurs rapports sociaux.

Si cette unification harmonieuse est difficile, voire impossible, c'est aussi parce que cette unification ne doit pas seulement avoir lieu au plan individuel mais bien encore

interindividuel : si un individu est perçu comme accomplissant en lui cette synthèse, il se peut, voire il est probable que cet accomplissement s'effectue au détriment d'autres – voire encore, la « destruction » de l'autre est constitutive du plaisir et de l'intensité que j'éprouve : comme supporter d'un club, mon plaisir de la victoire de mon équipe suppose la défaite du club adverse et donc la mine déconfite de ses supporters. Or, il se trouve que les émotions les plus intenses ont souvent à voir avec une structure agonistique, structure dont le sport offre l'illustration emblématique. Mais celle-ci se retrouve dans de très nombreux autres secteurs de la vie sociale : décrocher un job, obtenir une promotion, parvenir à un poste élevé, obtenir un billet à un concert qui fera le plein, accéder au top du hit-parade, etc. A ce point, il ne faut pas oublier qu'à l'intensité de plaisir éprouvée par le gagnant et de ses supporters répond l'intensité de déplaisir ou de déception du perdant et de son entourage – voire encore d'humiliation, tout spécialement lorsque le gagnant étale son bonheur d'avoir triomphé, suscitant envie et jalousie. Et l'humiliation, faut-il ajouter, est d'autant plus difficile à accepter que le gagnant célèbre tapageusement son succès et l'étale sous les yeux de son adversaire – redoublant ce faisant l'abaissement de celui dont il a triomphé. Et suscitant du coup les envies de revanche, voire de vengeance du perdant. Autant d'occasions de violences et de heurts.

La conclusion que nous pouvons tirer de ce qui précède est que si l'harmonisation de toutes les composantes du Bien en une personne est déjà un processus hautement complexe et improbable, cette harmonisation est encore plus problématique et compliquée entre n individus.

Si j'ai tellement insisté sur cette dimension de complexité du Bien pour nous autres les humains, c'est pour souligner la difficulté de la tâche à honorer : satisfaire nos aspirations, toutes nos aspirations et celles de tous et de chacun. Cela serait le Bien, absolument parlant – du moins pour le genre d'êtres que nous sommes. Et qu'on pourrait ramasser, brièvement, comme suit : jouir de sa santé, de la reconnaissance des autres et de l'intensité – celle de la victoire ou de l'ivresse, que celle-ci soit provoquée par une substance, par la danse ou par toute autre expérience. Une raison additionnelle à cette insistance est encore que l'adolescence est, dans nos existences, le moment où cette impatience d'avoir tout est la plus forte, la plus intransigeante. Comme le chante Jim Morrison, avec les Doors : « We want the world and we want it NOW ! »

Deux champs de l'éthique : le bien et le juste

A ce point, vous me direz peut-être : mais tout ça, qu'est-ce que ça a à voir avec l'éthique ? c'est de la psychologie de bazar. Je vous confesserai que vous n'avez pas tout à fait tort, mais ajouterai ceci. La tâche de l'éthique peut être subdivisée en deux grands champs : explorer la question du bien, de ce qui constitue le bien ; celle de la justice d'autre part, qui a à voir avec, essentiellement, la distribution de ce bien, ou si vous voulez la manière dont le bien socialement produit est réparti entre ses membres.

A la lumière de cette division interne à l'éthique du travail entre les considérations sur le bien et la justice, vous saisissez immédiatement que la façon dont on conçoit le bien est cruciale pour la seconde partie, savoir sur la manière juste d'en répartir la jouissance.

Pour le faire bien voir, schématisons les choses à l'extrême : si on soutient, comme le font certains, que le bien n'est pas définissable en raison des variations interindividuelles (l'un aime Beethoven et l'autre aime les Doors cependant qu'un troisième aime Florent Pagny ; ou toute autre que vous voudrez) ; qu'en conséquence, il n'est pas utile d'avoir une conception de ce qu'est le bien dans une éthique. Il s'ensuit que la théorie du bien d'une telle approche se résume à : ce que veut, préfère (ou : dit

vouloir, préférer), X constitue son bien. De sorte qu'il y a autant de « conceptions du bien » qu'il y a de personnes et que la théorie doit abandonner toute prétention à tenter de cerner le bien. On voit le geste : du fait de la multidimensionnalité du bien que j'ai évoquée ci-avant, on renonce purement et simplement à s'en donner une compréhension, une saisie.

A conception pauvre du bien, éthique du primat du juste

Et du coup, l'éthique, je veux dire la réflexion, la théorie éthique met en son cœur la seule dimension de la justice. De sorte que la question qui en vient à occuper alors tout le champ de l'éthique devient : à quoi sommes-nous obligés les uns envers les autres et en vertu de quoi ? Le modèle idéal-typique de réponse à cette question est, dans notre société, celui du contrat : je suis obligé à ce à quoi je me suis librement engagé en l'échange d'une contrepartie à laquelle l'autre est obligé envers moi. Evidemment, nous nous trouvons dans beaucoup de situations non- ou précontractuelles. Typiquement, on admet généralement que nous sommes mutuellement obligés les uns envers les autres à ne pas tuer autrui, ne pas le voler, respecter son intégrité physique, sa liberté de conscience, etc. Reste que certains courants théoriques tentent de montrer qu'on peut comprendre ces obligations mutuelles comme dérivables d'un « contrat originaire » que nous aurions passé tous avec chacun et chacun avec tous et dans lequel nous nous serions mis d'accord sur un ensemble de règles dont le contenu essentiel serait composé par ces interdits sur les différentes formes d'agression dont nous pouvons nous rendre coupables les uns envers les autres. En sorte que le « deal » que le tout de la société passerait avec chacun pourrait être schématisé de la manière suivante : nous, société, n'entrons pas en matière sur ce qui constitue le bien pour toi ; nous te laissons pleine liberté de déterminer ce qui est pour toi le bien et de te donner les moyens de l'atteindre (c'est la « liberté de poursuivre son bonheur » énoncée dans la constitution étatsunienne) – mais cela à la condition que dans toutes tes actions tu respectes la liberté symétrique d'autrui de faire de même ; et partant qu'en toutes tes actions, tu respectes l'intégrité et la liberté d'autrui, tu n'uses jamais de ta force, de ta supériorité hiérarchique ou autre pour contraindre autrui à te fournir un bien ou un moyen de satisfaction. Les règles morales consistent alors en un ensemble de « contraintes latérales » sur l'action et la justice en leur respect. Contraintes latérales : les règles ne portent que sur les entours de l'action ; par hypothèse, le cœur de l'action porte sur ce que je veux obtenir qui, en soi, ne peut être condamnable moralement – sauf à ce que mon bien comprenne en lui-même, de façon essentielle, la violation du droit d'autrui, auquel cas, dans cette perspective, nous devrions conclure que je suis pervers ; seul peut l'être le moyen lorsque celui-ci comprend la violation du droit d'un tiers. On peut définir donc les contraintes latérales comme l'ensemble des règles qui, protégeant le droit symétrique d'autrui, limitent la liberté d'action de l'agent dans la poursuite de son bien. La société dit ainsi à l'individu : tu peux poursuivre le bien qui te fait envie (nous ne te limiterons en rien quant à cela), mais quel que soit ce bien que tu cherches à atteindre, tu le feras en honorant toutes ces obligations envers tous les autrui auxquels tu auras affaire. Ainsi, tu peux poursuivre la fin de l'enrichissement pour autant que tu honores le respect de la propriété et de l'échange librement consenti. Ou quelque autre bien que vous pouvez imaginer, par exemple sexuel.

Du rôle de l'Etat dans la perspective du primat du juste

Dans cette perspective, le rôle de l'Etat est essentiellement d'être juste envers les membres de la collectivité politique. Ce qui signifie : 1) de protéger de manière égale, impartiale les droits-libertés de chacun ; 2) ou, plus généralement encore, de distribuer

de manière égale et/ou impartiale les prestations dont il est le fournisseur, savoir principalement la garantie et protection des droits-libertés, ce qui inclut toutes les propriétés acquises dans le respect des « contraintes latérales ». Si je deviens propriétaire du bien x par un contrat auquel l'autre partie et moi-même nous sommes librement engagés et que j'honore ma partie, alors j'en suis le légitime propriétaire et l'Etat a alors le devoir de me protéger dans ce droit de propriété. S'il ne le fait pas, il commet une injustice à mon endroit.

La notion centrale dans cette conception de l'éthique comme justice est celle d'impartialité : l'Etat doit distribuer ses prestations de manière impartiale. A chacun la même part de ses services, sauf si des critères acceptés et vérifiables le justifient. L'Etat ne regarde pas « aux personnes » ; en d'autres termes, il ne prend pas en compte votre rang social ou votre proximité ou éloignement des puissants pour décider de la manière dont votre infraction sera punie : il y a un barème et il s'agit juste de l'appliquer de manière identique pour tout cas identique. L'Etat doit assurer la sécurité de chacun, ce qui signifie qu'il doit faire en sorte que les agents responsables de l'exécution de cette obligation assurent une surveillance équilibrée et proportionnée de tous les espaces sous sa juridiction. En matière scolaire, il doit assurer une couverture homogène et proportionnée d'enclassement sur tout son territoire ; il doit en outre garantir une offre d'enseignants qualifiés dans tous ses établissements. Bref, il doit garantir à tout enfant un accès égal à l'instruction, indépendamment de son milieu social et de sa localisation sur le territoire.

Nous pouvons maintenant en venir à l'école en tant qu'institution de l'Etat. Je n'insiste pas sur le « bien » fourni par l'école : il consiste en la transmission de connaissances de base et de compétences (savoir-faire) dans toute une série de domaines dont il est reconnu socialement qu'elles constituent un socle nécessaire aussi bien pour l'apprentissage d'une profession, d'une spécialisation que pour la participation citoyenne à la vie sociale. Par hypothèse, c'est là le métier de base de l'école et elle s'organise en vue de l'honorer au mieux. Je suppose réglée cette dimension du contenu de son obligation envers la société dans la personne des élèves dont elle a la charge – et en tout cas, elle ne nous concerne pas ici.

La difficulté à laquelle fait face l'Ecole tient précisément à ce qu'elle a affaire avec une pluralité d'élèves ; et qu'avec cette dimension de pluralité, elle se trouve immédiatement confrontée à une exigence de justice : elle doit fournir à tous les élèves dont elle a la charge les mêmes chances de progresser dans les savoirs qu'elle dispense – c'est ce que nous nommons « l'égalité des chances ».

C'est là que les difficultés sérieuses commencent. Car l'école n'a alors pas seulement affaire à une pluralité d'élèves mais, et peut-être plus encore, à leur variabilité infinie : certains apprennent facilement, d'autres avec beaucoup de peine, d'autres encore semblent n'y pas parvenir du tout. Et parmi ces derniers, qui, de ne pas parvenir à progresser dans leurs apprentissages, trouvent le temps long et s'ennuient, certains en viennent à générer du trouble dans la classe, parasitant ainsi l'apprentissage de leurs camarades de classe et risquant du coup de mettre en échec les objectifs d'apprentissage.

Aporie de l'approche en termes de justice

Qu'est-ce qui est éthiquement requis dans ce type de situation ? Si on approche la question dans les termes d'une théorie de la justice en tant que cœur de la théorie éthique, la réponse à laquelle on aboutira sera comprise dans l'alternative suivante :

Soit on conclura que la faute en incombe aux élèves chahuteurs, que ceux-ci n'honorent pas la contrepartie attendue d'eux ; et qu'en conséquence, la société est libérée de son

obligation de les instruire et qu'ils en paieront le prix à la fois immédiatement (par l'expulsion du système scolaire) et ultérieurement (par l'impossibilité d'accès à une formation qualifiante).

Soit, à l'inverse, on jugera que l'école a failli à son obligation en échouant à créer un environnement à même de contraindre l'élève à apprendre les savoirs et les compétences requis.

De fait, socialement, la 1^e branche de l'alternative est jugée inacceptable – sauf cas véritablement extrême. L'école, juge-t-on, a une obligation d'instruction envers tous les enfants d'une génération. Et si elle échoue à le faire, c'est à elle de modifier son dispositif d'intégration et/ou de disciplinarisation des élèves pour y parvenir.

Mais qu'on prenne l'une ou l'autre branche de l'alternative, l'aporie ne peut être résolue de manière satisfaisante du point de vue de la justice. Si on opte pour la première, la conséquence supportée par l'individu dé-scolarisé au cours de toute son existence ultérieure sera bien trop lourde : sans le bagage scolaire transmis par l'école obligatoire, ses possibilités de s'intégrer dans le monde du travail seront proches de zéro, d'autant que, outre son déficit de connaissances il inspirera de la méfiance également en raison de ce qu'on lui supposera un tempérament rétif à une certaine discipline requise par le travail. Bref, en raison de l'impératif accru d'un diplôme scolaire pour l'intégration professionnelle, en laisser un individu totalement dépourvu en raison de son indiscipline juvénile est jugé aujourd'hui inacceptable, hors de proportion. La conséquence est que l'école est de plus en plus sous l'obligation aujourd'hui de garder en son sein tous les enfants d'une génération jusqu'au terme de la scolarité obligatoire.

Du coup, donc, on opte pour la 2^e branche de l'alternative. Mais, ici d'autres problèmes de justice surgissent : ces élèves « difficiles » requièrent de la part des enseignants et des responsables scolaires une attention plus que proportionnelle : on leur consacre plus de temps, plus d'efforts, plus d'attention qu'à ceux qui apprennent facilement et/ou consentent les efforts nécessaires pour y parvenir. Et plus ces élèves difficiles requièrent d'attention, plus ils concentrent sur eux l'attention du corps enseignant – moins, aussi, ce dernier a de disponibilité pour les « bons élèves ». Ces derniers peuvent alors légitimement se sentir abandonnés, défavorisés, laissés à eux-mêmes, bénéficier d'une aide insuffisante pour les assister dans leur progression. A la limite, ils pourraient soutenir être victimes d'un préjudice du fait de l'attention excessive que les enseignants ont été amenés à consacrer aux « chahuteurs ».

Ce que met ainsi en lumière cet examen, c'est l'impuissance à résoudre cette difficulté dans l'horizon de la seule justice. Qu'on choisisse l'une ou l'autre voie évoquées, on s'expose toujours au reproche d'injustice. A décider de laisser les chahuteurs de côté, on s'exposerait au reproche suivant : « Parce que j'ai fait un peu l'imbécile dans mon enfance, vous m'avez abandonné. Aujourd'hui, je me trouve démuné. Comme adultes, vous saviez bien mieux que moi les conséquences pour toute ma vie de cet abandon. Vous n'aviez pas le droit d'agir ainsi. Vous aviez le devoir de faire en sorte de me forcer à faire le minimum pour m'en sortir. » Dans l'autre hypothèse, on s'exposera à cet autre reproche : « parce que vous avez donné tant d'attention aux fainéants, j'ai moins appris que j'aurais dû le faire. Et, plus tard, je me suis retrouvé avec un retard sur les autres que j'ai été dans l'incapacité de compenser. Vous m'avez lésé de mon droit à apprendre et à poursuivre des études avancées. »

La conclusion de cet examen est l'impuissance d'une approche en termes de justice, partant de droits, à concevoir une solution satisfaisante d'un point de vue éthique.

Des raisons de la nécessité d'une autre approche

Sur quoi, au juste, bute l'approche de la question scolaire –plus particulièrement à la lumière des élèves « difficiles », que ces difficultés soient liées ou non à la dépendance de substances ? De manière schématique, caricaturale, externe aussi, je dirais que l'institution scolaire bute sur cette tension :

- la réalité d'enfants et d'adolescents qui, pour toutes sortes de raisons, ne sont pas adaptés à son moule
- l'obligation de non-abandon, un peu selon le modèle de la parabole du bon berger et de la brebis perdue : dans quelque difficulté que tu sois, nous ne t'abandonnerons pas, nous ferons tout notre possible, le meilleur de nous-mêmes, pour que tu ne tombes pas de la barque.
- Et simultanément, l'obligation de performances : moi, école, je m'engage à tout mettre en œuvre pour amener chacun des enfants qui me sont confiés à mener tous et chacun au meilleur de leurs possibilités d'apprentissage et de développement de leurs aptitudes cognitives.

A la lecture des différents documents préparatoires à cette journée, j'en ai conclu que la question qui nous occupe aujourd'hui est principalement la première tension relevée, savoir celle constituée par l'obligation de non-abandon envers les enfants en difficulté et tentés de décrocher. C'est donc sur elle que je vais concentrer, encore, mon attention.

Rapprochant les conclusions de notre examen sur le paradigme de l'éthique comme justice et cette tension (élèves en risque de décrocher et obligation de non-abandon), j'en tire cette autre conclusion que cette obligation de non-abandon est incompatible avec le paradigme de la justice. Non seulement pour les raisons déjà évoquées (être élève turbulent-dissipé est « récompensé » d'une attention plus que proportionnée), mais en outre cet effet contrevient au principe de la justice rétributive : alors que cet élève chahuteur mérite la punition et finalement l'exclusion, il reçoit tout au contraire un surcroît d'attention au motif que tout doit être entrepris pour le maintenir en selle. En d'autres termes, si cette obligation de non-abandon a un fondement, une source, ce ne peut être dans le paradigme de l'éthique comme théorie de la justice.

Mais cette incompatibilité a une raison encore plus fondamentale : c'est que remplir le programme de non-abandon requiert de prendre en compte et de s'intéresser à la particularité des personnes en difficulté. On ne peut œuvrer en faveur de la continuation de leur intégration dans le cadre scolaire qu'en s'intéressant et prenant en compte leur singularité, les difficultés sur lesquelles ils butent, etc. En un mot, en s'intéressant à eux, à qui ils sont concrètement et non pas à l'image réduite qu'ils donnent d'eux-mêmes dans la figure du mauvais élève. Toutes ces démarches vont à l'encontre du principe, central du point de vue de la justice, de ne pas regarder aux personnes – comme je l'ai dit plus haut.

Et comme cette obligation de non-abandon de la société envers ses enfants nous paraît une intuition morale difficilement récusable, il s'ensuit que nous devons imaginer-concevoir un autre paradigme pour l'éthique. Ou, si vous préférez, concevoir une éthique dans laquelle la justice n'occuperait pas la place centrale – sans pour cela, bien sûr être exclue ou négligée.

Vers un autre paradigme éthique : le Care

L'éthique du Care – terme que, pour des raisons qu'on découvrira dans un instant, je renonce à traduire et dont les équivalents les plus immédiats sont ici « soin », « sollicitude » – est un courant de l'éthique contemporaine qui nous vient des féministes

américaines, au premier chef Carol Gilligan, Joan Tronto, Susan M. Okin, Nel Noddings, etc.

Le fait que cette approche soit et demeure principalement l'œuvre de femmes n'est pas qu'anecdotique. C'est qu'historiquement, dans nos sociétés, les tâches de prise en charge éducative et de soins des enfants et des personnes en détresse ont été longtemps confiées quasi exclusivement aux femmes : pensons, non seulement au rôle-image de mère, mais encore au partage sexuel des tâches médecin-homme /infirmière-femme, directeur-homme/institutrice-femme ; à la prédominance des femmes dans les métiers de la petite enfance, de la vente directe, etc.

Ce que toutes ces tâches ont en commun c'est de prendre en compte une dimension affective-relationnelle. De l'infirmière, on n'attendait pas seulement qu'elle soit une bonne professionnelle mais qu'elle sache encore, par son attention, sa gentillesse, etc., reconforter le malade, créer avec lui un lien d'empathie, etc. Et sinon aujourd'hui encore, en tout cas naguère, on s'empressait d'ajouter que c'étaient là des qualités « féminines », par quoi on voulait dire quelque chose comme « consubstantiel à la nature de la femme comme telle » – négligeant que ces « qualités », les femmes avaient dû apprendre à les développer en raison de leur position subordonnée, au service des hommes attendant précisément la gratification de ce type d'attention pour honorer une femme de leur attention, voire finalement de leur choix. Il suffit de voir aujourd'hui telle femme manager, pleinement entrée dans le rôle-image du manager qu'elle en a pris la froideur et la distance pour réaliser à quel point ses soi-disant qualités féminines peuvent ne pas être réalisées chez telle ou telle femme individuelle. Une telle confrontation nous fait saisir à quel point les qualités que nous développons sont dépendantes de l'environnement dans lequel nous grandissons et de ses sollicitations.

Mais pourquoi renoncer à traduire « care » ? Pour vous le faire comprendre, je ne peux mieux faire que de recourir à cette citation de S. Laugier – qui a récemment édité en français une collection d'articles séminaux de l'éthique du care sous le titre *Le souci des autres. Ethique et politique du care*, EHESS, Paris, 2006 :

Le mot care, très courant en anglais, est à la fois un verbe qui signifie « s'occuper de », « faire attention », « prendre soin », « se soucier de », et un substantif qui pourrait selon les contextes être rendu en français par « soins », « attention », « sollicitude », « concernement ». Sous la forme négative – I don't care –, il indique une indifférence, un refus de responsabilité : je m'en fiche, ça ne me concerne pas ! Mais aucune de ces traductions prises isolément n'est en mesure de prendre en charge de façon adéquate cette idée de care qui, dans une perspective féministe, renouvelle radicalement depuis une vingtaine d'années les façons de penser l'éthique et le politique. (Laugier)

Ce que fait ressortir cette attention nouvelle portée au « care » à la faveur de ces recherches, c'est qu'il y a dans ces pratiques « féminines » des valeurs essentielles que les courants de l'éthique de la justice recouvrent, négligent, oublient, voire pire refoulent. L'éthique de la justice constitue une formulation exemplaire des valeurs que doit avoir un administrateur en charge d'une organisation complexe dans laquelle l'exigence est de traiter les gens de manière égale, mais cela sur un plan abstrait. En d'autres termes, l'administrateur n'a en principe pas affaire aux individus qui lui sont subordonnés comme personnes en besoin, mais exclusivement comme ressources de compétence entre lesquelles il doit veiller à ce qu'elles se sentent, s'éprouvent traitées de manière semblable lorsqu'elles sont dans un statut semblable. Mais il n'a pas affaire, à la différence de l'infirmière ou de la mère de famille, à ses subordonnés dans leur vulnérabilité, leur faiblesse, leur sentiment d'échec (au travail, le collaborateur en échec va être tenté de dissimuler à ses collègues ses échecs ; on peut penser ici à l'enseignant

que ses classes chahutent et qui, se sentant en échec, va s'efforcer, tant que faire se peut, soit de dissimuler sa situation, soit tout au moins de la minimiser), etc.

Les valeurs essentielles que font apparaître les études menées dans la perspective du care sont précisément toutes ces valeurs qui ont à voir avec le lien, la relation personnelle et dont le besoin s'ancre dans la vulnérabilité, voire aussi la faillibilité : en tant que personnes incarnées vivantes, nous sommes vulnérables, sujettes à la maladie, à l'échec, à l'incapacité de faire face à telle ou telle situation. En d'autres termes, apparaissent ainsi au grand jour toute une série de valeurs qui ne peuvent être ramenées à tous ces principes dérivables de la valeur de justice : le droit, l'autonomie, l'exercice plénier de sa responsabilité. Ces valeurs, mises au jour par la perspective du care, ont à voir avec le fait brut de notre humanité commune, de ce que nous sommes les uns pour les autres importants par la condition que nous partageons et par les difficultés dont le partage et la compréhension réciproque nous enrichissent, nous font éprouver l'épaisseur de notre humanité et nous font avancer dans la compréhension de nous-mêmes comme de ceux que nous aimons.

Cette éthique, en d'autres termes, ne définit pas les besoins de l'autre à partir de principes généraux ou de considérations générales sur les « besoins humains » ; bien plutôt, elle reçoit de l'autre sa requête, de ce qui s'indique à partir de sa situation et de ce qui se dégage de lui, comme ses besoins propres. De sorte que l'attitude première, dans cette approche éthique, est celle de l'écoute, de l'attention à l'autre, de l'entente empathique de sa situation, de ce qui la compose et la rend problématique, de son attente, souvent informulée, voire informulable dans la parole.

L'engagement qui sous-tend *l'ethics of care* est celui de prendre pleinement au sérieux l'autre dans sa singularité, sa particularité, son exceptionnalité, ses besoins, sa situation propres – et non pas de le faire retomber dans une catégorie générale ; de l'accueillir, d'en prendre soin, de prendre au sérieux sa détresse et ses besoins, de se sentir concerné par sa situation et par l'exigence de l'aider à s'en sortir – ce que Nel Noddings, une des pionnières de ce courant de pensée, nomme le « *caring for* » qu'elle distingue du « *care of* ».

Le point de départ, encore une fois, est l'autre dans sa concrétude, tel qu'il se donne à nous dans la rencontre, présence insistante chargée d'une requête à laquelle nous ne pouvons pas ne pas répondre – adéquatement ou non, c'est une autre affaire.

Les valeurs qui sont ainsi remises en avant sont toutes celles qui ont à voir avec la relation et avec sa qualité : gentillesse, ouverture à l'autre, amabilité, capacité d'écoute et d'empathie, amicalité, générosité – lesquelles sont alors à opposer-confronter à ces valeurs, typiques de la perspective de la justice que sont : la rationalité, l'obligation, la norme, l'impartialité, etc.

Ce que suggère ainsi le rendre-visible des valeurs du care par ces approches féministes de la morale, c'est que la perspective de la justice présuppose les valeurs du care, mais comme infériorisées, secondarisées, subordonnées. Elles ne pouvaient pas les ignorer tout à fait : il arrivait même au juge, au patron d'être malade ; et alors il était tout heureux de recevoir soin et attention de la part d'une infirmière attentionnée alors que le médecin, tout concentré qu'il est sur la décision médicale de nombre de patients, prenait à peine le temps de saluer ses patients. Cette caricature, souvent mise en scène dans le cinéma hollywoodien des années d'après-guerre, ne fait que souligner le partage

sexiste de ces valeurs en même temps que leur hiérarchisation : on ne montrait ces personnages « forts » en besoin d'attention et de réconfort que lorsqu'ils étaient diminués, sur leur lit d'hôpital.

Pour en revenir maintenant à l'école, il me semble qu'on peut lire aussi la crise présente comme un résultat de l'éviction du care des murs des établissements scolaires – ou en tout cas de son existence presque clandestine, inavouée, sauf peut-être chez l'infirmière scolaire (encore massivement des femmes, relevons le !). Formulons ce diagnostic autrement : on ne peut prendre en charge les élèves en mal-intégration scolaire à partir des seules valeurs dérivées du principe de justice. C'est qu'une telle approche ne peut en définitive que faire appel à la responsabilité de l'élève dans sa situation, au sens de sa responsabilité à l'égard de son propre avenir, etc. Bien sûr, il ne s'agit pas de dire que cela est entièrement faux : nul doute que notre impouvoir sur nous-mêmes ne soit jamais tel que nous ne puissions rien faire pour faire autrement que nous le faisons lorsque nous sommes sur une pente délicate. Pourtant, quiconque fréquente un fumeur invétéré sait ce qu'il lui en coûterait de mettre fin à cette habitude autodestructrice et hésite à le lui imposer au risque de le détruire sur un autre plan. Pensons aussi à ces amoureux qui ne peuvent lutter contre l'élan qui les pousse l'un vers l'autre quelle que soit par ailleurs l'incongruité sociale que cela peut constituer, p.ex. lorsque l'homme est le père du futur mari de son amante ; ou que la femme est la maîtresse d'école du jeune homme. Ce que, par ces exemples, je veux pointer, c'est qu'il y a en nous des forces qui, parfois, souvent, nous dépassent et nous déportent de toutes nos résolutions, si rationnelles, mûries et bonnes puissent-elles sembler.

Revenons à notre exemple de mal-intégration scolaire. Prétendre tenter de la régler dans la perspective de la seule éthique de justice, c'est nécessairement aborder l'élève à partir de sa non-conformité à la norme, donc à partir de son échec. C'est le renvoyer à son échec comme à ce qui, aux yeux de l'institution le définit. Le définit comme problème, ennui, cas à régler, cas à gérer dans les normes aussi afin d'éviter les risques d'une plainte déposée contre l'école. Cette perspective exclut le point de vue de l'élève comme en souffrance d'échec et de difficulté à satisfaire les attentes de l'institution, comme en souffrance de non-considération à cause de son échec, etc. Ce à quoi invite l'approche du care, c'est à renverser la démarche : commencer par prendre en compte la personnalité de l'élève et par là témoigner, en particulier, que quelqu'un-e *cares for him*, s'intéresse à-se soucie de lui, qu'il y a dans l'institution quelqu'un pour qui il n'est pas juste un problème, mais un souci. Que pour quelqu'un-e, compte au moins autant sinon plus que l'échec qu'il est du point de vue de l'institution la souffrance qu'il vit en rapport avec sa situation scolaire et en dehors.

Ce que met en cause l'approche du care, ainsi, c'est la puissance impersonnalisante de la norme abstraite de justice ; c'est l'effacement dans et par l'institution du « qui je suis » et de « ce qui compte pour moi ». Je ne dois être qu'un élève, cet être qui se définit par son statut d'apprenant dans l'institution scolaire et qui n'a pas à y faire entrer ses soucis, son ennui, la résistance que lui opposent les matières qui lui sont enseignées, ses attentes, ses espoirs, ses souffrances, ses joies, ses amours, etc. Ou encore, c'est la mise en retrait, voire la dissimulation du lien, de l'affect, de notre commune humanité. Ce qu'on pourrait ramasser en disant que du point de vue de la justice, je suis un être de droits et de devoirs – mais pas un être qui vit de liens, qui s'en nourrit et en dépend. L'individu de droit est traité par l'Etat comme cette fiction d'un être sans lien affectif à autrui. Lorsque la relation de l'Etat à l'administré concerne le fisc, la déclaration de résidence ou un contrôle de permis de conduire, une telle « abstraction » n'est pas domageable, sans doute. Dans le cadre de l'école, dans laquelle la population à laquelle l'Etat a affaire est

composée d'enfants et d'adolescents chez lesquels les besoins affectifs sont impérieux, cette attitude peut rapidement être destructrice, tout spécialement chez ceux en délicatesse avec les compétences requises et promues par l'institution scolaire.

Bref, à l'absence de care de l'institution scolaire répond bientôt de virulents et agressifs « I don't care » d'élèves en révolte contre un sentiment d'abandon qu'ils ne savent pas trop exprimer, pour lesquels ils n'ont souvent pas d'autre mot que l'agression en retour ou le « décrochage ».

Faire de l'école une institution de care ?

Faut-il, doit-on faire de l'école un lieu de care ?

Difficile de donner une réponse tranchée et nette à cette question. On demande déjà énormément à l'école, à ceux qui en ont la charge : ses directeurs, ses enseignants. N'est-ce pas là une tâche de plus qui va encore surcharger des enseignants déjà passablement mis à mal par toutes les réformes qu'ils ont traversées ? L'école a-t-elle mal à ses enseignants ? En ce cas, on dira, en guise de boutade peut-être, que ce serait d'abord pour les enseignants qu'il s'agirait de faire de l'école un lieu de care.

Au-delà de la boutade, il est certain qu'on ne fera pas de l'école un lieu de care, ni contre, ni malgré, ni sans les enseignants, ni encore sans que quelque chose change dans les relations entre les enseignants, sans que s'installe entre eux une profonde solidarité et confiance, qu'ils fassent l'épreuve de leur commune condition d'enseignant dans l'épreuve, la lutte, la confrontation, la découverte dans l'adversité de l'autre, de ce qu'on peut compter les uns sur les autres, etc. En un mot, à défaut de care dans la relation entre les enseignants d'un même établissement, il ne peut y avoir de care dans le rapport aux élèves, ni non plus entre les élèves – objectivement placés en concurrence les uns envers les autres. Cela parce que la froideur, la quasi impersonnalité de la relation entre collègues ne peut que se répercuter sur la relation des enseignants aux élèves et des élèves entre eux. Le mot d'ordre silencieux de cet univers n'est-il pas *vae victis*, malheur aux vaincus ?

Au fond, ce qui est en question, plus largement, c'est un certain *style de relations* qui imprègne tous les rapports au sein d'une institution. Lorsqu'on voit dans certains films des bureaux méticuleusement divisés et des couloirs étroits aux murs en matériau synthétique nus, on ne peut qu'imaginer un univers de relations froides, formelles, strictement professionnelles, dans lesquelles chacun-e se borne à apporter la contribution de sa spécialité à la mise au point d'une étude ou d'un projet.

L'école n'est-elle pas le lieu des cloisonnements disciplinaires ? Et comment ces cloisonnements pourraient-ils ne pas se répercuter sur les rapports entre les enseignants et de là, sur les rapports des enseignants et des élèves ? S'agirait-il que l'école inscrive dans sa mission l'objectif d'apprendre aux élèves à travailler ensemble et de repenser son organisation et ses programmes à la lumière de cette finalité ?

En d'autres termes, pour pouvoir faire une place au care, l'école ne devrait-elle pas se réinventer de façon beaucoup plus drastique qu'elle ne l'a fait jusqu'ici, notamment en reconsidérant toute sa manière de travailler ? son organisation spatiale ? temporelle ?

En tout cas, la tâche est énorme et, à bien des égards, fait songer à la quadrature du cercle. Elle peut se résumer ainsi : peut-on faire de l'école un lieu à la fois de performance et de care, de concurrence et de souci des autres ?

Vers une conclusion

La condition d'effectivité du care, dans l'école, serait double : d'abord, que la vision, l'aspiration d'une école donnée à être un lieu de promotion de la santé et du bien-vivre soit partagée par tous les adultes qui y exercent une

responsabilité ; que l'exigence première de l'établissement soit de développer une culture du *care* pour son corps enseignant (et administratif) et pour l'ensemble des élèves, du souci de leur croissance, de leur développement physique, intellectuel et affectif, peut-être même spirituel ... mais c'est une autre histoire. Et il importe que cet engagement se traduise dans les actes, dans un style de relation, dans ce que j'appellerais le style de l'attention aux autres. Et la seconde, tout aussi décisive, est la détermination résolue à un agir solidaire entre tous les intervenants adultes, en la confiance faite au collègue qui vous parle d'un élève qui lui fait souci, en la suite qu'il donne à ce premier signal ; et cela sur toute la chaîne des personnes engagées. Ce qui suppose la construction d'une unité de vue, d'action et d'échanges d'informations.

La finalité, par rapport à l'élève, doit être de faire en sorte qu'il ait le sentiment de compter pour l'école et pour les personnes qui la composent ; qu'il soit objet du "souci" de l'école comme telle et qu'il ne soit pas confronté à des réponses allant dans des sens opposés suivant à quelle personne il a affaire.

Bref, ce programme et son succès ne vont pas sans un engagement de tous les partenaires en faveur d'une « éthique d'établissement », éthique faisant l'objet d'un accord et d'un engagement de tous les adultes intervenants. Une des conditions du succès d'un tel programme, en d'autres termes, est l'instauration d'une culture de l'attention à l'autre et qui est inséparablement une culture de la confiance faite à l'autre – culture qu'il ne s'agit pas de renverser à la première défaillance mais au contraire de réaffirmer une fois qu'on en a pris acte. Une des dimensions du *care* est le pari de chacun envers chacun que chacun fait de son mieux, qu'une défaillance peut toujours survenir et que la réponse adéquate est à inventer, ensemble, le « défaillant » et ses « victimes » ...

Conclusion

Vous aurez remarqué que, en définitive, j'ai quelque peu « oublié » le thème des dépendances et addictions.

C'est que je suis convaincu, encore une fois, que les substances ne sont pas le problème, tout au plus le symptôme d'autre chose, le fétiche qui nous leurre ; que le vrai problème, la vraie question réside dans les rapports humains-sociaux.

C'est que dans l'école se jouent, s'expriment, se réfractent toutes les mutations qui affectent notre société, au premier chef la fameuse mondialisation et son corrélat majeur, à savoir l'exacerbation de la concurrence en même temps qu'un sentiment diffus, vague, de l'obsolescence des savoirs transmis par l'école. Même si cette impression est largement exagérée, il est certain qu'elle contribue à la désaffection de l'école par nombre d'élèves, spécialement sans doute auprès de ceux émanant des milieux sociaux les plus défavorisés et que nourrit le sentiment d'un échec de l'école à continuer à opérer le rôle d'ascenseur, voire plus basiquement d'intégrateur social.

En d'autres termes, tant que la concurrence sur le marché du travail laissera sur le carreau toute une fraction de chaque génération ; tant qu'il sera « normal » pour un jeune de galérer d'emploi précaire en emploi précaire, l'école subira ces effets queue de comète d'individus anticipant en quelque sorte leur échec socio-économique, percevant confusément que le rang d'incapable que leur octroie l'école, ils le transporteront avec

eux tout au long de leur existence au sein de ce système de concurrence, de lutte des places généralisée.

L'enjeu, pour l'école, est de savoir si elle peut être, sinon un sanctuaire, du moins un espace qui soit au moins autant – voire plus – de solidarité que de concurrence ; où on puisse être dernier sans être abandonné, écarté, mis sur le bord de la route.

En d'autres termes, une école animée par le *care* juge que ses plus importantes défaites, celles au regard desquelles elle bat sa coulpe, sont tous ces élèves partis à la dérive, qu'elle n'a pas su protéger et/ou soutenir au moment où ils étaient entraînés dans une chute menaçante.

Mais peut-être, ce faisant, prend-elle trop sur elle.

A défaut, cependant, elle se condamnerait au cynisme et à nourrir ce même cynisme au sein de la société.

Je vous remercie de votre attention.