

Faculté de philosophie, arts et lettres

L'éducation à la paix de Nel Noddings.

La philosophie du *care* comme outil de construction d'une société et d'une culture de la paix.

Auteur : Cristian Sneider Lebaza
Promoteur : Hervé Pourtois
Année académique 2023-2024
Master en philosophie à finalité didactique

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION	8
Quelques données biographiques sur l'auteure.....	19
1. UNE GÉNÉALOGIE DU <i>CARE</i>	21
1.1 KOHLBERG ET LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL	21
1.2. LA CRITIQUE DE GILLIGAN ET UN NOUVEAU REGARD.....	28
1.3. UNE NOUVELLE APPROCHE DE LA MORALE	36
1.3.1. Trois perspectives de l'éthique du bien-être d'autrui (<i>ethic of care</i>) :.....	37
2. L'ÉTHIQUE DU <i>CARE</i> DE NEL NODDINGS	45
2.1 LE ONE-CARING ET LE CARED-FOR.....	51
2.1.1 Le <i>one-caring</i>	51
2.1.2 Le <i>cared-for</i>	57
2.2 LE <i>CARE</i> ET L'ÉTHIQUE.....	59
2.2.1 Précisions sur l'idéal éthique	64
2.2.2 L'éthique du <i>care</i> et les êtres non-humains	68
3. ÉDUIQUER AU <i>CARE</i>	72
3.1 EXEMPLARITE (MODELING)	77
3.2 DIALOGUE	78
3.3 PRATIQUE	79
3.4 CONFIRMATION	80
3.5. APPRENDRE A DEVENIR <i>CARED-FOR</i> ET <i>ONE-CARING</i>	82

3.6 LE MODELE DE <i>CAREGIVER</i>	86
3.7 LA NECESSITE D'UNE PERSPECTIVE FEMININE.	89
3.8 LE ROLE DE LA CONVERSATION DANS L'EDUCATION MORALE.	91
4. LE <i>CARE</i> À L'ÉCOLE	96
4.1. UNE CRITIQUE DE NODDINGS À L'ÉDUCATION LIBÉRALE.	98
4.1.2 À la défense de l'éducation libérale.	103
4.2 LE <i>CARE</i> L'ÉCOLE	111
4.2.1 Continuité à l'école.	111
4.2.2 Le <i>care</i> de soi-même.....	114
4.2.3 Le <i>care</i> des autres.	117
4.2.4 Prendre soin du monde naturel.	122
4.2.5 Prendre soin du monde fait par l'homme.	125
4.2.6 Prendre soin des idées.	127
5. UNE ÉDUCATION POUR LA PAIX.....	131
5.1. LE CULTE DU GUERRIER	139
5.2 LE PATRIOTISME.....	143
5.3 LA FEMME, LE <i>CARE</i> ET LA PAIX.	147
5.4. <i>PEACE EDUCATION</i>	150
CONCLUSIONS.....	157
BIBLIOGRAPHIE	164

L'éducation à la paix de Nel Noddings :

La philosophie du *care* comme outil de construction d'une société et
d'une culture de la paix.

Résumé : La philosophe américaine Nel Noddings présente sa philosophie de l'éducation comme un projet d'éducation à la paix. À travers un parcours des origines, fondements et applications de l'éthique du care, nous essayerons de repérer les contributions que ce projet pédagogique peut apporter à la construction d'une société et d'une culture de la paix. Le texte est composé de cinq chapitres qui commencent par des notions théoriques qui fondent le care pour passer après vers un domaine plus pratique d'éducation morale dans la vie quotidienne et de sa mise en place à l'école. Pour terminer, le texte se centre sur une analyse des causes de la violence et la guerre à partir de l'horizon de l'éthique du care afin de proposer un type d'éducation capable de réduire leurs expressions au sein de la société.

Mots-clés : Nel Noddings, *care*, soin, bienveillance, éducation, paix, violence, éthique, femme.

« That is probably all we can do as educators. In handling highly controversial issues, we cannot usually should not tell our students what they should believe and act upon, but we can get them to think. » (Noddings, 2012, p. 151)

REMERCIEMENTS

Je voudrais exprimer ma gratitude à toutes les personnes ayant contribué à l'élaboration de ce mémoire. Tout d'abord, merci à mon promoteur, Hervé Pourtois, pour sa patience, sa disponibilité, ses corrections, mais surtout pour m'avoir fait découvrir une auteure et une philosophie merveilleuses. Merci à Daniela Martinez, femme incroyable et mon principal appui de vie. Merci à toutes les personnes qui ont consacré une partie de leur temps pour la correction du français de chacun des chapitres : Jean-Michel Dheur, Noé Vermeer, Noëllie Lokondo, Émilie Gathy, Pierre Gaillard et son épouse Marie-Claire.

Enfin, je remercie mes parents et mes proches pour leur soutien tout au long de ce travail. En particulier : La famille Dheur Rodrigues, la famille Abrego et la famille Sanchez.

À tous, merci pour votre *care* et pour rendre toujours le monde plus facile et chaleureux.

INTRODUCTION

L'une des étapes les plus importantes dans la vie de toute personne est le moment dans lequel le jeune homme ou la jeune femme termine son parcours scolaire et doit choisir ce à quoi il veut ou va consacrer sa vie. Faire des études supérieures ? À la haute école ou plutôt à l'université ? Dans quel programme ? Dans quelle université ? Pour quoi ? Quel est le but ? Ou peut-être, il est mieux de trouver un travail le plus tôt possible et commencer à gagner sa vie. Quel que soit le choix, probablement très peu sont si interrogés et incompris que celui de se dévouer à la philosophie. Ceux qui choisissent de faire des études en droit, en médecine, en ingénierie, etc., n'ont pas besoin de trouver ou de donner une explication trop sophistiquée à ceux qui l'entourent. Tout le monde connaît ce que fait le médecin et l'utilité et la nécessité de son métier, ou l'avocat, ou l'ingénieur. Pour d'autres, l'argument de trouver une manière d'être bien payé est plus qu'acceptable. Même ceux qui pourraient être questionnés du point de vue de l'économie pragmatique, tel que l'artiste, le musicien ou l'écrivain ont une fonction claire devant les yeux de la collectivité sociale. Mais la philosophie, pourquoi y consacrer sa vie ?

La philosophie a quelque chose de spécial. Ce n'est pas par hasard qu'une discipline peut se maintenir et conserver sa vivacité durant plus de 2 500 ans. D'un côté, elle est valorisée par ses contributions à la création de la culture et par sa capacité critique, étant vue comme l'un des socles fondamentaux de la société occidentale. D'autre part, elle paraît être mise de côté de plus en plus ou être dépassée par le reste des sciences. Ce n'est pas surprenant que sa place au sein du curriculum scolaire soit toujours menacée, ou que sa présence soit subordonnée à d'autres objectifs, comme c'est le cas de la Belgique où elle accomplit le rôle d'outil pour atteindre la citoyenneté. Cette tâche, bien que subordonnée, lui a permis de réapparaître dans la scène scolaire avec nom propre, ce que n'était pas comme ça avant l'année 2016.

En dehors du monde intellectuel, elle est plutôt inconnue. C'est à ce point que cette question devient un peu plus personnelle pour moi. Je me permets de vous partager deux

anecdotes qui me sont arrivées pendant ces années d'étude de la philosophie. Un jour, la dame qui avait son stand de légumes au marché du quartier et chez qui j'achetais régulièrement mes pommes de terre me pose la question : «Qu'est-ce que tu fais comme études ?» — ce à quoi je réponds que je fais de la philosophie. Tout de suite, la dame demande : «Qu'est-ce que c'est ?». Question à laquelle je n'ai pas pu répondre que par le silence et en m'excusant pour ne pas pouvoir lui répondre. Aujourd'hui, quelques années après ce dialogue, je continue sans savoir ce qu'aurait pu être une bonne réponse pour cette femme. Qu'aurais-je pu dire ? Que la philosophie c'est l'amour pour la sagesse ? Qu'elle est un outil pour réfléchir et comprendre notre monde ? Se poser des questions sur des choses qui semblent évidentes ? L'analyse des concepts et d'idées de l'histoire de la pensée ? Et chaque fois, je me dis, qu'aucune de ces réponses aurait été satisfaisante pour elle, au contraire, elles auraient suscité beaucoup d'autres questions. Même, je suis convaincu que mes parents, qui n'ont pas fait des études supérieures, ne savent pas à quoi leur fils consacre des heures et des heures de ses journées quand il dit qu'il étudie la philosophie.

La deuxième anecdote se passe au moment d'une rencontre avec mes copains du rhéto. Pendant les échanges sur ce que chacun faisait de sa vie, j'ai raconté que je faisais mes études en philosophie, l'un d'entre eux répond avec force et surprise à la fois : «Mais pour quoi ? Tu vas crever de faim ! », ce à quoi les autres ont adhéré. Ce n'est pas un secret que pour le marché du travail capitaliste de notre temps la philosophie n'entre pas dans ses priorités, ce qui fait que sa demande soit vraiment réduite.

Je vous ai partagé ces deux histoires pour bien vous faire comprendre la profondeur de la question. À quoi bon choisir une discipline qui n'est pas reconnue ni socialement ni économiquement ? Pourquoi la philosophie ? Pourquoi se décider pour une discipline qui ne sert à rien ? Un jour, j'ai entendu dire à l'un de mes professeurs que l'essence de la philosophie est justement de ne servir à rien ni à personne ; que le jour où la philosophie commencerait à

servir à quelque chose ou à quelqu'un, elle perdrait sa nature, celle d'être libre pour pouvoir appliquer sa critique sans contrainte ! C'est beau et c'est vrai, car la chouette de Minerve ne peut jamais être enchaînée ou asservie par des forces extérieures.

Cependant, j'ai toujours pensé que la personne qui décide de se consacrer à la philosophie a une sensibilité différente. Je ne dis pas meilleure ou pire, je dis différente. Un désir de comprendre le monde différemment l'habite, l'envie de ne pas se conformer au *statu quo* l'amène à désirer et penser quelque chose de vraiment différent. Finalement, nous, ceux qui avons choisi la philosophie, nous avons foi en elle, foi en ce qu'elle a quelque chose à dire et à apporter de différent et de plus riche que la reconnaissance sociale ou économique, foi en ce qu'elle peut nous guider sur la route vers le but d'une vie meilleure. Nous croyons au fond, qu'elle sert beaucoup, qu'elle est, plus qu'utile, qu'elle est essentielle à la vie.

C'est cette première motivation qui m'a conduit à écrire ce texte, mon intérêt propre à connaître ce à quoi la philosophie peut me servir concrètement aujourd'hui, ce à quoi elle pourrait contribuer à la vie de la femme du marché de légumes, à la vie de mes parents, de mes copains de rétho ou à celle de mes élèves du passé et à ceux de l'avenir.

D'autre part, les idées et les motivations ne sont pas innées, elles naissent toujours à partir d'un contexte déterminé. Aucun des grands penseurs de l'histoire de l'humanité n'aurait pensé les mêmes idées si son expérience de vie avait été différente. C'est la raison pour laquelle les phénomènes de la violence et la guerre ont toujours attiré mon attention. Étant né et élevé dans un pays (mal)connu par la violence et la drogue, la capacité et la tendance de l'homme à faire du mal à ses pairs est quelque chose que je n'ai jamais pu comprendre. L'année 2016, le gouvernement colombien a décidé de réaliser un référendum pour demander l'avis du peuple sur leur accord ou désaccord avec l'instauration d'une table de dialogue avec les Forces Armées Révolutionnaire Colombiennes (FARC). Le but de ce dialogue était d'arriver à des accords de

paix, le possible désarmement et dissolution des FARC et ainsi terminer avec un conflit armé qui a perduré pendant plus de cinquante ans, et qui à l'époque avait produit plus de sept millions de victimes¹ entre ceux qui ont été assassinés, kidnappés ou déplacés à cause de la violence.

Déjà le fait de poser une telle question me semblait surprenant, voire absurde : qui pourrait dire non à une recherche de la paix à travers le dialogue et la participation politique au lieu de continuer dans une dynamique de guerre et de mort ? Mais ce qui m'a bouleversé totalement ont été les résultats du référendum. Le peuple colombien a dit non à la possibilité d'une démarche dialogique et a manifesté son désir de chercher la fin du conflit à travers la guerre et la violence. Cette réponse majoritaire des Colombiens n'est pas née de nulle part, une grande propagande a eu lieu pour les convaincre qu'un tel scénario laisserait le pouvoir politique en mains des *guerrilleros*, que l'argent public pour financer les dialogues et l'application des futurs accords empêcherait la réalisation d'œuvres sociales et d'aide aux enfants pauvres et aux personnes les plus vulnérables, ou même, en invoquant le nom de la justice, que ces délinquants ne pourraient jamais être pardonnés ou finalement ne pas avoir une punition bien méritée. Beaucoup de propagande, des *fake news*, des discours des leaders politiques ont accompagné et renforcé ces arguments.

Malgré la voix de la majorité, les dialogues ont eu lieu et les FARC comme groupe armé national ont disparu, mais cette situation a mis en évidence que la prolongation du conflit armé en Colombie n'est pas seulement une question de manque de volonté politique, mais que socialement et culturellement il y a quelque chose qui nous empêche de renoncer à la violence. Beaucoup de questions ont émergé en moi à partir de ce constat : comment comprendre ce phénomène de la violence ? Qu'est-ce qui nous pousse à y adhérer ? Fait-elle partie de notre

¹ <https://www.xataka.com/magnet/asi-ha-sido-la-colombia-de-las-farc-mas-de-7-millones-de-victimas-en-52-anos>

essence humaine ? Laisse-t-elle place à l'empathie ? Violence et guerre contre qui et pourquoi ? Est-il possible de l'arrêter ? Comment ? ...

En conséquence, ces deux questionnements, d'une part l'apport que la philosophie peut faire à la société d'aujourd'hui, et de l'autre la question sur la nature et les enjeux de la violence et la guerre, plus le fait d'être inscrit à un programme de didactique de la philosophie et l'expérience de l'avoir enseignée pendant trois ans dans une école secondaire, ne pouvaient que me conduire à une autre question : Quel est le rôle de la philosophie dans la construction d'une société et d'une culture de la paix ?

Malgré la croyance et la foi en la puissance de la philosophie, prétendre qu'elle pourrait accomplir une tâche si noble (la construction d'une société et une culture de la paix) toute seule à l'écart du reste des efforts de l'humanité pour construire une meilleure société serait quand même assez prétentieux. C'est la raison pour laquelle le sujet de l'action a dû être élargi pour devenir une question sur l'éducation : quel est le rôle de l'éducation dans la construction d'une société et d'une culture de la paix ? Cela ne veut pas dire que nous abandonnons la philosophie pour entrer dans une démarche purement didactique ou pédagogique. La philosophie reste toujours le moteur de critique et d'analyse pour essayer de répondre à cette question. Nous verrons comment la discussion nous mènera à travers des débats psychologiques, éthiques, pédagogiques, sociaux et politiques, en quelques mots, à une démarche philosophique sur l'éducation, voire à une philosophie de l'éducation.

Dans le but de nous contextualiser un peu je vous présente les suivantes statistiques par rapport à la violence interpersonnelle que la *World Health Organisation* partage sur son site :

Globally, interpersonal violence resulted in some 475 000 homicides in 2012 (overall rate of 6.7 per 100 000 population), of which 60% were in males aged 15–44 years, making homicide the third leading cause of death for males in this age group. In

addition, of all adults, one in four report having been physically abused as children; one in five women and one in 10 men report having been sexually abused as children; one in three women report having been victims of physical and/or sexual intimate partner violence in their lifetime, and one in 17 older people report being abused in the past month².

Sur la violence aux femmes, il affirme :

Estimates published by WHO indicate that globally about 1 in 3 (30%) of women worldwide have been subjected to either physical and/or sexual intimate partner violence or non-partner sexual violence in their lifetime [...] Most of this violence is intimate partner violence. Worldwide, almost one third (27%) of women aged 15–49 years who have been in a relationship report that they have been subjected to some form of physical and/or sexual violence by their intimate partner³.

Selon des rapports, le nombre de morts et de blessés en raison de l'attaque du Hamas contre Israël et des contre-attaques d'Israël dans la bande de Gaza et en Cisjordanie, depuis le 7 octobre 2023 a provoqué plus de 33 000 morts et plus de 75 000 blessés⁴ et d'après la BBC « le nombre de victimes militaires russes en Ukraine a désormais dépassé la barre des 50 000⁵ ».

Ces chiffres sont horribles, surprenants et décevants, c'est pourquoi n'importe quel effort qui vise la réduction des taux de violence dans la société doit être accueilli et encouragé. Dans un monde dans lequel les enfants et les femmes ne sont pas en sécurité nulle part et où les nations se bombardent entre elles pendant des mois et des mois en arrachant la vie des soldats et de civiles, en dévastant des villes entières et où la menace d'une guerre qui pourrait

² <https://www.who.int/data/gho/data/themes/theme-details/GHO/violence-prevention>

³ <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

⁴ <https://fr.statista.com/statistiques/1423795/guerre-israel-territoires-palestiniens-nombre-morts-et-blesses/>

⁵ <https://www.bbc.com/afrique/articles/c51ndwyv2zeo#:~:text=La%20BBC%20peut%20confirmer%20que,la%20barre%20des%2050%20000.>

détruire la plupart de la planète et de l'humanité est sous-jacente, c'est évident qu'il y a quelque chose qui ne va pas, que comme société nous sommes en train de nous tromper dans la formation des citoyens censés à vivre sous le respect des autres et dans la recherche du bien commun.

La pertinence et l'importance de cette question se trouvent là, dans les faits empiriques qui nous montrent que l'éducation telle qu'elle est conçue et appliquée aujourd'hui n'a pas la capacité de former des citoyens à la paix ni de créer une culture de la non-violence. Une analyse sur les points à améliorer dans l'éducation d'aujourd'hui est nécessaire pour qu'une transition d'une culture de la violence à une culture de la paix soit possible. Peu importe que cette transition soit faite doucement, ou que pour le moment soit seulement un enseignant, une famille, une école ou un élève qui embrasse une éducation qui priorise la paix, ce qu'importe est que le désir de chercher la paix et d'éviter la violence commence à naître dans l'esprit des individus de notre société.

Il ne s'agit pas ici de faire du prosélytisme en faveur du pacifisme, car nous comprenons bien qu'il existe des situations où la force et la violence sont la seule manière de se défendre et de défendre ceux que nous aimons. Il s'agit plutôt de trouver la manière dans laquelle l'éducation peut contribuer à la réduction des violences qui ne sont pas du tout nécessaires dans la vie quotidienne. Quand je parlerai de violence, je ne ferai pas de distinction entre la violence produite par la guerre, la violence d'un homme qui frappe une femme, de la violence sexuelle ou encore d'autres. Aucun de ces types de violence n'étant pas justifiables. De la même manière, quand je parlerai de paix, il s'agira en premier degré de la suppression de tout type d'actes violents, en second lieu d'une justice qui reconnaît la place de chaque individu au sein de la société et finalement d'un type de comportement qui ne vise pas seulement à ne pas faire du tort à autrui, mais à chercher son bien-être.

Il est clair que tous les types d'éducation ne pourraient pas être adéquats pour l'élaboration de ce projet. L'éducation de notre système actuel, par exemple, a comme objectif principal l'insertion des personnes formées dans la dynamique du marché du travail. Bien qu'il existe en son sein une formation à la citoyenneté, celle-ci n'est pas suffisante comme nous l'avons vu grâce aux statistiques. Le seul type d'éducation qui peut apporter une vraie contribution à ce programme est une éducation qui ait comme principal objectif d'éduquer à la paix au-dessus de tout autre but. L'éducation à la paix est donc la possibilité que nous aborderons pour essayer de répondre à notre question. Nous explorerons ses racines, ses principes éthiques, anthropologiques, sociales et philosophiques, ainsi que ses possibilités d'existence et la manière concrète de la mettre en pratique dans nos écoles.

Aujourd'hui, cet effort de penser une éducation à la paix est réalisé par plusieurs pédagogues, philosophes de l'éducation, des universités qui possèdent un centre pour la paix ou des institutions qui travaillent pour la recherche de celle-ci. Cependant, cet écrit se focalisera essentiellement sur la philosophie de l'éducation de Nel Noddings. Ceci pour plusieurs raisons : d'abord parce que sa théorie sur l'éducation a un fond éthique et philosophique profond qui permet de connaître et analyser ses motivations intellectuelles. Parce que son œuvre⁶ est assez large, nous donnons ainsi la possibilité de l'explorer sur de divers terrains. À cause de son pragmatisme et sa conscience du réel qui permettent de penser l'éducation à la paix comme quelque chose d'envisageable et non comme une utopie. En raison de son caractère et son courage qui la conduisent à être très directe et critique face à des problèmes fondamentaux en prenant position et sans faire des compromis politiques, mais en étant radicale quand il est nécessaire. Aussi par son expérience comme enseignante, que ce n'est pas un point mineur, puisque cette expérience lui a permis de connaître ce qui se passe quotidiennement

⁶ Les ouvrages principaux utilisés pour l'élaboration de cet écrit seront présentés dans la bibliographie principale à la fin du texte. Cependant, la littérature secondaire sera présentée au fur et à mesure en forme de note en bas de page.

dans une école et les vrais besoins des enfants et des jeunes élèves. Finalement, le fait que son œuvre ne soit pas très connue est aussi une opportunité d'ouvrir l'esprit à des pensées, à des expériences et à des personnes qui ne sont pas les plus connues dans l'étude de la philosophie.

Il est important de souligner que la pensée de Noddings se développe à l'intérieur de la théorie du *care*. Cette philosophie-éthique est caractérisée par ses racines féministes et sa critique à la philosophie ainsi qu'à l'éthique traditionnelles qui ont ignoré, voire méprisé le rôle et les apports de la femme dans la construction des valeurs morales et sociales. Cela dit, je dois vous prévenir sur le fait que le terme *care*, qui provient de l'anglais, ne sera pas traduit par peur de perdre la profondeur de sa signification dans la langue anglaise. De la même manière, toutes les notions qui s'en dérivent, telles que *cared-for*, *one-caring*, *caregiving*, *responsiveness*, entre autres garderont sa forme originale. Cependant, ils seront expliqués et analysés à l'intérieur du système de pensée de Noddings.

Le fait que toutes ses œuvres ne soient pas traduites en langue française, a exigé leur lecture dans la langue originale, c'est la raison pour laquelle vous trouverez des citations que j'ai décidé de laisser en anglais pour ne pas trahir le sens de ses propositions au moment de les traduire. Aussi, si quelques traductions ont eu lieu, elles ont été effectuée par ma personne.

De cette manière, la question principale à répondre dans cet écrit se transforme en ce qui se suit : en quoi l'éducation à la paix de Nel Noddings, fondée sur une philosophie du *care*, peut constituer un apport à la création d'une société et d'une culture de la paix? Je suis conscient que la réponse de Noddings à la question de la paix n'est pas l'unique, que probablement elle ne satisfera pas toutes les demandes ou qu'elle peut être complémentée avec les idées d'autres auteurs ou en remplissant les vides qui puissent être trouvés. Cependant, l'idée c'est de se centrer sur son projet éducatif, de comprendre sa pensée et plutôt que de la critiquer, de retenir ce qu'elle peut apporter comme valeur. Peut-être après, l'idée de la mettre

en discussion avec d'autres auteurs pour essayer de la compléter peut avoir lieu dans un autre texte, mais ce n'est pas le but principal de cet écrit. Cela ne veut pas dire que la pensée de Noddings est acceptée absolument de ma part ou qu'elle ne sera pas du tout critiquée ou problématisée, car il y aura aussi des moments de discussion pour voir la manière dans laquelle elle pourrait répondre à certaines objections ou pour souligner des notions qui peuvent être problématiques.

En conséquence, ce travail consistera principalement en une présentation de la pensée de Noddings à partir de ses propres textes. Il sera divisé en cinq grands chapitres qui se succéderont de la manière suivante :

1. Le premier chapitre est intitulé « *Une généalogie du care* ». Sa raison d'être est de connaître les racines historiques, psychologiques et philosophiques qui ont donné naissance à la philosophie du *care*. Il se basera essentiellement sur la présentation du débat entre le psychologue américain Lawrence Kohlberg et sa disciple Carol Gilligan sur les conclusions des expériences réalisées par le premier dans lesquelles il affirme que le développement du jugement moral de la femme est inférieur à celui de l'homme. Ce chapitre comptera deux parties, la première dédiée aux arguments présentés par Kohlberg dans son livre « *The philosophy of moral development* » publié en 1981 et la deuxième centrée sur la critique adressée par Carol Gilligan en 1984 dans son petit texte « *Une voix différente* ». Ce premier chapitre est pertinent et très important, car parler sérieusement de la philosophie du *care* sans connaître ses origines dans la critique féministe serait lui manquer du respect à la lutte intellectuelle que ces femmes ont soutenue pendant des années et qu'en plus ne permettrait pas de comprendre le *care* dans toute sa profondeur.
2. À partir du deuxième chapitre commencera l'exploration de la pensée de Noddings. Pour ceci, je me suis basé sur son livre « *Caring. A feminine approach to ethics and*

*moral education*⁷ » où Noddings présente ce qu'est le *care* et ses notions fondamentales. Nous verrons aussi la différence entre le *natural care* et le *care* comme éthique. Tout ceci nous aidera à comprendre les socles éthiques, anthropologiques et philosophiques du *care*. Un autre point important dans ce chapitre sera la portée du *care*, qui doit *care* et à qui le *care* peut et doit être offert.

3. Le troisième chapitre sera consacré à l'éducation à l'éthique du *care*. Une fois compris les principes du *care*, comment une personne doit-elle s'éduquer ou être éduquée pour penser et agir selon cette éthique ? Il est important de souligner que dans ce chapitre il s'agira d'une formation générale au *care*, en dehors du domaine scolaire. Ce chapitre est fondé sur les propositions de Noddings qui se trouvent dans son texte «*Educating moral people. A caring alternative to character education* ». Comme ce titre l'indique, Noddings essaye de donner la bonne place à l'éthique du *care*, qui se trouve en dehors des éthiques traditionnelles (l'éthique des vertus, le conséquentialisme et le déontologisme). Le rôle de la conversation sera mis en valeur comme l'une des principales manières d'éduquer au *care* à côté de l'exemplarité, de la pratique et de la confirmation.
4. Le quatrième chapitre pourrait se comprendre comme une continuation ou une spécialisation du précédent, car il sera centré sur la possibilité d'éduquer au *care* dans les écoles, c'est à dire, sur l'éducation morale des enfants et des jeunes dans le domaine scolaire. L'ouvrage principalement utilisé dans ce chapitre est «*The challenge to care in schools. An alternative approach to education* ». Ce chapitre est caractérisé par son pragmatisme, puisque Noddings proposera beaucoup d'actions et changement à mettre en place dans le système scolaire pour former des citoyens qui se soucient de prendre

⁷ Noddings ne fait pas de distinction entre les termes moral et éthique, car elle argumente que sa distinction est simplement une question de traduction, soit du latin, soit du grec. Également, je suivrai cette pratique de Noddings au long de l'écrit.

soin des autres personnes, des animaux, des plantes, de l'environnement et des institutions. Nous verrons comment pour Noddings ce changement est possible seulement en abandonnant les vieilles pratiques de l'éducation libérale.

5. Pour terminer, tous les concepts de la philosophie du *care* et sa mise en pratique dans l'école seront utilisés pour penser plus concrètement une éducation à la paix. Tout le système philosophique, éthique et éducatif de Noddings est déjà une recherche de formation à la paix, néanmoins, ce chapitre aura comme but de rendre cet objectif plus concret. «*Peace education. How we come to love and hate war*» est le texte guide de ce chapitre, dans lequel Noddings cherche à comprendre les causes psychologiques du culte à la guerre et à la violence qui se manifeste dans notre société. Elle identifie ainsi dans le patriotisme extrême et dans le culte à la figure du guerrier les deux causes principales de la reproduction des comportements violents dans notre société. Ce chapitre se terminera par les propositions de Noddings sur ce qui doit être fait à l'école pour qu'une éducation à la paix soit possible à l'intérieur des structures scolaires d'aujourd'hui.

En plus des textes déjà mentionnés, il y a un autre qui suit le fil rouge de toute la discussion et qui est peut-être l'une des œuvres les plus complètes de Noddings, je parle de sa «*Philosophy of education*». Je ne pouvais pas passer sans mettre en valeur son importance et ses contributions dans l'élaboration de cet écrit.

Quelques données biographiques sur l'auteure⁸.

Nel Noddings a été professeure d'éducation à Lee L. Jacks et émérite à l'université de Stanford. Elle a été présidente de la *National Academy of Education*, de la *Philosophy of Education Society* et de la *John Dewey Society*. En plus de 17 livres — dont *Caring: A*

⁸ Information collectée du livre «*Peace education. How we come to love and hate war*» et traduite directement de l'anglais sans effectuer aucun changement.

Feminine Approach to Ethics and Moral Education, Women and Evil, The Challenge to Care in Schools, Educating for Intelligent Belief or Unbelief, et Philosophy of Education — elle est l'auteur de plus de 200 articles et chapitres sur des sujets variés allant de l'éthique du *care* à la résolution de problèmes mathématiques. Ses derniers ouvrages sont *Happiness and Education, Educating Citizens for Global Awareness, Critical Lessons: What Our Schools Should Teach, When School Reform Goes Wrong, et The Maternal Factor: Two Paths of Morality*. Son œuvre a été traduite en douze langues à ce jour.

Noddings a passé quinze ans en tant qu'enseignante, administratrice et superviseuse de programmes dans des écoles publiques ; elle a été présidente d'un département de mathématiques à New Jersey et directrice du *Laboratory Schools* à l'université de Chicago. À Stanford, elle a reçu trois fois le prix de l'excellence pédagogique. Elle a également été doyenne associée et doyenne par intérim à Stanford pendant quatre ans.

Nel Noddings est décédée le jeudi 25 août 2022 à son domicile à Key Largo, en Floride. Elle avait 93 ans. On se souviendra de Nel comme une philosophe, une féministe, une matriarche et une citoyenne du monde engagée.

1. UNE GÉNÉALOGIE DU CARE

Au XXe siècle, Lawrence Kohlberg et sa disciple Carol Gilligan ont protagonisé une dispute intellectuelle très intéressante et riche sur le domaine psychologique et philosophique du développement du jugement moral. Dans ce premier chapitre nous explorerons leurs positions et nous verrons comment cette discussion a pu donner naissance à une voix différente : l'éthique du *care*.

1.1 KOHLBERG ET LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT MORAL

Pendant les années 70 et 80, le psychologue Américain Lawrence Kohlberg est considéré comme une figure incontournable dans le domaine de la psychologie morale, ceci dû à sa théorie des stades du développement du jugement moral. Kohlberg s'est inspiré des études de Jean Piaget sur les *Paliers d'acquisition* et appuyé sur la méthode de la psychologie expérimentale pour essayer de trouver la structure des jugements moraux dans l'être humain.

Pour cela, le psychologue met en pratique des expériences avec des enfants, adolescents et adultes de différents âges. Ils sont confrontés à des dilemmes moraux auxquels ils doivent trouver une réponse, cette réponse est analysée et finalement elle est classée selon ses caractéristiques. Un exemple des dilemmes proposés par l'équipe de recherche de Kohlberg est celui qu'il appelle «le dilemme de Heinz» : imaginons que la femme de Heinz est très malade et elle ne peut être guérie que si elle prend un médicament. Le problème c'est que ce médicament est en possession du pharmacien de la ville qui le vend à un prix très élevé vue sa pénurie et du coup pour Heinz c'est impossible de le payer. Est-ce que Heinz doit voler le médicament pour le donner à sa femme et de cette manière sauver sa vie ? Pour quoi ?

Kohlberg regroupe les diverses réponses en six stades qui en même temps font partie de trois niveaux différents. Il est important de souligner que pour Kohlberg les stades représentent

une structure de pensée et de valeurs, chacun d'entre eux étant plus compréhensif, différencié et équilibré que les précédents.

Le premier niveau est appelé « *Le niveau Préconventionnel* » qui comme son nom le montre est marqué par un fort égoïsme et l'absence d'une pensée altruiste. À l'intérieur de ce premier niveau se trouvent les stades 1 « *de Punition et Obéissance* » et le stade 2 « *de fin instrumentale individuelle et d'échange* ». Le premier stade se caractérise donc par une évasion de la souffrance produite par la punition, dans ce stade, le sujet fait tout le possible pour ne pas être puni, s'il obéit, il le fait simplement parce que c'est la meilleure manière de ne pas être sanctionné, c'est plutôt la peur qui le pousse à agir. Un sujet du stade 1 répondrait au dilemme de Heinz qu'il ne doit pas voler le médicament parce qu'il pourrait aller en prison ou parce que Dieu le punirait avec l'enfer. Le deuxième stade ne cherche pas seulement à éviter la souffrance, mais obtenir un bénéfice individuel, le sujet peut arriver à des consensus avec autrui si cela lui porte un avantage, il est conscient que les autres personnes ont aussi des intérêts propres desquels il peut se servir. À ce stade, la réponse au dilemme pourrait être « oui, parce qu'ainsi sa femme l'aimera davantage » ou « oui, parce qu'une fois la femme rétablie elle sera très utile pour lui ».

Le niveau suivant est « *Le niveau Conventionnel* », il est caractérisé par l'intérêt du bien-être de l'autre comme partie fondamentale du bien-être propre. Ici, on trouve le troisième stade, celui de « *L'expectative interpersonnelle, corrélation et conformité* ». Celui-ci est le stade de la règle d'or, *traite les autres comme tu voudrais être traité*. Pour le sujet du stade trois, il est important de faire le bien à autrui parce qu'il veut aussi être bien traité de sa part. Si bien qu'à ce stade la présence de l'autre est présente dans la recherche d'un bien réciproque et non un simple échange comme c'était pour le stade précédent, l'autre reste une figure impersonnelle et imaginaire, une fiction de l'autre comme quelqu'un de gentil et que partage les mêmes valeurs, un autre décharné. Un sujet du stade trois répondrait au dilemme de Heinz plus ou

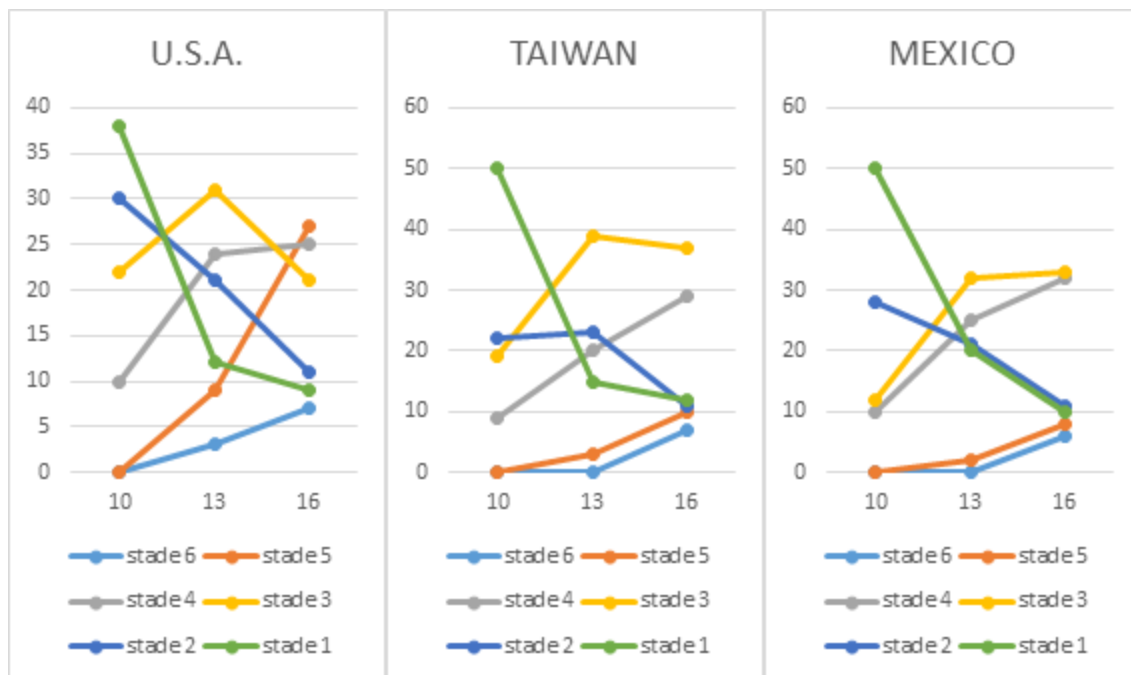
moins «oui, je le ferais parce que peut-être demain j'aurai besoin qu'elle le fasse pour moi». À ce niveau est présent aussi le stade 4 du «*Système social et Maintenance de conscience*», c'est ici que commence à apparaître un changement de perspective, la conscience du sujet comme partie d'un corps social surgit comme conséquence d'une loi civile qui est commune à l'ensemble d'individus. En effet, ce stade est le stade de la loi, celle-ci se montre comme la condition d'une vie pacifique entre divers sujets qui cherchent chacun sa part d'épanouissement personnel. La différence de ce stade avec le stade 1 de l'obéissance à l'autorité est la raison causale, c'est-à-dire, la raison pour laquelle le sujet décide d'obéir, ici ce n'est plus la peur individuelle à la punition, mais un intérêt commun qui n'est atteignable qu'à condition de l'accomplissement de la loi. Une réponse typique du stade 4 au dilemme de Heinz serait du genre «non, parce que cette action pourrait justifier le vol futur, ce qui n'est convenable pour aucune société».

Le troisième et dernier niveau «*Le Niveau Postconventionnel et des Principes*» est constitué par les stades 5 et 6. Kohlberg nomme le stade 5 «*Droits prioritaires et contrat social ou utilité*». C'est le point de vue du législateur, de celui qui en ayant conscience du relativisme d'intérêts est capable de mettre de côté les convictions particulières pour en abstraire les droits communs à tous. Il ne s'agit plus simplement d'obéir la loi, mais de la construire à travers la raison de manière impartiale et fondée sur des droits universels comme la liberté et la vie. C'est l'obligation du contrat social, de la promesse, de la parole donnée à l'autre qui l'invite à agir. Le stade 5 répond de la manière suivante au dilemme «S'il le fait, ce n'est pas mal, parce qu'il y a un bien majeur (la vie) qui est en jeu, mais il doit être dénoncé et condamné, peut-être avec une sentence nominale, pour que la loi soit respectée. S'il ne le fait pas, ce n'est pas mal, car il n'a pas l'obligation de le faire. Même, ce qui fait le pharmacien, de retenir le médicament n'est pas mal non plus, parce que c'est son droit à la propriété». Kohlberg essaie de montrer que malgré la recherche des valeurs non relatives du stade 5, celui-ci ne trouve pas un équilibre

moral quand les situations dépassent le domaine du contrat social, c'est la raison pour laquelle un dernier stade surgit.

Le stade de «*Principes éthiques universels*» ou stade 6, est constitué par des principes moraux universels. C'est le stade dans lequel le sujet pense et agit selon des raisons séparées des cas particuliers, l'abstrait du principe universel détermine l'action particulière et non le contraire. Dans le cas du dilemme présenté, le stade 6 reconnaît que le principe de la vie humaine est supérieur au principe du droit à la propriété, car celui-ci n'est possible qu'en fonction de celui-là ; le principe de la vie humaine est le plus fondamental et c'est lui qui donne du sens aux autres, mais aussi à la loi. Un sujet du stade 6 donc, n'aurait pas peur d'entrer dans la désobéissance civile si la loi va clairement contre un des principes fondamentaux, et ceci non pour atteindre un intérêt propre ou parce que la loi pourrait toucher un de ses êtres aimés, mais parce que le principe est la manière la plus juste d'agir.

Selon Kohlberg, ces stades sont des structures de la pensée humaine, cela veut dire qu'ils ont un caractère universel. Il justifie cette idée à partir des études réalisées à des personnes qui appartiennent à des cultures très diverses ; dans la figure suivante, il montre de quelle manière les six stades sont présents chez des enfants de 10, 13 et 16 ans aux États-Unis, Taiwan et Mexique. Le fait que le développement du jugement moral ne se déploie pas en même temps partout veut dire que ces structures de pensée évoluent en fonction des capacités cognitives acquises par l'enfant.



En effet, Kohlberg (1981) est conscient que le jugement moral est directement proportionnel à la capacité cognitive du sujet, c'est ici qu'il fait recours à Piaget :

My cognitive hypothesis is, basically, that a moral judgment has a characteristic form at a given stage and that this form is parallel to the form of intellectual judgment at a corresponding stage. This implies a parallelism or isomorphism between the development of the forms of logical and ethical judgment. By this I mean that each new stage of moral judgment entails a new set of logical operations not present at the prior stage. The sequence of logical operations involved is defined by Piaget's stages of logico-mathematical thinking. (136)

Il est nécessaire, pour atteindre un certain développement moral, des compétences cognitives préalables et plus générales, celles-ci rendent possibles les nouvelles manières de pensée requises pour résoudre les conflits moraux autrement. Il est important de comprendre que la possession de certaines capacités cognitives n'assure pas le degré correspondant de développement moral, un sujet peut bel et bien avoir un certain niveau cognitif, mais ne pas

avoir la maturité morale correspondante. Kohlberg donne comme exemple la société Nazi, qui était peut-être l'une des générations les mieux éduquées et avec un grand degré intellectuel, mais qui n'a pas développé les principes de justice d'une morale universelle. En effet, ceci est un argument pour démontrer que le jugement moral est une capacité différente de la pensée logique.

Si bien, un sujet peut développer ses capacités cognitives sans développer son jugement moral, le mouvement inverse n'est pas possible, c'est-à-dire, atteindre un certain stade du jugement moral sans avoir a priori développé les capacités cognitives nécessaires. Ceci parce que chaque nouveau stade de la moralité implique une capacité d'abstraction et d'universalisation chaque fois plus élevée, car les principes de justice qui fondent la morale sont des principes qui visent l'universalité des actes et qui s'éloignent de plus en plus du relativisme individuel.

Les stades du développement du jugement moral suivent donc un ordre inaltérable et ce qui détermine cet ordre c'est le degré d'universalisation des raisons d'agir que le sujet met en pratique. Au niveau préconventionnel par exemple, l'individu agit avec le but d'échapper à un mal ou dans la recherche d'un intérêt propre, ses actions sont totalement individuelles et égoïstes ; par contre, au niveau postconventionnel le sujet agit selon des principes universels qu'il appliquerait en toute circonstance et envers toute autre personne. L'ordre des stades de développement du jugement moral ne dépend donc pas d'une question d'âge, mais d'une approche chaque fois plus consciente et unifiée à l'universalisation de la justice comme principe moral fondamental.

Kohlberg donne peu d'arguments pour justifier l'élection de la justice comme le fondement de la moralité, un recours constant à Rawls et le fait qu'il n'existe plus d'options philosophiquement bien fondées ne laissent d'autre chemin possible que celui de la justice :

However, it is of more moment that no philosopher ever has seriously attempted to demonstrate that an alternative substantive principle to justice could function in a universal prescriptive fashion in a satisfactory way. Alston is correct in saying that I have not proved that justice is the only possibility, but he neglects to point out that no one has successfully argued for an alternative. (Kohlberg, 1981, p. 177)

C'est à travers cette route que le psychologue Américain arrive à la conclusion de l'existence d'une morale universelle fondée sur le principe de justice et qui se développe à travers des stades communs à tous les sujets. Cette certitude le mène à un refus total du relativisme moral et culturel qui prônent l'impossibilité de l'existence d'une morale commune à tous les hommes, vu que les principes éthiques sont toujours relatifs à la culture et à la manière d'interaction qui lui est propre. Un autre argument du relativisme c'est que les émotions conditionnent toujours nos décisions et pourtant on n'agirait pas de la même manière dans deux situations identiques, mais avec un état d'esprit différent. Kohlberg répond à cet argument que justement la capacité de contrôler ses émotions et les mettre de côté au moment d'agir moralement doit se développer selon l'évolution dans l'échelle des stades du jugement moral ; un sujet du stade 1 et du 6 sentent les mêmes émotions face à une situation concrète, mais le premier agit selon ses émotions pendant que l'autre suit le chemin de la raison, ainsi, la force de la morale est cognitive et non émotionnelle.

Il reste une question à résoudre et c'est celle du passage d'un stade à l'autre. Qu'est-ce qui produit et permet l'évolution morale ? Kohlberg signale l'importance de deux facteurs pour qu'un tel passage se produise. D'abord le conflit moral, ce sont des situations dans lesquelles les raisons d'agir propres du stade auquel appartient le sujet ne sont pas capables de résoudre le dilemme moral présent ou elles entrent en contradiction avec les principes de la raison universelle. Dans un tel contexte, soit le sujet décide d'ignorer le conflit, soit il remet en cause sa manière de penser et la restructure d'une manière adéquate à la nouvelle situation. L'autre

facteur que stimule le dépassement du stage propre c'est la «prise de rôle», le fait que l'individu soit responsable de prendre des choix non seulement pour soi-même, mais aussi pour d'autres l'amène nécessairement à sortir d'une conception totalement égoïste de la réalité. Le rôle que l'enfant joue dans son environnement familial, scolaire et social détermine fortement son évolution morale, c'est pourquoi la société devrait donner la possibilité d'existence d'espaces de prise de rôle pour les enfants.

1.2. LA CRITIQUE DE GILLIGAN ET UN NOUVEAU REGARD

La philosophe et psychologue américaine Carol Gilligan, qui était l'assistante de Kohlberg pendant les années soixante, a fait une forte critique à la thèse des stades du développement morale proposée par son maître ; et ceci parce qu'elle remarque qu'il existe un fort biais de genre qui a influencé dès ses recherches jusqu'à ses conclusions, elle affirme :

Quant à Kohlberg, les femmes n'existent pas dans les travaux de recherche sur lesquels il fonde sa théorie. Kohlberg a défini les six stades qui décrivent le développement du jugement moral de l'enfance à l'âge adulte à partir d'une recherche empirique effectuée sur quatre-vingt-quatre garçons dont il a suivi le développement pendant plus de vingt ans. (Gilligan 1986 et 2008, p. 39)

Kohlberg a eu l'intention d'appliquer la méthode scientifique à sa recherche empirique pour essayer d'être le plus neutre possible, et selon lui il y a réussi, cependant, son travail a été la source des nouvelles observations à l'objectivité scientifique adressées par Gilligan. D'après elle, les études des sciences sociales, qui ont prétendu imiter l'objectivité de sciences naturelles, sont tombées depuis ses premiers pas dans un déséquilibre de genre qui a toujours identifié le masculin avec ce qui est la normalité, en conséquence, les traits propres aux femmes qui échappent à la norme masculine ont été vus comme un défaut.

En effet, quand les épreuves de Kohlberg ont été appliquées à de jeunes filles, elles se montraient appartenir à des stades inférieurs que les garçons de leur même âge, ce qui a mené le psychologue à conclure que les femmes ont une capacité de juger moralement plus faible que celle des hommes. Kohlberg l'affirme, mais il ne s'interroge pas sur ce fait, pour Gilligan au contraire ce fait empirique est l'origine d'une mise en doute du projet du développement moral universel. Existe-t-il vraiment une différence cognitive qui permet l'évolution morale entre les hommes et les femmes ? S'il existe, où est sa source ? Ou, peut-être, il y a une erreur d'interprétation dans les études de Kohlberg ?

Selon Gilligan, Kohlberg a été une victime de son époque, le regard masculinisé des sciences sociales de son époque l'a contaminé, mais pour elle, ce qui a été vu comme une déficience psychomorale chez la femme est plutôt une conception différente du monde qui est enracinée dans la structure même des relations interpersonnelles développée d'une manière spéciale par le genre féminin à partir de ses premières années de vie.

Pour fonder ses observations, Gilligan se dirige d'abord vers les études du développement psychologique effectuées par Freud,

Au cours des années vingt, Freud s'efforça de résoudre les contradictions que créaient, pour sa théorie, les différences de l'anatomie féminine et la structure différente des rapports familiaux de la petite fille pendant les premières années de sa vie. Il essaya d'abord de faire coïncider les femmes avec son modèle masculin et expliqua les contradictions qu'elles présentaient en leur attribuant un sentiment d'envie pour ce qu'elles ne possédaient pas. Mais la force et la persistance de l'attachement préœdipien des femmes pour leur mère le contraignirent à reconnaître chez elles une différence de développement. Il imputa à cette différence ce qui constituait, à ses yeux, l'échec du développement féminin. (Gilligan 1986 et 2008, p. 19)

Gilligan dénonce de cette manière que ce qui est apparu comme un problème de la théorie de Freud devient un problème du développement de la femme, si elle ne s'adapte pas au développement normal (masculin) donc il existe une déficience quelque part. Pour répondre à l'affirmation de Freud, Gilligan renvoie aux idées de Nancy Chodorow⁹ pour qui l'établissement de l'identité sexuelle pendant les trois premiers ans de vie de l'enfant se déploie d'une manière très différente chez les garçons et chez les filles. En effet, selon Chodorow, le fait le plus courant c'est que la personne qui s'occupe des enfants pendant leurs trois premiers ans soit une femme (mère, grand-mère, grand-sœur, baby-sitter, etc.). Dans la relation de cette femme avec la petite fille émerge une reconnaissance réciproque de continuité et identité, la femme voit dans la fille sa continuité et la fille s'identifie et se projette dans la femme, ceci grâce au fait de partager le même sexe. Le garçon par contre, réalisant la différence de sexe et dépassant le complexe œdipien, vit une rupture avec la femme, s'éloigne et s'individualise.

De cette manière, l'identité sexuelle qui est fondamentale pour le développement de la personnalité de l'enfant est construite de deux façons différentes pour les garçons et pour les filles. Le premier trouve son identité à travers l'individuation face aux autres et au monde, en se reconnaissant comme un être individuel et autonome ; la deuxième par contre, ne trouve son identité que dans la relation affective construite envers sa mère, dans la réciprocité, l'échange et le soin commun. Deux manières de concevoir le monde sont donc produites, l'une impersonnelle et détachée de ses origines émotionnelles et l'autre plus intime et affective. Ainsi, au contraire de Freud, pour Chodorow, cette différence ne signifie pas un échec dans le processus d'individuation identitaire de la femme, mais plutôt le développement des capacités autres comme celle de se mettre à la place d'autrui ou l'empathie, qui ne sont pas produites chez le garçon à ce stade.

⁹ *The reproduction of Mothering*, Berkeley, University of California Press, 1978.

Un autre exemple du biais de genre dans les recherches psychosociales peut être trouvé dans les analyses effectuées par Janet Lever et Jean Piaget sur les jeux des enfants. Après une observation des jeux des garçons et des filles, ils ont constaté que les jeux des garçons durent beaucoup plus de temps parce qu'ils y mettent des règles définies et qu'ils essaient de garder pendant toute la durée du jeu ; quand une querelle se présente ils discutent pour la résoudre à partir de ce qui avait été convenu au début, même ceux qui pendant l'activité jouent un rôle secondaire participent vivement du débat, c'est comme si c'était aussi amusant ou important que le jeu même : une problématique à l'intérieur du jeu n'est pas raison suffisante pour que celui-ci se termine. Le cas des filles est différent, ici il suffit qu'une dispute éclate pour que le jeu finisse, les règles sont beaucoup plus souples et elles sont flexibles selon la situation, les filles sont plus pragmatiques, car la validité de la règle est soumise à son utilité et elle peut être changée selon la circonstance ou la personne.

Cette tendance féminine d'ajuster les règles aux besoins concrets des autres fût interprétée comme un manque de développement du sens juridique chez les femmes. Pendant que les garçons ont un certain sens du respect universel de la règle et donc une capacité de compréhension de la justice comme principe moral universel, les filles n'arrivent pas à se détacher de leurs émotions pour abstraire des principes généraux. Ceci a été vu par Lever et Piaget comme une déficience dans leur développement, car dans le monde légal, économique et du travail la capacité de respecter les normes fixées est essentielle dans l'adaptation et l'insertion dans la dynamique sociale ; ce qui veut dire que les filles devront apprendre à penser et agir comme les garçons pour harmoniser avec l'environnement qui les attend.

Ces différents types de jeux font surgir des valeurs différentes chez les enfants. Les garçons qui sont capables de continuer le jeu malgré les disputes grâce à la médiation et au respect des règles apprennent à être plus indépendants vis-à-vis de l'autre, à jouer et mener une saine et honnête compétence avec l'ennemi ou l'inconnu, à traiter tout le monde de la même

manière, appliquer à tous les mêmes règles. Les filles en revanche évitent la dispute, elles préfèrent quitter avant de discuter, donc leurs jeux se font dans un cadre de proximité, avec leurs copines ou en binôme, elles développent davantage la capacité de se mettre à la place d'autrui, de le comprendre et de coopérer avec lui.

Au long de ses études sur la psychologie du développement, Erik Erikson¹⁰ expose la différence de l'acquisition de l'identité chez les adolescents garçons et les filles. Erikson identifie la formation de l'identité avec une certaine maturité qui est synonyme d'autonomie et indépendance, c'est-à-dire, d'individuation. Le jeune garçon qui depuis les premières étapes de son enfance a commencé ce processus, pendant l'adolescence commence à expérimenter une capacité d'apprendre à maîtriser le monde à travers les technologies et coutumes de sa culture ce qui lui permettra ultérieurement de se détacher chaque fois plus de ses parents et de construire son identité à l'intérieur de sa relation avec et dans le monde.

La jeune fille, par contre, qui n'a pas vécu le processus d'individuation d'une manière radicale comme le petit garçon, ne trouvera son identité qu'à partir de la relation avec autrui, c'est seulement dans l'intimité avec l'homme qui lui donnera son nom, sa place et son rôle que la fille pourra finalement se définir, mais elle s'identifie à l'intérieur et grâce à l'intimité produite dans la relation avec l'homme. Les contes de fées du XXe siècle en sont une claire image, la jeune fille est enfermée, endormie ou en train de vivre une vie avec laquelle elle ne se sent pas épanouie, toujours en attente de l'homme qui la fera finalement se rencontrer avec son destin. L'homme vient de loin, il vit des aventures dans un monde plein de dangers, il bataille, il crée lui-même son chemin parce qu'il se connaît lui-même et ses désirs. La femme est toujours à l'intérieur de la maison, elle est fragile, elle doit être protégée par les autres jusqu'à ce que son homme arrive. Ainsi, Erikson le définit clairement, dans l'homme l'identité

¹⁰ Erikson, Erik H, *Young man Luther*, New York, W. W. Norton, 1958; trad. franç. *Luther avant Luther*, Paris, Flammarion, 1968.

précède l'intimité, qui n'est qu'un pas en plus dans le progrès de son individuation ; pour la femme, l'intimité est la condition nécessaire au surgissement de l'identité qui reste toujours dépendante de ses relations interpersonnelles.

Gilligan constate aussi que dans l'écrit de Broverman, Vogel, Clarkson et Rosenkrantz¹¹ a lieu une identification des capacités développées par la masculinité avec les manières d'agir inhérentes à la vie de l'adulte, «capacité de penser de façon autonome, de prendre des décisions nettes et d'agir de manière responsable» (Gilligan 1986 et 2008, p. 37). L'adulte est identifié par une individualisation complète et rationnelle, des attributs d'essence masculine et qui, historiquement, ont été niés aux femmes. Pour Gilligan, celle-ci est une vision incomplète de la vie humaine adulte, puisqu'on a divisé d'une part les aptitudes pour le travail et l'autonomie, exclusivement masculines, et d'autre part la capacité d'aimer, de prendre soin de l'autre et de cultiver l'interdépendance.

Kohlberg, lui aussi, a été incapable de voir au-delà des préjugés de son époque, devant les résultats obtenus après l'application de ses tests aux femmes, il constate que le genre féminin atteint simplement le stade trois, un niveau conventionnel basic dans lequel les actions sont déterminées par le degré d'intimité avec l'autre personne et le domaine émotionnel. Ce stade, dit Kohlberg, s'il est bien approprié pour une vie au foyer où les relations affectives priment, il est insuffisant pour le monde du dehors qui est sous la logique des règles et des principes ; de cette manière, la femme qui voudrait s'insérer dans le système social doit s'adapter aux valeurs de maturité masculine.

D'après Gilligan ce que les sciences psychologiques du développement moral ont été incapables de comprendre c'est le fait que les femmes vivent un processus de maturation différent de celui des hommes, et donc elles développent un système moral différent que ceux-

¹¹ BROVERMAN, I., VOGEL, S., BROVERMAN, D., CLARKSON, F., ROSENKRANTZ, P., "Sex-roles Stereotypes: A current Appraisal", *Journal of social issues*, 28, 1972, 59-78.

là. Par rapport au dilemme de Heinz par exemple, les hommes perçoivent un problème d'incompatibilité de droits qui sont formels et abstraits, pendant que les femmes constatent un problème de responsabilités vis-à-vis du monde qui sont toujours contextuelles et narratives. La construction du problème moral est structurée de deux manières différentes, celle qui repose sur le principe de la justice et la hiérarchie des droits naturels et intrinsèques qui vise une résolution objective et équitable et celle qui s'intéresse par le bien particulier de l'autre, qui est limité et à l'attente de la réciprocité.

Reconnaître la différence féminine impliquerait une nouvelle interprétation de la morale et donc du développement du jugement moral. Pour illustrer le contraste et la connexion des deux perspectives, Gilligan décrit l'expérience d'interroger deux enfants, garçon et fille, âgés de onze ans¹². Selon l'échelle de Kohlberg et les valeurs implicites qu'elle comporte, les réponses du garçon sont marquées par la logique, la généralisation et l'autonomie, pendant que celles de la fille sont conçues comme manquant de logique et autonomie, évasives et incertaines. Pour celle-ci, la racine du dilemme se trouve dans le refus du pharmacien à l'appel d'aide de l'épouse de Heinz, dans l'indifférence envers les besoins d'autrui. Elle conçoit le monde comme un réseau de relations qui forment un tout co-dépendant en contraste du monde masculin qui est marqué par l'individuation et l'autonomie. C'est la raison pour laquelle la communication avec le pharmacien est présentée comme la possibilité la plus bienveillante, puisque voler le médicament, peu importe au nom de quel principe est fait, ruinerait la relation avec l'autre qui est le pharmacien. La fille comprend le dilemme moral de Heinz tout simplement comme un problème de communication et non comme un conflit de lois et droits individuels, pour elle le refus de l'aide vers celui qui en est nécessité n'est pas concevable.

¹² Gilligan 1986 et 2008, p. 54

Cette vision féminine de la morale a été interprétée par la tradition comme une impuissance par rapport au monde, incapacité de réfléchir systématiquement sur les concepts de la morale ou la loi, hésitation à défier l'autorité, impossibilité de concevoir une action directe et la foi dans les rapports humains comme dépendance et vulnérabilité, naïveté et immaturité (Gilligan 1986 et 2008).

Le monde féminin fondé sur les rapports personnels produit une conception de soi et de la morale propre et très différente des représentations masculines. Les piliers de cette morale autre sont la reconnaissance des rapports humains qui impliquent une responsabilité envers les autres, la nécessité de répondre à leurs besoins et la confiance dans le pouvoir de la communication. C'est une éthique ancrée sur la préoccupation (*care*) de l'autre, où sauvegarder son bien-être et la nécessité d'une continuité du réseau de relations sont les objectifs principaux. Le monde masculin par contre est caractérisé par l'impersonnalité, il est fondé sur la justice, le droit et le calcul logique, c'est un monde qui vise l'impartialité, la perfection, la distinction et l'ordre qui se manifeste dans la hiérarchisation. Pour Gilligan, ces deux conceptions de la morale loin d'être contradictoires sont plutôt complémentaires, ce qui était impensable à l'intérieur du système de Kohlberg.

Un dernier point à souligner dans cette section, ce sont les conclusions auxquelles arrive Gilligan à partir d'une étude effectuée avec Susan Pollak¹³. Selon cette expérience, les hommes sont beaucoup plus susceptibles à la violence que les femmes¹⁴, mais ce qui est intéressant c'est que les hommes et les femmes perçoivent le danger qui conduit à la violence en deux scénarios très différents. L'homme, que comme a été exposé, expérimente un processus d'individuation fort depuis sa petite enfance voit dans l'intimité des rapports personnels un potentiel danger de

¹³ POLLAK, Susan, Gilligan, Carol, "Images of Violence in Thematic Apperception Test Stories", *Journal of personality and social psychology*, 42, n° 1, 1982, 159-167

¹⁴ Ce point sera développé dans les chapitres suivants.

ce qu'il a déjà vécu dans chacune des étapes d'individuation intense, cela veut dire, la possibilité de la trahison, de l'humiliation, de se faire prendre, le manque de communication, d'être facilement remplacé ou simplement d'être étouffé par la proximité de l'autre. C'est pourquoi il cherche toujours l'autonomie et l'indépendance, en effet, une morale basée sur des principes et droits qui traitent toutes les personnes de la même manière c'est un refuge sûr face à l'instabilité des relations humaines.

La femme, de l'autre côté, perçoit le danger dans l'isolement, la séparation ou la rupture. Ceci est la cause que toute sa morale soit jouée dans les activités qui tendent à préserver le bien-être d'autrui, dans la transformation du monde social en un lieu sûr et protégé, peu importe si pour le faire il est nécessaire de changer les règles. La morale c'est prendre conscience du lien avec autrui, comprendre ce que quelqu'un d'autre est en train de vivre, c'est l'éthique de la responsabilité envers l'autre où la violence est rare et les rapports sans danger, un monde où la hiérarchie est remplacée par la trame, McClelland (cité dans Gilligan, 1986 et 2008, p. 32) déclare :

Mais comme il est difficile de dire «différent» sans impliquer «mieux» ou «pire», comme nous avons tendance à construire une seule échelle de mesure et comme cette échelle a été généralement élaborée et standardisée à partir de données interprétées par des hommes et obtenues à la suite d'enquêtes, dont les participants étaient principalement ou exclusivement des hommes, les psychologues ont été prédisposés à considérer le comportement masculin comme la norme et le comportement féminin comme une sorte de déviance.

1.3. UNE NOUVELLE APPROCHE DE LA MORALE

À ce point, il est clair que le vécu interne des hommes et des femmes qui fait émerger leurs personnalités est très dissemblable, en conséquence, la perception du monde et des

relations interpersonnelles est aussi différente, et ceci ne peut que produire deux types de morale propres à chaque parcours. Jusqu'ici, quelques principes qui guident la manière d'agir des femmes face au dilemme moral ont été décrits, ne pas faire du mal et trouver un moyen de résoudre un problème sans que l'autre souffre, le recours constant à des exceptions, leurs jugements moraux sont reliés à des sentiments de sympathie et de compassion, elles se sentent plutôt concernées par des dilemmes réels et non hypothétiques, pour elles une personne morale est celle qui aide les autres, la bonté est définie comme rendre service et le problème moral central est compris comme un conflit entre soi-même et l'autre.

À un nouveau type de morale correspond aussi un nouveau langage, mais est-il valable ? La tradition morale a toujours identifié le degré moral des femmes à celui des enfants, puisque le fait d'être au service des autres peut être utilisé comme une manière de fuir la responsabilité de la prise de décision. Les théoriciens du développement moral ont interprété l'attention envers l'autre comme une action toujours passive, essentiellement réactive et nullement proactive, agir en fonction de l'autre permet de ne pas faire des choix qu'impliquent la responsabilité des actes, car l'action propre est déterminée par les actions et les besoins d'autrui. C'est ici qu'émerge un conflit entre l'autonomie et la compassion.

1.3.1. Trois perspectives de l'éthique du bien-être d'autrui (*ethic of care*) :

À cause des interprétations traditionnelles du développement moral, Gilligan réalise que la voix des femmes n'a pas été vraiment entendue et encore moins comprise, c'est pourquoi elle décide de mettre en œuvre elle-même des interviews avec des femmes, le sujet principal de ces interviews étant l'avortement, domaine dans lequel la femme se présente comme le personnage central dans la prise de décision. À partir des témoignages collectés, Gilligan conclut que la femme évolue moralement à travers trois perspectives d'elle-même et des rapports humains.

La première perspective peut être associée à ce que Kohlberg appelait le niveau préconventionnel, c'est-à-dire, un stade où la femme est intéressée seulement pour ses besoins propres et pour assurer sa vie, elle est responsable de protéger sa vie, dans cette perspective le moi se présente comme l'unique objet de préoccupation, c'est un état d'égoïsme pur causé normalement par la peur à la punition ou la souffrance. Sur ce point, une première transition, que Gilligan définit à chaque moment comme une réinterprétation des notions d'égoïsme et responsabilité, est effectuée grâce à l'apparition d'autrui, ce passage est une «démarche vers la participation sociale».

La deuxième perspective ouverte grâce à la première transition est ancrée sur la protection et le soin de l'autre, c'est une morale maternelle où la femme se sent responsable de l'épanouissement de celui qui est à côté, bien agir c'est prendre soin d'autrui et la bonté est assimilée avec le sacrifice de soi. En effet, dans cette dynamique la femme perçoit sa valeur propre en fonction de l'aide qu'elle proportionne à ceux qui en ont besoin, elle est prête à réagir avec sensibilité aux émotions de ses proches et s'incline devant la volonté des autres afin de protéger ses sentiments, car la non-assistance face à la sollicitude du démunie la blesse profondément, mais en même temps avoir la responsabilité de prendre un choix qui pourrait affecter quelqu'un la paralyse.

L'exclusion d'elle-même des causes de l'action provoque un déséquilibre et donc une inégalité illogique des priorités de l'agir entre soi et l'autre, mais c'est en raison de la mise en question de ce sacrifice et l'absence de soin d'elle-même que la deuxième transition devient possible. Le passage de la recherche de la bonté vers la vérité est accompli dans la troisième perspective, la réévaluation de la relation entre soi et l'autre produit une nouvelle compréhension de la responsabilité qui dérive non plus des opinions des autres, mais d'un regard personnel basé sur l'honnêteté avec soi-même et autrui. La moralité d'une action consiste maintenant à prendre en compte les intentions et ses conséquences, ceci implique

d'assumer l'égoïsme de l'honnêteté pour atteindre ce qui est juste, reconnaître le moi et ses besoins et prendre la responsabilité du choix.

À l'intérieur de cette nouvelle compréhension du rapport entre soi et l'autre, prendre soin d'autrui n'est plus se sacrifier, mais maintenir des relations interpersonnelles qui condamnent l'exploitation des impliqués et l'infliction du mal. Ceci n'est pas possible sans une vraie différenciation du moi par rapport aux autres et son monde (comme celle effectuée par les hommes depuis l'enfance) et une connaissance de la dynamique relationnelle qui ne se donne qu'à travers le contact et la proximité. De cette manière, l'interdépendance et la réciprocité sont concrétisées dans la fuite à la violence et la recherche du bien propre et d'autrui.

Les principes absolus applicables de la même façon dans tous les cas et sans discrimination de personnes sont remis en question dans cette perspective de la morale féminine, les femmes interviewées ont expérimenté comment c'est possible de nuire à l'autre et à soi-même au nom de principes moraux. Ici, il s'agit plutôt de définir la nature exacte de la sollicitude (*care*), être soi-même et l'affirmation de soi s'illuminent comme les buts de la sollicitude propre. Inclure le moi au même titre qu'autrui efface la disparité entre égoïsme et responsabilité, de cette manière la valeur propre par rapport à autrui, l'affirmation et la prise de conscience du pouvoir de choisir et l'acceptation de la responsabilité du choix composent la maturité morale.

Admettre la véracité de la conception féminine du développement moral c'est reconnaître l'importance des liens entre soi et l'autre, la compassion et la sollicitude. Ces facultés ne se construisent pas dans la logique des dilemmes hypothétiques, qui permettent d'établir des principes universels, mais oublient la réalité sociale et l'histoire des agents moraux. Le principe de ne nuire à personne se transforme donc en ne pas juger sur le bien ou

mal des actions des autres, car on ignore les déterminations psychologiques et sociales du comportement humain.

Selon Gilligan, l'éthique du *care* peut être assimilée au principe d'Hippocrate qui proclame :

On peut tester la vérité ou le pouvoir de guérison inhérent à une « situation malsaine » uniquement en agissant de façon à éviter de faire le mal ou, mieux encore, en créant les conditions les plus propres à l'épanouissement de la réciprocité et en limitant au maximum la violence provoquée par une coercition ou une menace unilatérale.
(Gilligan, 1986 et 2008, p. 162)

L'application des actions propres à une « situation malsaine » ne peut pas être effectuée que dans la connaissance de chaque situation particulière qui pourvoit la proximité et le souci pour le bien de l'autre, de cette manière, la réciprocité comprise comme interdépendance et la non-violence se présentent aussi comme des aspects qui fondent la morale féminine.

Le recours à la littérature est aussi présent dans la liste d'arguments utilisés par Gilligan, elle voit dans l'histoire de Portia, la rusée femme de l'œuvre *Le marchand de Venise*, la manière dont les femmes ont dû se battre pour être entendues dans un monde construit sur des valeurs absolues et masculines comme le droit et la justice. Portia, qui représente la voix des femmes au milieu de la légalité tranchante de la loi, est celle qui porte la pitié et plaide en faveur du pardon, la clémence et la dispense au tribunal. L'ancien Shylock par contre, représente la morale de la justice, dans laquelle le droit et les règles juridiques exigent un traitement impartial pour tous, où il n'y a pas de place pour l'exception et le socle qui guide la société et la maintient debout c'est l'obéissance de la loi comme principe universel absolu. La fin de l'histoire montre clairement l'absurdité d'une justice obsédée par ses propres principes, aveugle dans l'application des règles et qui s'éloigne de son but véritable qui est la construction de la paix

et du bien-être des citoyens qui se protègent sous son abri. Gilligan fait appel à ces personnages simplement pour démontrer que les femmes construisent le problème moral différemment en termes de conflit de responsabilités et non de conflit de principes ou normes, dans l'éthique du *care* la morale et le moi sont étroitement liés.

Le jugement moral ne peut pas être régi par des règles générales. Il doit au contraire s'appuyer sur une vie vécue avec assez d'intensité pour être capable de susciter des sentiments et des élans de sympathie et de compassion envers tout ce qui est humain. (Gilligan, 1986 et 2008, p. 209)

La troisième perspective de la morale féminine, celle de la maturité, dénonce le risque d'une morale du sacrifice qui ne tient compte que de l'autre en s'oubliant soi-même, bien au contraire, l'éthique de la sollicitude affirme que «l'épanouissement individuel est un devoir plus sacré que le sacrifice de soi». Prendre conscience de la responsabilité du sujet moral envers les autres implique d'abord d'être responsable avec soi-même, puisque pour arriver à entretenir des rapports de qualité avec autrui le bien-être propre est indispensable. De cette manière, Gilligan veut supprimer le regard de la femme soumise, incapable de prendre des décisions par elle-même et qui se plie devant la volonté des autres.

L'interdépendance demandée par Gilligan se traduit dans un souci de réciprocité, en certaine mesure chacun est responsable du bien-être de soi et des autres, l'interdépendance dépend donc de la conscience de la responsabilité vis-à-vis de la vie même. Le choix moral doit être accompagné du sentiment d'intégrité, cela veut dire que chaque décision doit être prise uniquement après avoir minutieusement examiné toutes les conséquences impliquées et comprendre aussi que d'autres solutions auraient pu être possibles. Le jugement moral est faux et vide quand le sujet ne tient pas compte des circonstances particulières, s'il n'y a pas de sympathie et compréhension il n'y a pas de vraie morale, car les règles générales ne mènent

pas à la justice. Le principe de justice implique la non nuissance qui se manifeste dans un agir responsable envers soi-même et les autres dans le but de maintenir un réseau de relations humaines où la compréhension des relations humaines est la source de la force morale.

Une fois la différence entre le développement moral masculin et féminin reconnue, il ne s'agirait pas maintenant de garder l'un et de supprimer l'autre, mais bien au contraire, pour Gilligan le regard que la tradition morale a donné à la nature humaine est un regard incomplet parce qu'ils ont tenu compte seulement les caractéristiques du monde masculin, mais il serait aussi une très grande erreur de croire que l'approche féminine doit le remplacer et prendre l'hégémonie. Si l'objectif est de connaître la vie adulte humaine à partir du domaine moral pour construire une vie en société, il est donc nécessaire que les deux approches soient complémentaires l'un à l'autre. La dichotomie et l'incompatibilité créées entre l'attachement et la séparation, l'identité et l'intimité, l'amour et le travail, l'homme et la femme, ne permettent pas qu'il existe une évolution vers une maturité d'interdépendance. Dans une société qui récompense la séparation, l'individualité et l'autonomie, l'ajout de la dynamique de la proximité se montre plutôt difficile pour ne pas dire utopique, mais c'est justement dans l'intégration de deux vérités différentes, qui ont été construites à partir de chemins divergents que la compréhension du développement humain peut être améliorée.

Les lacunes de chacune des voix ont été pleinement identifiées par Gilligan, l'une qui a des problèmes de relations humaines et l'autre des difficultés à discerner la vie, ces deux problématiques, même s'il ne le paraît pas sont intimement liées : construire des rapports loin de la vérité fait impossible une vraie proximité, et la séparation des autres efface une partie de la vérité. L'homme qui a réussi à établir fermement une identité à partir du pouvoir et la séparation, et qui se réalise dans le travail, lieu sûr où il se protège, crée en même temps une distance avec les autres qui, si elle n'est pas traitée adéquatement par l'attachement peut devenir indifférence. D'après Gilligan (1986 et 2008), « l'intimité est l'expérience qui chez les

hommes transforme l'identité de l'adolescent en procréativité adulte épanouie dans l'amour et le travail » (p.260), mais cette évolution ne peut se donner qu'en vertu du passage d'une morale idéologique vers une éthique du *care*. La femme doit, quant à elle, intégrer l'acte de choisir qu'implique la responsabilité et la vérité.

Jusqu'ici, nous avons deux sexes, deux vérités opposées, deux perspectives et deux problèmes. Le monde masculin qui a émergé à partir de la séparation crée une éthique du droit basée sur les valeurs de l'égalité et la justice qui vise le respect réciproque et un juste équilibre comme objectif. Le monde de la femme émergé à partir de l'attachement crée une éthique du *care* basée sur la responsabilité vis-à-vis des autres et dans la différence de besoins particuliers qui vise la compassion et la sollicitude. Il est très important de préciser que la différence soulignée par l'éthique du *care* n'est pas basée sur un essentialisme biologique qui préderminerait les comportements et les pensées des hommes et des femmes même avant leur naissance. L'explication qui trouve Gilligan dépend des diverses expériences vécues par les hommes et par les femmes. Il est clair que des millénaires d'expériences différentes ne peuvent que produire des résultats dissemblables.

Un troisième chemin est la vraie proposition de Gilligan, celui de la complémentarité et la maturité. La femme doit réaliser que dans certains cas, il n'existe pas de solution qui ne nuit à personne d'une ou d'autre manière, mais c'est justement cette compréhension qui ouvrira les portes de la vérité et l'intégrité qui se manifeste dans une fidélité à sa personne propre. L'homme doit quitter le monde des absolus où la connaissance est souveraine, il doit accepter que tout ne soit pas noir ou blanc, que parfois il y ait des gris et accueillir la relativité contextuelle de la vérité et du choix. Chaque sexe doit s'éloigner de ses absolus et mettre en œuvre une redéfinition des concepts fondamentaux, une nouvelle compréhension de la responsabilité et du choix où il n'y a pas d'absolus, mais dans laquelle l'obligation du choix s'impose.

La radicalité des conclusions de Kohlberg à l'égard du développement du jugement moral des femmes ne pouvait que provoquer tôt ou tard des critiques de la puissance de Gilligan. Sa proposition de l'expérience féminine comme un possible regard éthique distinct des conceptions traditionnelles et marquées par la masculinité sera très fécond et produira plusieurs développements de ce qu'aujourd'hui nous appelons la philosophie du *care*, qui s'incruste dans la critique de tous les domaines de la philosophie. Dans les prochains chapitres nous explorerons de manière particulière l'un de ces approches comme possibilité de réponse à notre question.

2. L'ÉTHIQUE DU CARE DE NEL NODDINGS

Les observations réalisées par Gilligan par rapport à la possibilité d'une nouvelle éthique fondée sur le regard et l'expérience féminine ont donné naissance à l'éthique du *care*. Celle-ci a été développée initialement dans le monde anglo-saxon par des philosophes américaines telles que Eva Feder Kittay, Joan Tronto, Virginia Held ou Nel Noddings. L'éthique et la philosophie du *care* ont vu le jour aussi en Europe grâce à la figure de Hilde Lindemann, Trisha Greenhalgh ou Maurizio Balistreri.

À partir de maintenant, ce texte se centrera sur la philosophie morale et de l'éducation proposée par Nel Noddings, qui à son tour trouve sa racine idéologique dans les affirmations de Gilligan. Désormais, le propos de cet écrit sera celui de comprendre la pensée de Noddings dans le but de la confronter à la question de la violence. Étant donné que la philosophe américaine présente sa théorie de l'éducation comme une éducation de la paix, cela vaut la peine d'écouter ce que la voix de la philosophie du *care* a à dire sur la germination, l'intensification et la légitimation des violences de la société contemporaine, violences qui se présentent au niveau familial, éducatif, social ou géopolitique.

Noddings est d'accord avec Gilligan sur l'évidence que la discussion éthique a été menée en termes masculins, ceux du père : principes, propositions, justification, équité et justice. D'un autre côté, la voix de la mère a été ignorée, c'est l'hégémonie de Logos sur Éros. Mais le fait que la violence soit parfois justifiée au nom des principes fait émerger la nécessité d'une éthique du *care* qui se présente donc comme une alternative et non contre l'homme ou la pensée logique.

L'exigence de principes universels fondés sur la connaissance, la civilisation, la race ou même la vérité morale ne conduit qu'à la confrontation des pseudo-vérités irréconciliables, dans laquelle, dans le meilleur des cas, l'autre est vu comme un pauvre ignorant qui se vautre

dans la boue des mensonges et qui doit être sauvé par l'enculturation de mes vérités à moi. Sinon, l'autre est l'ennemi, il fait le mal et cherche à répandre la tromperie partout, et cela est inadmissible, il faut l'arrêter à tout prix. N'importe laquelle de ces deux possibilités est le germe d'une violence qui peut aller dès une violence psychologique individuelle, jusqu'aux conflits militaires internationaux. C'est pourquoi l'éthique du *care* ne prétend pas être vue comme une exigence de connaissance ou une vérité morale.

L'éthique du *care* est construite sur la vision onto-anthropologique d'une fondation affective de l'existence, la nature humaine est la relation avec les autres et c'est seulement dans cette nature qu'elles peuvent s'épanouir réciproquement, en d'autres mots, nature humaine et rapports humains sont codépendants. Noddings (1984 pg 3-4) définit la relation comme «A set of ordered pairs generated by some rule that describes the affect or subjective experience of the members», cette éthique se centre donc, dans la reconnaissance de la rencontre humaine et la réponse affective comme des traits essentiels de l'existence humaine.

Le développement d'une nouvelle éthique réclame aussi la création d'un nouveau langage propre qui soit capable d'exprimer le sens de chacun des participants dans la relation du *care*, ainsi que les attitudes que chacun d'entre eux peut adopter face à son pair. Un aspect fondamental de cette éthique est la reconnaissance de l'autre comme nécessaire pour l'épanouissement moral, le *care* est une éthique relationnelle, et elle n'est atteinte que dans la réciprocité avec autrui; mais cette réciprocité ne peut pas être comprise comme un contrat dans lequel chacun des contractants s'engage à apporter un bénéfice considéré comme égal pour son souscripteur. Ceci ne pourra être compris que dans la mesure où les concepts du *care* soient développés en suivant les catégories proposées par Noddings.

Toute motivation éthique part du désir de l'homme du bien, il se présente comme l'idéal qui guide les actions éthiques. La question de la définition du bien s'impose donc comme

nécessaire même avant la proposition d'une éthique normative comme celle du *care*. Étant donné qu'une question méta-éthique sur la nature du bien dépasse les propos de ce travail, ainsi que ceux de Noddings, qui cherche plutôt l'établissement d'une éthique pratique basée sur les faits concrets et particuliers de la vie, il sera suffisant de dire que la philosophe américaine trouve une expérience que tout être humain serait d'accord de la définir comme une expérience du bien, c'est le *natural care*. Si bien la philosophie du *care* refuse toute universalisation comme vérité absolue, elle échappe aussi du relativisme moral par la notion du *natural care* ??? . Celui-ci est une expérience et comme telle, elle est vécue d'une manière différente pour chaque personne. Bref, elle est expérimentée par tout homme ayant vécu une vie en conditions normales, mais ressentie d'une manière propre à chacun.

Selon Noddings, toute personne a expérimenté que quelqu'un a pris soin d'elle à un moment donné, que quelqu'un s'en est occupé, l'a soignée, l'a gardée ou a veillé sur elle. Trouvant cette expérience bonne et nécessaire, l'individu cherche à la reproduire, surtout avec ses êtres chéris.

Mais que signifie *care* exactement? Noddings définit ce terme comme un état mental de souffrance ou un sentiment de grand intérêt qui demande toute l'attention de soi, être accablé, anxieux, peureux ou soucieux pour quelque chose ou quelqu'un. L'intérêt et le souci génèrent un désir ou une inclination vers l'autre, une considération de son point de vue et intérêts ; et ce désir conduit à l'aide de la croissance et la réalisation de lui-même.

Le *care* est initialement subjectif, c'est le sentiment de prendre soin. Ce ne sont pas exclusivement les actions observables qui définissent le *care* mais le sentiment de préoccupation et d'engagement vis-à-vis de l'autre. Un sujet peut parfaitement faire des actions qui contribuent au bien-être d'autrui sans vraiment s'en soucier. À ce genre de comportement, Noddings l'appelle *caretaking*, qui à la base n'est pas mauvais, mais il n'est pas de caractère

éthique. Ici, on peut trouver par exemple les métiers qui impliquent les soins physiques ou psychologiques d'autres personnes, une infirmière peut être compétente dans son travail sans nécessairement se soucier de ses patients, elle peut réaliser chacune de ses tâches simplement comme des actions qui lui permettront de gagner un salaire qui assure la satisfaction de ses besoins. Elle a un horaire fixe ou peut prendre des jours de congé durant lesquels ses pensées, actions et préoccupations ne seront pas du tout dirigées vers ses patients. Elle peut aussi très bien faire son travail même sans le vouloir ou être renfermée complètement sur elle et ses problèmes. Le *care* ne suit pas des règles fixes, chaque individu le vit différemment et il ne cherche pas l'équité ; il serait absurde de vouloir que le soigné reproduise les choses que les autres font pour lui car il n'est pas en condition de le faire. Le *care* exige un déplacement d'intérêt de la réalité propre à celle de l'autre. Voir la réalité d'autrui comme une possibilité pour soi, voilà pourquoi un regard objectif et extérieur du vécu d'autrui ne suffit pas pour l'atteindre.

L'état de souci pour la situation de l'autre génère un élan vers l'action, « *I must do something* », l'empressement d'agir s'impose afin de supprimer l'intolérable, réduire la douleur, satisfaire le besoin ou réaliser le rêve. Ceci peut aider à distinguer le vrai *care* du faux. Face à un problème social, la faim des enfants dans le monde par exemple, nous pensons tous que « *something must be done* », mais par qui? Nous ne nous sentons pas suffisamment troublés pour nous dédier nous-mêmes à résoudre le problème et espérons que les institutions, les fondations ou les gouvernements agissent. La situation serait très différente si l'enfant qui a faim était notre fils, là, nous serions disposés à arrêter nos activités et agir de manière concrète, rapide et efficace dans le but de nourrir le petit.

L'engagement vis-à-vis de l'autre est ce qui caractérise le *care*, ressentir ce que l'autre ressent, comprendre sa réalité et agir en conséquence comme s'il s'agissait de notre propre bien-être.

Dans ce sens, trois éléments composent la nature du *care*:

- L'engagement d'agir.
- L'intérêt continu pendant un temps approprié.
- Le renouvellement continu de l'agir pendant le temps d'engagement.

Le *care* implique donc un éloignement de soi-même pour s'insérer dans la réalité de l'autre, mais le temps et l'intensité de cette expérience varie pour chaque sujet. On peut alors se demander quand, comment et de qui prendre soin de la manière prescrite par le *care* ?

L'un des aspects les plus appréciables de l'éthique que propose Noddings est la possibilité de réalisation dans la vie quotidienne qui fuit toute utopie et qui maintient les pieds sur terre.

Pour répondre à la question posée, Noddings affirme qu'un *care* universel est simplement impossible. C'est ce qui distingue le *caring-for* du *care-about*¹⁵. Le *caring-for* fait référence au moment présent, à l'engagement concret et actuel envers quelqu'un, il demande l'établissement d'une relation avec un interlocuteur réel et présent. Le *care-about* par contre, renvoie à une possibilité future, il est une disposition au *care*, être prêt à prendre soin de toute personne. Mais il s'agit ici d'une relation qui n'est pas encore établie et qui pourrait ne jamais l'être. En résumé, le *care* ne surgit que là où il existe une relation entre deux personnes.

Les raisons d'agir d'après la logique du *care* sont donc les intérêts et les besoins de l'autre, pas les nôtres. Par contre, l'action à laquelle il conduit est caractérisée par la variation due à la subjectivité qu'englobe l'agir et donc très peu prévisible. Il n'est pas soumis à des

¹⁵ La notion de *care-about* est peut-être la plus problématique et la plus critiquée dans le travail de Noddings, elle-même le reconnaît : « I think now that my own error was in giving too little attention to "caring about." In more recent work, I explore the need to analyze "caring about" in much more detail » (Noddings 2002). Dans des écrits ultérieurs tels que "*Starting at home: Care and social policy*" (2002), "*Educating moral people*" (2002) ou encore "*The challenge to care in schools*" (2005), elle essaiera de l'éclairer en l'associant parfois avec le sentiment de justice ou comme la possibilité de comprendre à ceux qui sont loin de nous. Cependant, on a la sensation que le *care-about* reste toujours au deuxième rang et que la cohérence de Noddings avec elle-même et sa pensée ne permet pas une vraie évolution de ce concept qui reste toujours dans un degré inférieur en comparaison avec le *cared-for*.

règles ni à un manuel qui détermine l'action à effectuer dans chaque situation concrète. L'acte posé devrait aussi se faire dans la gratuité, sans chercher de la reconnaissance, afin qu'il soit réellement orienté vers la protection et l'amélioration du bien-être de l'autre.

Bien qu'il n'y ait pas de règles fixes qui déterminent l'action, il ne s'agit pas pour autant d'arbitraire ou de relativisme éthique, mais plutôt d'une éthique qui peut illuminer les interrogations pour lesquelles nous cherchons des réponses :

- De quelle manière puis-je contribuer au bien-être du souffrant ?
- Mes actions sont-elles efficaces ?
- Mes propos sont-ils réalistes ?
- Suis-je à la recherche de son bien-être ou de ma tranquillité ?
- Mes actions respectent-elles sa liberté ?

Les raisons pour lesquelles les institutions ou les fondations ne savent pas atteindre le *care* semblent claires maintenant, il n'est pas possible qu'une vraie relation soit établie entre un organisme public ou privé et une personne. En effet, le *care* demande la subjectivité et l'affectivité qu'un être non humain ne peut pas donner. Les institutions s'occupent des problèmes, non des personnes, et les problèmes doivent être résolus de manière objective et rationnelle ; leur objectif est de baisser les chiffres, d'améliorer les statistiques, en étant chaque fois les plus pragmatiques possible. Cependant, même si le passage vers l'objectif rationnel peut se faire à un moment donné afin de choisir la manière la plus efficace de contribuer au bien-être du soigné, ce n'est pas toujours nécessaire. L'irrationnel ou l'affectif pourrait aussi conduire plus directement vers les vrais besoins de l'autre; un simple accompagnement, l'écoute, la compréhension ou un petit geste physique pourraient satisfaire davantage l'affligé. La pensée abstraite et objective, si elle est en faveur de l'autre, doit être dirigée vers le concret, vers l'engagement, parfois il est même nécessaire de l'arrêter pour voir et sentir. Nos pensées

peuvent être séparées, complètement déliées de l'objet originel du soin. C'est le risque que Noddings perçoit, le changement de focus, oublier la personne pour se centrer dans la résolution du problème, l'importance accordée au moment passé avec le soigné peut diminuer, la présence réelle peut se perdre, le *care* disparaît et il ne reste alors que l'illusion.

2.1 LE ONE-CARING ET LE CARED-FOR

Il est clair maintenant, le *care* est une relation qui se donne entre deux personnes, l'un qui prend soin et l'autre qui a besoin d'aide. Le premier est nommé par Noddings comme le *one-caring* et le deuxième le *cared-for*. Jusqu'à maintenant, l'usage de ces deux termes avait été évité dans ce texte-ci pour éviter une mauvaise compréhension de toute la réalité qu'ils impliquent. Des mots tels que souffrant, démun, soigné ... avaient été utilisés pour désigner le *cared-for*, à partir de maintenant, l'utilisation de ce nouveau terme sera préféré aux premiers sans qu'ils disparaissent pour autant. Ils seront utilisés comme synonymes au nouveau vocable proposé par l'éthique du *care*.

2.1.1 Le *one-caring*

De la même manière que le fait Noddings dans son livre, nous commencerons par l'analyse du *one-caring*. Il avait été dit que le *care* naît du sentiment de l'affection envers un être chéri. Face à la souffrance du *cared-for*, le *one-caring* ressent de l'empathie, il vit dans son intérieur les émotions que l'autre éprouve. Cette capacité empathique exige un abandon de la projection et l'actionnement de la réceptivité. Noddings souligne que la manière masculine, traditionnelle de comprendre le monde et donc les autres, est fondée sur la projection. Le pouvoir de projeter la personnalité propre, et ainsi comprendre totalement l'objet de contemplation. La référence à Emmanuel Kant vient tout de suite à la pensée, notre réalité n'est plus que l'application de nos catégories humaines aux données sensibles pour leur donner du sens, pouvoir les comprendre et les connaître. Le *care* ne fonctionne pas de cette manière, il ne s'agit pas de se projeter soi-même dans l'autre, mais d'être à côté de lui, l'accompagner dans

son ressentir grâce à la réceptivité. Ce qui intéresse d'abord n'est pas la compréhension logique de la situation, mais plutôt le partage du sentiment, la réceptivité des émotions, l'assurance et la compagnie. Une mère face aux pleurs de son enfant ne s'approche pas de lui dans une attitude objective et rationnelle, mais initialement dans l'intention de le rassurer, de lui faire sentir sa présence et l'accompagner. Ce n'est pas une question de connaissance, mais de sentiment et sensibilité, le sentiment n'est pas tout dans le *care* mais il est essentiel.

L'autre comble le firmament du *one-caring*¹⁶, tout ce qui importe en ce moment-là c'est lui, le recevoir est la seule manière d'être totalement avec lui. C'est notre sensibilité qui rend possible la réceptivité, et ce que nous ressentons est toujours vrai, réel, c'est impossible de se tromper. Quand je dis que j'ai mal, c'est parce que vraiment je le ressens ainsi, quand je dis que je vois que le soleil est petit c'est totalement vrai que je le vois de cette façon. Le problème se présente au moment du passage du sentiment vers l'évaluation, quand j'affirme que ce que je ressens est la réalité en elle-même. En tout cas, le mode réceptif ne réclame pas la connaissance. Mais alors, quelle est la place de l'émotion et l'affectif dans la théorie du *care*?

Se laisser transformer, sans aucune intention, seulement accompagner. Passer de l'activité de la raison vers la réceptivité du sentiment. Noddings fait référence à Sartre qui affirmait que ce mouvement-ci est une «dégradation de la conscience». Quand l'individu n'est pas capable de comprendre ou maîtriser le monde des instruments, il renonce à la raison en permettant que les émotions prennent le dessus. Dans ce mouvement, la conscience devient passive et n'est plus maîtresse d'elle-même, elle se dégrade.

Pour Noddings, ce n'est pas ainsi nécessairement. La réceptivité permet une ouverture au monde pour le laisser parler, pour le concevoir d'une autre manière qui ne soit pas qu'une projection de notre raison, mais son essence même. La créativité et l'inspiration artistique sont

¹⁶ The other "fills the firmament" (Noddings 1984, p32)

des preuves des bénéfices et du pouvoir de la réceptivité. Les muses des poètes grecs qui leur parlaient à l'oreille, Mozart affirmait qu'il écoutait la musique comme si quelqu'un la jouait pour lui, Gauss qui était saisi par les mathématiques ou Miró qui sentait une force qui guidait sa main pendant qu'il peignait, montrent que la réceptivité, la voix du monde qui est entendue peut conduire par des chemins inaccessibles à la raison. Le mode réceptif est caractérisé par l'absorption et la concentration sensorielle qui permettent de s'ouvrir au monde comme source intellectuelle aussi. Pour Noddings, la vraie dégradation de la conscience consiste à en donner le contrôle au mode inapproprié, agir de manière rationnelle quand ce qui est demandé c'est la réceptivité et vice-versa.

Le pouvoir rationnel doit être mis en route et au service de la préoccupation pour l'autre, des mouvements latéraux entre les deux modes de conscience sont nécessaires, un va-et-vient entre la réceptivité et l'activité. Parfois, le passage à l'action demande de l'analyse, de la réflexion, mais attention à ne pas oublier le *cared-for* en se concentrant exclusivement sur le problème, il ne faut pas se perdre dans l'abstrait, il est nécessaire de toujours revenir vers le concret de la personne. Comme nous l'avons vu plus haut, les femmes pensent toujours à la particularité des cas, des personnes, des sentiments ; pendant que les hommes sont guidés par les principes universels et abstraits, voilà que l'apport de l'éthique du *care* doit être pensée en complémentarité avec la dynamique rationnelle objective.

Noddings fait référence aussi aux études de Kohlberg, elle réalise qu'en effet, les valeurs défendues par ce dernier lors du stade six du développement du jugement moral ne sont pas si différentes de ce-que cherche l'éthique du *care* (la vie, la loyauté ou la non-souffrance), mais ils sont conçus à partir de deux perspectives diverses. Les femmes ne s'intéressent pas à l'abstraction des principes, elles restent dans le concret des cas, ce qui pour Kohlberg les empêche d'avancer au-delà du stade trois. L'homme, en revanche, cherche l'abstraction et les principes. Il a créé le principe suprême et l'abstraction première, un Dieu qui dicte les normes

éternelles qui doivent être accomplies dans tous les cas, il n'y a rien au-dessus des lois divines. Pour démontrer la différence de valeur donnée soit à l'abstrait soit au concret, Noddings reprend l'histoire d'Abraham et son fils Isaac au mont Moria. Le patriarche est disposé à sacrifier le concret (le regard de son enfant) au nom de l'abstrait et l'invisible (le regard de Dieu), un choix qui serait impossible pour un vrai *one-caring*, pour une mère.

L'une des interprétations les plus communes sur ce passage biblique est celle dans laquelle Dieu n'aurait jamais permis le sacrifice d'Isaac parce que justement son but était celui d'interdire le sacrifice humain en son nom, montrer sa miséricorde et se différencier des autres dieux. Il a choisi Abraham et Isaac pour montrer à toute l'humanité l'essence du vrai Dieu. Il se trouve que cette interprétation ne satisfait pas à Noddings. En effet, elle imagine l'angoisse, la peur, l'incompréhension que cette demande a pu provoquer à l'intérieur de ses deux enfants, Abraham et Isaac ; elle pense aussi au lien père-fils qui est totalement détruit quand Abraham décide d'obéir, qu'aurait pu penser Isaac de l'amour de son père qui était prêt à le poignarder ? Cette relation aurait pu se rétablir par après ?

For us, then, Abraham's decision is not only ethically unjustified but it is in basest violation of the supra-ethical-of car- ing. The one-caring can only describe his act-"You would kill your own son!" and refuse him forgiveness. Abraham's obedience fled for protection under the skirts of an unseeable God. Under the gaze of an abstract and untouchable God, he would destroy this touchable child whose real eyes were turned upon him in trust, and love, and fear. (Noddings, 1984, p.43)

Pour Noddings, une mère n'aurait pas été capable de sacrifier son fils ni une déesse-mère utiliserait l'un de ses enfants d'une telle manière juste pour apprendre une leçon au reste de ses enfants. Elle préserverait les relations de *care*, le sacrifice de son enfant n'entre pas dans la tête de la femme, ni au nom de Dieu ni au nom du bien. La relation entre une mère et son

enfant n'est pas d'abord éthique, mais elle relève du *natural caring*, l'amour n'est pas une demande éthique, mais il émerge de la nature de la relation mère-enfant et nous verrons plus tard que c'est cet amour qui rend possible l'éthique.

La dévotion à une divinité est la dévotion aux principes, pour Noddings ce n'est pas anodin que les grandes religions institutionnelles aient été toutes fondées par des hommes. La nécessité d'un repère fixe face à la volatilité du monde concret est un refuge sûr. L'histoire de Manlius Torquatus condamnant son fils à mort afin d'accomplir la loi est un autre exemple de la manière avec laquelle la perception masculine du monde place les valeurs et normes abstraites qui en sont dérivées au-dessus des personnes concrètes. Abraham et Manlius sont incapables de faire une exception au nom de l'amour, du regard d'angoisse d'un enfant. Par contre, le *caring-one* essaie de réduire au minimum possible la quantité de règles, et l'imposition d'une punition générale est inconcevable. Ici, l'hypothétique est rempli avec des personnes réelles, chaque cas, situation, histoire, motivation et émotion est différente, ils ne peuvent pas être traités de la même manière.

Aller aux extrêmes et dire que l'éthique du *care* vise un monde des relations sans règles sociales serait totalement faux. Les règles civiles qui déterminent un comportement standard entre les personnes qui y sont soumises sont une condition structurante du monde pour que le *care* puisse devenir réel. Comme il a déjà été souligné, le *care* universel n'existe pas, le *caring-one* ne pourrait pas agir de telle manière envers toute personne qu'il rencontre, cela ne le conduirait qu'à l'épuisement. En plus, tous les regards ne nous parlent pas directement à nous, toute personne n'a pas besoin de notre *care*. Suivre un ensemble de règles sociales permet que le respect soit implanté dans la vie quotidienne et que les individus soient protégés du tort injustifié, mais cela ne relève pas de l'éthique, quand on est sous la règle, on n'est pas sous le *care*, celui-ci dépasse l'engagement envers autrui, et il faut savoir quand passer de l'un vers l'autre. Rompre une règle au nom du *care* est totalement justifié pour Noddings, car le *care* est

le centre de la vie éthique, non la règle ; le *one-caring* ne doit même pas justifier son action, en le faisant il reconnaîtrait qu'il a mal agi au moment de choisir le *care* au détriment de la règle. C'est plutôt au contraire, il doit se justifier quand il choisit la règle par-dessus la relation.

L'intensité de la relation du *care* dépend initialement de la relation affective établie avec l'autre personne, nous verrons après le passage que cette relation initiale produit vers l'éthique. Noddings parle de trois groupes de personnes avec lesquelles nous pourrions entrer en relation : le cercle intime (famille et êtres chers), la chaîne de *care* (les êtres chers de nos êtres chers) et les étrangers, de qui nous ne voudrions normalement pas entendre d'appel à l'aide, mais que nous devons être prêts à aider s'ils le sollicitent. De cette manière, il commence à être chaque fois plus clair que le *care* est une relation d'intimité, de proximité et d'accompagnement constant.

Pour que la réceptivité du *one-caring* puisse être mise en route, il doit exister une dépendance réciproque entre lui et le *cared-for*, car ses demandes et attitudes peuvent épuiser l'engagement. Même si le *one-caring* est soucieux et engagé, réceptif et qu'il agit de la manière qu'il considère la plus adéquate, il est possible que le *cared-for* mette en cause son *care*. Les questions apparaissent, mais comment y répondre ? La culpabilité et la tristesse peuvent surgir et provoquer le renoncement au *care*. Étant donné que le *care* est une relation, il ne dépend pas seulement des sentiments et des actes du *one-caring*, cela le rend beaucoup plus compliqué, parce que l'autre ne peut pas être obligé ou manipulé pour entrer dans la relation. Le premier peut faire toutes les choses de façon sincère et consciente, mais si le deuxième ne le ressent pas ainsi et ne répond pas à son engagement, il n'y a pas une vraie relation de *care*. La perfection éthique dépend aussi de toi, de l'autre qui peut me pousser jusqu'à trahir mes principes. Noddings voit deux possibles solutions à ce problème. La première c'est le courage, le *one-caring* doit avoir la force et l'intelligence de ne pas tomber dans le désespoir ou la tristesse, car ça rendrait encore pire la relation, il doit par contre accepter la réalité et continuer à prendre

soin. C'est un risque qui sera présent dans toute relation de *care* où l'autre peut refuser ou être insatisfait. L'autre possibilité c'est simplement s'éloigner si le refus persiste et que l'établissement d'une vraie relation devient impossible. Il avait été souligné que l'éthique de Noddings est très pratique, elle n'espère pas des sujets qu'ils sacrifient leur propre vie et bien-être au nom d'une relation qui ne provoque que le malheur aux impliqués. Le *one-caring* doit prendre soin aussi de lui-même, supporter pendant très longtemps de mauvais traitements ou des abus pourrait finir par détruire tout désir de *care* qui soit encore présent en lui ou affaiblir les capacités propres à cette fonction.

Mais le *care* n'est pas une torture, si bien que Noddings affirme qu'initialement il est un état mental de souffrance et souci pour l'autre qui exige un abandon temporel de soi-même en vue du bien-être du *cared-for*, le *one-caring* se réjouit dans la relation, il reçoit pendant qu'il se donne, il grandit en tant que *one-caring*. Les parents qui aiment et s'occupent de leur enfant jour et nuit ne vivent pas cette relation comme un joug pesant duquel ils désirent se débarrasser le plus tôt possible, mais au contraire, cette relation les épanouit et les rend heureux. Noddings (1984 pg. 52) écrit : « Thus, many of the 'demands' of caring are not felt as demands. They are, rather, the occasions that offer most of what makes life worth living ».

2.1.2 Le *cared-for*

Le *cared-for* est aussi un être réceptif, il est capable de percevoir les attitudes du *one-caring* envers lui, une acceptation chaleureuse et confiante, c'est ce qu'il demande. Si cette attitude est absente le *cared-for* devient un objet, un cas au lieu d'une personne et il est traité selon des formules. Presque tout le monde s'est senti traité de cette manière, comme un numéro, au moins une fois dans la vie par le système qui a été instituée pour prendre soin de nous. Le *cared-for*, bien au contraire, doit être vu comme ce qu'il pourrait être, sa meilleure personne doit être visée par le *one-caring* dans le but de l'affirmer et l'encourager. L'attitude est une partie constitutive du *care*, le rejet qui caractérise un *non-caring* a des effets observables dans

le *cared-for*, des expériences témoignent que même le fœtus est affecté par l'acceptation ou le rejet pendant le temps de la grossesse.

Le *care* n'est complet que quand il est accompli par les deux. Le *cared-for* doit se sentir soigné, accueilli, pris en compte sinon il manque quelque chose dans la relation. Cela n'implique pas nécessairement une négligence de la part du *one-caring*, le *care* a des limites. Noddings compare cette relation à celle instituée entre l'enseignement et l'apprentissage, en effet, il n'est pas possible de concevoir l'un sans l'autre. mais de la même manière, l'échec de l'apprentissage ne doit pas directement renvoyer aux déficiences de l'enseignant ou vice-versa. Même si l'enseignant est très compétent, passionné et intéressé par son apprenant, si celui-ci n'est pas disposé à accueillir les efforts de son maître, toutes ses actions seront vaines. Je ne suis pas tout seul dans la relation, mon *care* doit être accueilli honnêtement, cette réception devient un élément important de ce que le *one-caring* ressent au moment de recevoir le *cared-for*. "Caring requires the typical engrossment and motivational displacement in W and, also, the recognition of caring by X" (Noddings 1984, pg. 69), le *one-caring* peut dire et sentir qu'il prend soin du *cared-for*, mais si celui-ci ne le reconnaît pas il n'y a pas une relation complète de *care*.

Le plus souvent, les rencontres du *care* sont asymétriques, mais ce n'est pas nécessaire que cette caractéristique soit supprimée pour qu'une relation soit constituée, le *cared-for* ne doit pas devenir un *one-caring*. Quand Noddings parle de réciprocité, elle ne fait pas référence à une égalité des dons, mais à une égalité de réceptivité. Le *cared-for*, pour agir en tant que tel, doit reconnaître et répondre au tracas du *one-caring*, partager ses aspirations, représentations et réussites, ce partage transforme le *care* en quelque chose de facile et satisfaisant. Il doit être aussi réceptif au *one-caring*, une reconnaissance de ce avec quoi il lutte, ce qui lui plaît et ce qui lui déplaît, ainsi il peut donner du soutien à son effort et la relation de *care* se donnera plus naturellement.

Cette réponse du *cared-for* ne peut pas être exigée, sa liberté doit être respectée, être lui-même est sa plus grande contribution à la relation et sa réponse libre joue un rôle vital. Sa réciprocité est fondée sur la réponse directe, le plaisir personnel et une croissance heureuse.

2.2 LE CARE ET L'ÉTHIQUE

Jusqu'ici, le *care* a été abordé comme une relation entre deux personnes qui sont unies par un lien d'amour qui existe préalablement entre les deux, cela voudrait-il dire que le *care* dépend exclusivement de l'amour ? Répondre de manière affirmative à cette question réduirait grandement la portée et les possibilités du *care*, mais d'autre part répondre d'emblée par une négation serait supprimer les racines mêmes de cette éthique. Il faut aussi tenir en compte le fait que le *care* surgit comme une alternative éthique de la pensée féminine face aux jugements moraux traditionnels. Précédemment, le *natural care* avait été évoqué comme une relation dans laquelle toute personne en avait fait l'expérience, nous avons tous été dépendants à un moment de notre vie et quelqu'un s'est occupé de nous, mais cela ne relève pas de l'éthique, car même les animaux en sont capables.

Bien que le *natural care* ne soit pas le *care* éthique, il est la condition d'existence de celui-ci, son fondement premier et la possibilité de conservation du désir éthique. Selon Noddings, la morale comme vertu active dépend de deux aspects : avoir vécu des expériences réelles de *care* et la capacité de s'en souvenir. La mémoire des meilleurs moments du *care* fait émerger le «Je-dois»¹⁷. Comme il avait été dit, il existe un consensus général sur la bonté du *natural care*, la conviction de la nature de ce bien provoque le désir de le reproduire, de le communiquer aux autres. Dans le *natural care* c'est l'amour envers l'autre qui conduit à l'action, dans le *care* éthique c'est la conscience du bien et du droit que l'autre en a qui pousse

¹⁷ "This memory of our own best moments of caring and being cared for sweeps over us as a feeling-as an "I must"-in response to the plight of the other and our conflicting desire to serve our own interests" (Noddings, 1984, p.79-80)

à l'agir. L'action éthique du je-dois demande un engagement et un effort plus profond, comme l'amour n'est plus présent, la volonté de faire le bien doit s'imposer. Kant affirmait déjà que l'éthique est ce qui se fait par obligation et non par amour. Noddings adhère à ce propos, mais n'est pas d'accord avec Kant sur le fait que l'éthique et l'obligation soient supérieures au *natural care* et l'amour, car elle dépend de celui-ci. Alors, la conscience du bien nous pousse à agir par un double sentiment, l'un pour autrui et l'autre pour nous.

Face au regard du souffrant ou du nécessiteux surgit le sentiment de devoir faire quelque chose pour aider cette personne. Ce sentiment que Noddings appelle le je-dois est la reconnaissance fondamentale de la relation qui connecte naturellement à un autre et à travers lui à soi-même. Il est clair que ce sentiment ne nous oblige pas à agir, en effet, la plupart des fois ce sentiment est ignoré et rapidement oublié. Le sentiment n'est donc pas précisément la cause de l'agir éthique, la cause de ce comportement est plutôt le moi-idéal. L'individu, quand il s'imagine lui-même au meilleur de ses capacités, il se voit comme quelqu'un capable du bien, comme un moi-éthique.

L'idéal éthique est donc une construction personnelle, réelle et atteignable. La réponse à la question «pourquoi dois-je agir éthiquement envers celui qui ne m'intéresse pas?» est l'idéal éthique : «parce que je veux être une personne morale», et ce souhait moral naît de l'élan du *natural care*. À chaque moment, cet élan peut être refusé, et l'appréhension des sentiments des autres et même des nôtres peut aussi être refoulée, mais pour le faire il faut s'éloigner de soi-même et se nier. Il existe en nous un paradoxe entre la faculté libre de choisir et l'attachement aux autres. Le sujet est totalement libre de rejeter l'élan du *care*, mais en le faisant il se condamne à l'esclavage d'une vie particulièrement triste au moment de faire ce choix, à l'étrangeté et la solitude. Le *one-caring* s'épanouit pleinement, car en prenant soin des autres, les autres prennent soin de lui, donc il peut prendre soin de lui-même. Le je-dois naît de

cette connexion et c'est le *care* qui le soutient quand il échoue comme *one-caring* et l'encourage à aller devant, en direction du *care*.

Dans une relation de *care* la plus grande responsabilité appartient au *one-caring*, pourtant, cela n'exclut pas le *cared-for* de la possibilité éthique. En effet, quand l'affection naturelle et la réceptivité sont brisées, quand le *care* ne naît pas naturellement, il doit être évoqué comme comportement éthique. Il peut acquérir un comportement d'un vrai *cared-for* même si le *care* n'est pas ressenti ou peut-être absent. Le *cared-for* a aussi une vision de lui-même comme un moi-éthique, en ce sens il peut invoquer une sorte d'héroïsme éthique afin de conserver les dispositions du *one-caring*. Il peut interpréter chaque mouvement comme il devrait l'être, de la meilleure manière possible pour aller au-delà du vide relationnel. Ceci ne serait possible que s'il a vécu de vraies expériences de *care*, de réceptivité et qu'il est assez fort pour chercher à maintenir ce lien.

Si bien, à la base, le *cared-for* n'est pas soucieux pour le *one-caring*, car ce n'est pas son rôle dans la relation, il existe une deuxième possibilité de comportement qu'il peut adopter dans la recherche d'atteindre son moi-éthique. Dans ce cas, il peut renoncer à lui-même, s'intéresser aux besoins du *one-caring* et provoquer un changement de rôles. L'autre peut reconnaître et accueillir le *care* pour qu'une relation puisse s'établir. Mais cette relation n'est pas authentique, et elle met les deux parties dans une position difficile où celle-ci est déformée et l'idéal éthique n'est pas atteint.

Est-on obligé d'obéir au je-dois après l'avoir ressenti? L'une des grandes questions morales est celle du passage des faits vers l'intention d'agir, des faits aux devoirs, de l'intellect à l'action. En ce cas, ce n'est pas différent. En effet, il est très normal qu'une petite résistance se présente tout de suite après le surgissement du je-dois. Pour Noddings, la nature de l'impératif moral d'agir en pro d'autrui est innée et l'inclination et l'intérêt moral de l'obéir

dérivent des expériences propres du *care*. Le moi-actuel ressent le je-dois quand il reconnaît que sa réponse peut soit améliorer, soit diminuer son idéal éthique, sa réponse l'affecte directement comme *one-caring*, en plus, il éprouve des sentiments très spécifiques devant la non-réponse envers le démuné. La source de l'obligation morale est la valeur que le sujet accorde à la relation de *care*.

Nous avons dit que l'éthique du *care* refuse la morale de principes à cause de leur caractère d'abstraction et leur carence de réalité. Cependant, Noddings accepte un principe, l'idéal éthique qui vise à maintenir et faire croître les relations de *care*. Le problème avec les principes c'est qu'ils doivent supprimer toute particularité en fonction de l'égalité (*sameness*) des situations, une morale des principes ne tient pas compte des particularités des cas et des personnes, mais à des problèmes particuliers ne peuvent pas correspondre des réponses universelles. Le principe que propose Noddings, c'est seulement un guide qui peut être atteint à travers des divers chemins selon l'occasion. Le souhait d'entretien de la relation éthique du *care* est ce qui détermine l'éthicité de l'action.

La personne éthique, par exemple, n'est pas obligée de *care* les enfants affamés de l'Afrique parce que la seule manière de compléter le *care* est qu'il décide d'abandonner ses obligations actuelles et les personnes qui sont sous son *care* actuel, ce qui irait à l'encontre du principe d'entretien du *care*. L'argument c'est que plus général est le nombre des *cared-for* visés, moins réel devient la disponibilité d'établir une vraie relation de *care*. D'après Noddings, les relations doivent être limitées selon la possibilité de réponse et complémentarité. Si la relation peut clairement croître par rapport à sa réciprocité, alors la possibilité et le degré de l'obligation croissent aussi, la relation est le fondement de l'obligation.

La capacité, actuelle ou future, de l'autre à répondre et d'entrer dans une vraie relation avec le *one-caring* est ce qui détermine l'obligation éthique envers lui. Dès le moment où les

regards se croisent, que sa voix est entendue, que son corps est ressenti ou que l'amour est présent, l'impératif éthique apparaît. De ceci découle que le degré, l'intensité et la constance de la relation déterminent aussi la force de l'obligation.

Très souvent, l'éthique du *care* est classée comme une éthique des vertus, mais le *care* n'est pas une vertu en lui-même, mais l'engagement authentique à prendre soin des autres permet le développement et l'exercice des vertus. Noddings met en garde contre le péril de réifier les vertus et détourner toute l'attention vers elles. Les éthiques des vertus plus traditionnelles ont cherché les vertus toujours dans un principe ou un être suprême de qui elles découlent. Il est la cause première de toutes les perfections et les êtres inférieurs désirent ou doivent l'imiter pour épanouir leur vraie nature. L'éthique du *care* signale que les femmes n'ont pas besoin d'un tel être suprême, car l'origine de toutes les vertus peut se trouver dans une vraie relation humaine.

La tendance à bien traiter l'autre (au sens du *care* et non de la loi civile) est si fragile qu'il faut constamment se forcer à le faire. Le *care* est une relation, de service à l'autre, mais aussi à soi-même. À la différence de certaines formes d'agapisme, la théorie du *care* ne trouve aucun problème dans un profond et constant souci pour soi-même. Car, si le *care* veut être conservé, il est essentiel que le *one-caring* soit aussi entretenu, il doit rester fort, courageux et susceptible à la joie. Prendre soin de soi-même est une action éthique, le moi-éthique l'exige puisqu'elle permet au *one-caring* d'être en mesure de prendre soin des autres.

La normativité de cette éthique dérive de la préservation des relations de *care* et non de principes abstraits et universaux, préserver l'idéal éthique est ce qui importe. L'éthique propre ne dépend pas totalement d'elle-même, nous dépendons fortement les uns des autres pour atteindre le bien propre, contrairement à ce que pensent beaucoup d'autres éthiques, comme celle de Kant par exemple. « We must act as one-caring to promote that ideal. As parents and

educators, we have perhaps no single greater or higher duty than this» (Noddings 1984, pg. 102).

2.2.1 Précisions sur l'idéal éthique

La déception de soi-même a le pouvoir de détruire l'idéal éthique, prendre soin de soi implique de bien se connaître, le *one-caring* doit être conscient des mauvaises attitudes possibles qui l'habitent, non pour se sentir coupable, mais pour y être attentif. Il ne doit jamais s'éloigner du concret, il reste un humain avec des limites physiques et émotionnelles, c'est pourquoi l'idéal éthique de lui-même qu'il construit doit être aussi limité, il doit y avoir un lien entre ce qu'il est maintenant et ce qu'il sera plus tard. Accepter ses propres défauts est la clé pour ne pas se détourner de la réalité, l'idéal éthique requiert l'accessibilité, le *one-caring* n'est pas obligé à atteindre son idéal, mais celui-ci doit être atteignable.

Les limites de l'idéal éthique ne se définissent pas seulement par rapport à son atteignabilité, mais aussi sa portée. Comme il a été dit, le *natural care* est la perfection de la relation et source du *care* éthique, cependant, l'amour qui caractérise le premier n'est pas nécessaire pour pratiquer le deuxième. Un degré au-dessous se trouve le *care-about*, qui n'est pas mauvais à la base, mais on ne peut pas prétendre que ce soit du vrai *care*; le *care-about* porte toujours avec lui une sorte de négligence bénéfique, à travers la triste, mais soulageante reconnaissance de sa finitude. Il permet au *one-caring* de ne pas être débordé par le souci de tout autre sujet auquel il pourrait penser et ainsi rendre le *care* le plus vrai possible. L'idéal éthique doit viser le prochain, celui qui s'adresse directement à lui, celui qui le regarde, envers celui-là c'est l'obligation d'entretenir et faire grandir son idéal éthique qui s'impose.

Si la capacité éthique arrive aux limites du terrain sûr pour le *one-caring*, et que l'autre devient une menace physique ou éthique, il a la responsabilité de fuir pour prévenir les abus et ainsi préserver la possibilité d'autres futurs *cares*. Mais il n'y a pas que les personnes qui

peuvent être une menace à l'idéal éthique, certaines institutions représentent aussi un danger pour l'accomplissement de l'éthique. Dans un des chapitres à venir, une analyse sera faite sur ce sujet, spécialement sur la manière dont l'institution militaire et la guerre causent la diminution de l'idéal éthique.

L'idéal éthique peut aussi être nourri à travers le dialogue, le partage, le contact direct ou le plaisir qui peuvent se présenter dans une relation. L'idéal éthique ne peut pas être considéré sans le moi complet, et une image plus large de soi-même, l'idéal de soi, il est soutenu par les autres *one-carings*, les *cared-fors* et par les expériences positives du *care*. La vie du *one-caring* n'est pas une absurdité dans laquelle il répète sans fin ni sens les mêmes choses demandées tous les jours par le *cared-for*. Au contraire, il trouve dans la répétition des actions et des sentiments de la vie quotidienne l'opportunité de se réjouir en ce qu'il connaît déjà, mais il peut aussi faire face aux possibles imprévus et en apprendre. La joie de la familiarité, l'anticipation et l'émerveillement de la découverte donnent du sens à ce qu'il fait. Tout ce que nous faisons chaque jour peut être vécu comme une routine ou comme un luxe, et le *one-caring* ne s'ennuie jamais.

Noddings signale quatre points de la vie quotidienne dans lesquels le *one-caring* peut se développer en tant que tel. Le premier point souligne que dans la plupart des cas c'est dans des situations ordinaires que la rencontre avec les autres qui deviendront des *cared-fors* est donnée. Deuxièmement, la célébration de la vie ordinaire exige et fait grandir la réceptivité. En troisième lieu, la quotidienneté permet la pratique et l'amélioration des compétences requises pour l'exercice du *care*. Et en dernier, la répétition provoque la joie.

Fortifier l'image de soi est aussi fondamental pour conserver l'idéal éthique, c'est très important que la reconnaissance de l'acte de *care* soit donnée d'abord par soi-même, mais aussi par les autres. La femme qui reste au foyer pour prendre soin de toute la famille ne doit pas être

méprisée ou sous-évaluée sous l'argument des contributions économiques, au contraire, sa vie comme *one-caring* doit être vue comme un exemple de vie éthique pour tous, y compris les hommes. La société actuelle a donné beaucoup plus de valeur à la vie publique qu'à la vie privée, c'est la raison pour laquelle ce qui est fait à l'intérieur du foyer est parfois dénigré, alors que ce qui est fait dans la vie publique du travail salarié est mis en valeur. Il ne faut pas confondre le *caretaking* avec le *care* authentique, apporter un salaire ce n'est pas prendre soin de l'autre.

Un idéal éthique qui est bien conservé et exercé ne peut que produire la joie, «Joy is the special affect that arises out of receptivity of caring, and it represents a major reward for the one caring» (Noddings 1984, pg. 132), la joie fortifie et fait croître l'idéal éthique qui fait émerger plus de joie, la reconnaissance de la relation déclenche la joie. Noddings définit la joie comme un affect ou un sentiment, plutôt que comme une émotion, elle est un aspect de la conscience subjective de l'expérience ; la joie est alors un affect basique qui accompagne la reconnaissance de la relation.

Dans la philosophie existentialiste, le sentiment fondamental de l'homme c'est l'angoisse, elle est la représentation de la conscience que l'homme a de sa réalité d'être libre et indéterminé, Noddings propose d'ajouter la joie comme un deuxième sentiment fondamental. Pendant que l'émotion est non-réflexive, l'angoisse et la joie sont déterminées par la conscience de réalité propre de l'être humain, elles ne sont pas produites par un objet précis, mais par la conscience d'une réalité qui est au-delà des objets immédiats, elles dévoilent quelque chose de plus profond sur la réalité fondamentale de l'être humain. Ce que propose Noddings c'est que la joie ressentie à l'intérieur d'une relation de *care* n'est pas causée par le *cared-for*, mais par la reconnaissance de la relation établie entre les deux. Cela démontre que l'homme trouve son épanouissement dans les relations de *care*, en d'autres mots, la joie révèle que la nature fondamentale de l'homme est la relation avec les autres.

Noddings pousse ce raisonnement encore plus loin et elle arrive à affirmer que la joie est une qualité réelle du monde qui nous envahit même dans les moments de douleur et de chagrin profond. *Joy-there-in-the-world*, *joy-out-there*, sont les termes qu'elle emploie pour décrire cette joie particulière. Ce qu'elle veut faire comprendre avec eux c'est que le monde peut nous affecter si nous le lui permettons. Le *one-caring* est un être réceptif et sensible, non seulement aux autres, mais aussi au monde, cette réceptivité permet que le monde l'émerveille avec sa beauté, avec sa familiarité et avec son charme. La preuve c'est que cette joie échappe au contrôle de l'individu, elle apparaît d'un coup grâce à un coucher de soleil, les chants des oiseaux ou une brise suave qui se heurte contre le visage. La prédisposition du *one-caring* à la réceptivité le connecte non seulement aux autres êtres humains, mais aussi avec la nature. «The emotional mode that reveals the world as magical is, as described by Sartre, spontaneous and passive. Although we do not choose it initially, it invades us, we sometimes choose to sustain it» (Noddings 1984, pg. 141). Permettre à la conscience de se laisser envahir par d'autres réalités ce n'est nullement la réduire ou la dégrader, car c'est elle qui décide de donner le contrôle, de recevoir et de se laisser porter. Noddings (1984, pg. 147) clôture cette section avec ces mots :

The occurrence of joy is a manifestation of receptive consciousness—a sign that we live in a world of relation as well as in one of instrumentality. That joy is sometimes an emotion—a nonreflective, direct contact with some object—is not denied. As emotion it is delightful. But joy is often different from the basic emotions. As basic affect, it accompanies our recognition of relatedness and reflects our basic reality. Its occurrence and recurrence maintain us caring and, thus, contribute to the enhancement of the ethical ideal.

2.2.2 L'éthique du *care* et les êtres non-humains

Noddings dédie un moment spécial pour réfléchir sur l'aspect éthique de la relation avec les animaux, les plantes, les choses et les idées. La question posée est de savoir si l'être humain a une obligation envers leur bien-être. Je pense que la réponse a déjà été donnée par la cohérence du développement de la pensée de Noddings ; il avait été souligné que l'obligation d'assumer une attitude de *care* est limitée par la possibilité de réponse de l'autre. C'est clair que ces êtres ne peuvent pas devenir des *one-carings*, mais peuvent-ils prendre le rôle d'un *cared-for*?

L'amour envers les animaux varie selon la personne, c'est pourquoi il n'est pas considéré comme éthique, ce n'est pas une obligation de les aimer, mais il y a un sentiment envers eux qui peut être considéré comme universel. La conscience envers la douleur de certains animaux peut réveiller le je-dois, et le désir d'éviter la douleur est une composante naturelle du *care*, l'idéal éthique est donc trahi quand l'affliction de douleur inutile est justifiée. Comme il existe cette réciprocité manifestée dans la perception de la douleur animale, il existe alors l'obligation de l'éviter. D'autre part, si la douleur est nécessaire, lors des essais cliniques ou la stérilisation par exemple, elle peut se justifier, car cette action est réalisée en vue de préserver le bien-être des autres animaux ou des humains, elle est une action qui vise le *care*. Toute obligation envers les animaux termine dans la limite de la non-affliction de mal injustifié, car ce que cherche le *care* est la réciprocité qui implique la complémentation et que les animaux n'ont pas le pouvoir de donner. Limiter l'obligation première au domaine de la vie humaine est une conséquence logique du fait que l'éthique est définie dans le domaine humain.

Le philosophe utilitariste australien Peter Singer rejette la réciprocité comme élément éthique, entre autres, justement à partir de l'argument de l'impossibilité de rencontre avec les animaux ou les générations futures par exemple, pour lui, l'obligation éthique s'impose aussi envers ces sujets avec qui aucune réciprocité n'est possible.

These examples should suffice to show that, whatever its origin, the ethics we have now does go beyond a tacit understanding between beings capable of reciprocity, and the prospect of returning to such a basis is not appealing. Since no account of the origin of morality compels us to base our morality on reciprocity, and since no other arguments in favour of this conclusion have been offered, we should reject this view of ethics¹⁸.

La position de Noddings sur ce sujet avait déjà été abordée quand on a parlé du *care-about*, cependant il est important ici de prendre le temps de répondre à cette critique. Noddings affirme d'abord qu'assumer le bien au nom d'un autre sujet qui n'est pas capable de le communiquer à partir d'une perspective propre serait entrer dans une sorte de paternalisme que l'éthique du *care* n'accepte pas. Deuxième point, il est impossible pour nous de connaître les conséquences précises que pourront avoir certaines de nos actions dans un futur à long terme. Certes, il ne s'agit pas de vivre sans penser aux conséquences de ses actes, bien au contraire, l'éthique du *care* invite à vivre de manière rationnelle et responsable, en tenant compte des obligations que les rencontres avec les autres exigent. D'ailleurs, il n'y a pas que les conséquences, les actions à effectuer ne sont pas tout à fait claires. Oui, il faut faire quelque chose, mais quoi, comment, quand ? En ce sens, et c'est le troisième point, Noddings rejoint Singer sur la brutalité de certaines actions, non parce qu'elles pourront affecter des individus ou des organismes futurs, mais parce qu'elles affectent ceux du présent, ceux envers qui il existe une obligation potentielle.

Le *natural-care* peut concerner nos animaux de compagnie, ils ont une certaine capacité à répondre au *care* qui leur est attribué, mais cette réponse est très limitée, des mouvements de queue, un bruit particulier ou un frottement, il n'y a pas de croissance intellectuelle ou spirituelle à nourrir. Le sentiment produit par le *natural-care* est celui qui fait émerger le je-

¹⁸ Peter Singer, *Practical Ethics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1979), p. 71.

dois envers cet animal qui nous appartient, sentiment qui peut être étendu à toute son espèce. Par exemple, une personne qui a eu un chat comme animal de compagnie développe un sentiment particulier envers les chats. En établissant une relation avec un animal, le sujet lui attribue des droits particuliers, des droits d'un *cared-for*, le nommer par exemple c'est lui donner un statut, lui accorder de l'honneur et de la valeur. De cette manière, la population des *cared-fors* s'élargit et s'enrichit pour le *one-caring*, qui désormais doit se comporter éthiquement envers cet animal. Bref, il est clair que les animaux ne sont pas capables d'entretenir une relation de *care* avec les êtres humains, mais au fur et à mesure que leur capacité à répondre, ou notre perception de cette capacité augmente, notre *natural care* est aussi augmenté.

La relation avec les plantes est basée sur les mêmes principes que celle des animaux. Les plantes ont une particularité, en étant moins expressives que certains animaux, elles sont aussi réceptives au *care* et contribuent au bien-être humain, soit par leur fruit, leur beauté, l'ombre ou la purification de l'air. Un sentiment particulier peut aussi se développer envers celles qui sont plus proches et ainsi le sentiment peut se répandre. Le souci pour les plantes du monde dérive du souci pour le bien-être des autres humains, parce qu'elles sont un élément fondamental à la conservation de la vie humaine.

Enfin, par rapport aux choses et idées, il est clair qu'une réciprocité affective ou la manifestation d'un sentiment de leur part est purement impossible. Cependant, il existe la possibilité d'une relation dynamique, qui bien sûr, ne relève pas de l'éthique. La réceptivité du *one-caring* peut développer en lui la faculté de l'intuition, celle-ci comprise comme un contact direct avec la connaissance. Depuis les premiers pas de la philosophie, les penseurs grecs se demandaient sur la nature de cette faculté, ils l'associaient au fait de deviner, pressentir ou percevoir, il s'agit en tout cas de la réception et non de la création de la connaissance. Au long de l'histoire, elle a été associée parfois au mal, parfois au bien, comme une faculté propre aux

femmes ou aux artistes. En tous les cas, elle est perçue comme une manière alternative de connaître et Noddings partage ce point de vue. Elle considère qu'une phase réceptive est essentielle dans la recherche de la connaissance, laisser que l'objet ou l'idée nous affecte et nous forme, le but étant de créer un lien entre la réceptivité et l'imposition de nos catégories, de cette manière la connaissance peut s'enrichir. Il existe aussi d'autres moments où nous sommes totalement réceptifs, l'art, les plaisirs ou la foi sont de bons exemples de ce que peut produire la réceptivité. En plus d'une compréhension, l'intuition peut causer une transformation affective en nous. Einstein a décrit son expérience de la sorte :

During all those years there was a feeling of direction, of going straight toward something concrete. It is, of course, very hard to express that feeling in words but it was decidedly the case and clearly to be distinguished from later considerations about the rational form of the solution. (Wertheimer 1945, pg. 183–184)

Dans sa philosophie, Noddings présente le *natural-care* comme l'expérience commune à tous les êtres humains de ce qu'est le bien et la source du désir de le propager. Cette connaissance existentielle du bien permet de développer une éthique fondée sur la recherche de celui-ci. Le passage d'un *care* caractérisé par l'amour envers nos proches à un *care* éthique envers tout autre, implique l'obligation morale de la poursuite du bien pour soi et pour autrui, né de l'expérience du *care*. Ce bien ne peut se rencontrer que dans l'établissement et la conservation de relations de *care*. À continuation, nous verrons l'éducation que Noddings propose pour que les compétences d'un vrai *cared-for* ou d'un *one-caring* puissent être obtenues.

3. ÉDUIQUER AU CARE

Comme il a été établi dès le début, l'exploration du travail de Noddings dans cet écrit est focalisée sur la question de la contribution que peut faire l'éducation à la construction d'une société de la paix ou à la diminution des actes de violence dans la société actuelle. L'éthique du *care*, telle que présentée par Noddings est profondément liée à l'éducation morale. Elle partage avec l'éducation morale du caractère la prémisse que pour avoir une meilleure société il est nécessaire de former de meilleures personnes plutôt que posséder de meilleures lois ou de trouver de meilleurs principes. La question évidente à se poser maintenant c'est, comment produire alors ces meilleures personnes ? Dans ce chapitre nous explorerons la manière dans laquelle une personne doit être formée pour que les convictions et les compétences nécessaires à l'application de l'éthique du *care* deviennent le fondement des relations envers soi, les autres, le monde et les objets.

Beaucoup de fois, l'éthique du *care* est classée comme une éthique des vertus, ceci pour la différencier des éthiques conséquentialistes ou déontologiques. Cependant, Noddings n'est pas d'accord avec cette assimilation, même que l'éthique du *care* partage plusieurs caractéristiques avec celle des vertus, il y a un aspect dans la fondation des deux éthiques qui ne permet pas de les réduire à un seul type. Pendant que l'éthique des vertus est centrée sur l'agent moral comme être individuel, toute la philosophie du *care* ne trouve de sens que si elle est comprise comme relation dynamique. Bien sûr que l'attitude et les actions du *care* nécessitent et donnent lieu à l'exercice des vertus, mais celles-ci sont situationnelles et relationnelles, et non acquises par un entraînement du caractère individuel. De cette manière, l'éducation éthique du *care* ne vise pas l'enseignement des vertus, mais plutôt l'établissement des conditions qui facilitent et encouragent l'agir moral. Ça ne veut pas dire que le *care* soit contre des vertus, bien au contraire, les qualités de la pensée, le corps et l'esprit contribuent à

la bonté des relations et l'on ne peut pas être indifférent envers elles dans un vrai projet d'éducation morale.

Vu que le caractère même est défini comme la possession et la manifestation active des vertus, il ne peut être éduqué que par l'inculcation de celles-ci, voilà le projet éducatif de l'éthique des vertus. Mais comment les vertus sont-elles acquises ? Peuvent-elles être enseignées ? Pour Noddings, l'enseignement des vertus tel que pratiqué par l'éducation du caractère est inefficace, car les éducateurs moraux les enseignent hors de contexte. L'éducation éthique d'Aristote est l'exemple le plus renommé de ce type ; selon le philosophe, les enfants doivent d'abord apprendre à bien agir et ils ne pourront y réfléchir qu'à l'âge adulte qui leur permettra de comprendre. Peut-on alors parler d'apprentissage moral sans réflexion ou c'est plutôt de l'endoctrinement ? Certaines approches contemporaines de ce genre d'éducation ont voulu ajouter le raisonnement dès le début, mais la question de savoir ce qui doit être enseigné à chaque âge n'est pas encore tout à fait résolue. Les vertus sont le socle sur lequel les actions et relations sont construites, cependant, un enfant est plus réceptif quand il se sent dans un environnement de confiance et bien-être, c'est la raison pour laquelle l'éthique du *care* renverse cette logique-là : les relations donnent lieu et renforcent l'exercice des vertus.

On pourrait aussi poser la question si le *care* est alors une vertu comme la patience, la persévérance ou la tempérance. Pour y répondre, il est nécessaire de souligner que le *care* peut être compris de deux manières, l'une comme une vertu et l'autre comme un attribut des relations. Mais pour être plus clairs, à l'intérieur de l'éthique présentée par Noddings, elle n'est pas vue comme une vertu, car elle est focalisée sur le caractère relationnel et non sur l'individu. Elle ne peut pas être acquise par soi-même, par une sorte d'entraînement monastique, mais elle fleurit dans la relation profonde entre deux personnes. Le *care* peut être vu plutôt comme un bien fondamental, celui qui rend possibles les conditions d'exercice des vertus. En ce sens, tout

effort de la part des impliqués pour établir, conserver ou améliorer les relations à une valeur morale.

L'éducation du caractère nécessite aussi une communauté forte qui a préalablement établi ses valeurs propres et qui cherche à les reproduire dans les générations à venir. C'est elle qui détermine ce qu'est la vie bonne et produit des exemples qu'il faut imiter. L'individu est ainsi toujours sujet à une tradition, à un rôle, il fait partie d'une histoire, ce qui peut satisfaire son besoin d'appartenance, de faire partie de quelque chose de plus grand que lui-même. L'écoute des histoires a une grande utilité pour établir l'identité individuelle et sociale, ainsi que dans l'éducation morale et politique. Cependant, le communautarisme est vu chaque fois plus avec des yeux de doute puisque rien ne garantit la bonté de ses principes, les groupes fascistes en font preuve. On se demande alors, transmettre les valeurs ou les vertus de qui ? La peur que des sous-groupes contrôlent la situation en cherchant leur propre intérêt est toujours présent. Qui décide sur la hiérarchie des vertus ? En plus, dans ce contexte, il peut surgir le risque de la création des valeurs absolues qui méprisent ou condamnent d'autres hiérarchies de valeurs, celles-ci seront vues alors comme erronées ou perverses. La certitude que la connaissance et les valeurs de la communauté sont plus importantes que tout autre connaissance laisse peu de place au développement d'une pensée propre et libre, mais aussi à une approche multiculturelle et variée.

D'autres inquiétudes se dressent par rapport à ce genre d'éducation morale : l'exception ou le renversement des priorités dans des cas particuliers ; la définition et ce qui comporte chacune des vertus est aussi un problème que la philosophie n'a pas encore su résoudre ; ou la position de certains courants religieux qui défendent l'idée que les vertus ne devraient pas être enseignées dans des contextes sécularisés. Comme on peut le voir, l'éducation morale de la formation du caractère propre à l'éthique de vertus possède beaucoup de vides théoriques, mais aussi pratiques qui rendent obligatoire le passage vers un autre type de formation morale.

À la deuxième moitié du XXe siècle, le cognitivisme commence à gagner du terrain vu la multiplicité de valeurs présentes dans la société. La raison se montre comme le point commun qui peut unifier et légiférer éthiquement dans un monde marqué par les différences, en plus, ce courant est en corrélation avec les principes libéraux. Le développement du raisonnement moral qui s'appuie sur le pouvoir de la raison et s'entraîne à travers des dilemmes moraux trouve ses racines dans l'époque des lumières, dès Descartes jusqu'à Kant, où la méthode rationnelle des sciences et des mathématiques deviennent l'exemple à suivre. Le problème que l'on a remarqué après c'est que pendant que le communautarisme cherche à construire de l'interdépendance, à partager certaines pratiques vues comme nécessaires pour la formation de bons citoyens, le cognitivisme libéral est trop centré sur l'autonomie des individus en négligeant le rôle de la communauté, ce qui produit la perte des valeurs traditionnelles. Qu'est-ce que soutient donc une société, l'autonomie de ses individus ou l'existence de valeurs communes qui rendent possible de vivre ensemble ? Deux extrêmes peuvent apparaître dans ce cas, soit un individualisme total, soit un fanatisme exagéré. De possibles communautés basées sur la primauté de l'autre sont apparues pour essayer de résoudre cette dichotomie, ou même des doctrines politiques comme le libéralisme communautaire, mais tous ces essais à la fin sont trop complexes si les valeurs fondamentales ne sont pas déjà partagées auparavant.

Le philosophe anglais David Hume, dans sa conception morale, affirmait que les principes de la raison n'obligent pas à l'agir, ils ne sont pas assez motivants pour agir moralement, mais que la raison ne fait que se mettre au service des passions, qui elles véritablement sont le moteur de l'action. En ce sens, l'éducation morale consiste à éduquer les passions, les sentiments moraux, apprendre à ressentir ce que l'on «devrait ressentir» pour qu'après la raison trouve les moyens d'agir en vue de la satisfaction des passions. En résumé, les principes de la raison ont un pouvoir minuscule dans l'agir. Noddings partage cette pensée de Hume, pour elle, l'agir moral est intimement lié aux sentiments, c'est pourquoi l'agir moral

présuppose certaines conditions du monde qui le rendent possible. Ainsi donc, l'éthique du *care* cherche tout d'abord à créer les conditions de l'agir moral, c'est clair que l'environnement n'assure pas totalement la moralité, car la liberté ne peut être jamais annulée, mais si faire le bien est facile et attirant, il sera beaucoup plus probable.

Avant d'entrer en détail dans l'éducation morale proposée par l'éthique du *care*, je trouve qu'il est nécessaire de faire une petite remarque sur ce qui va suivre. D'une manière générale, quand Noddings parle d'éducation morale, ses pensées sont dirigées vers l'école et ce que les enseignants peuvent faire en classe pour éduquer moralement. Il est moins fréquent que ses propositions concrètes d'éducatons soient dirigées vers ce qui peut être fait au foyer dans la relation parents-enfants ou encore moins vers les adultes qui désirent se former dans ce type d'éthique. Puisque le chapitre suivant sera consacré à l'éducation morale à l'école, dans le chapitre présent, un effort a été fait pour abstraire les points qui pourraient être applicables dans n'importe quel contexte en dehors de l'école et pour cette raison ils seront parfois un peu généraux.

Il existe aussi certains traits de l'éthique du *care* qui doivent être bien clairs avant d'entamer la thématique de l'éducation. D'abord, selon Noddings, cette éthique doit être comprise comme une forme de naturalisme pragmatique dans le sens qu'elle ne pose pas la source de la moralité au-delà de la vie humaine, mais dans la nature même des relations humaines actuelles. Tout essai de trouver des principes absolus qui transcendent la réalité humaine sera réfuté par cette éthique. Les principes, s'ils en existent, doivent être concrets et immanents. Deuxième caractéristique, le bien éthique est une co-construction entre le moi et l'autre, le bien éthique purement individuel n'existe pas, en ce sens-là, nous sommes largement responsables du développement moral de chaque personne que nous rencontrons. Finalement, la plupart de l'éducation morale est consacrée à la compréhension de soi-même et de l'autre.

Ces trois aspects qui définissent l'éthique du *care* sont présents partout dans l'argumentation de Noddings sur la nature, l'éducation et la nécessité de cette nouvelle moralité.

Pour commencer, Noddings propose quatre éléments qui composent l'éducation morale :

3.1 EXEMPLARITE (MODELING)

Il serait absurde de demander à une autre personne de vivre d'une certaine manière que nous-mêmes ne vivons pas. C'est la raison pour laquelle l'exemple devient l'un des piliers dans l'éducation morale, l'éducateur doit montrer ce que veut dire *care*, non seulement le dire et l'expliquer à travers des théories, mais vraiment le vivre. Cependant, l'éducateur, soit une mère, un père, un enseignant ou n'importe quelle autre personne, doit être attentif à ne pas tomber dans l'extrême de se mettre lui-même au centre afin de s'améliorer et devenir un meilleur exemple tout en oubliant le *cared-for*, ce qui clairement est contradictoire. Le meilleur exemple est naturel, inconscient, une manière d'être dans le monde. Comme nous l'avons vu, le *care* surgit de l'amour, de l'expérience du bon traitement reçu, dès lors, le vrai *care* se nourrit de l'espérance de la joie provoquée dans l'autre, ce qui transforme chaque action d'un effort réalisé par obligation à un don de soi-même effectué en liberté et complaisance.

Le temps que l'interaction avec l'autre est présente, l'attention doit être sur la relation, «l'autre remplit mon firmament», c'est dans cette attention à garder et nourrir les liens de *care* et à chercher la croissance de l'autre que la démonstration devient claire et concrète. Mais il y a des moments où l'interaction avec l'autre entre en pause, et ces moments sont l'occasion pour réfléchir sur les actions passées et à venir vis-à-vis de notre comportement comme *one-carings*. C'est le moment «méta» du *care*, le moment d'analyser et de se poser des questions sur notre comportement dans le but de produire le plus grand bien-être du *cared-for*.

3.2 DIALOGUE

Celui-ci est l'élément principal de l'éducation morale, et sa principale caractéristique est son ouverture. Au début du dialogue, les deux participants ne connaissent pas les conclusions auxquelles ils vont arriver. Ce n'est pas une transmission de savoirs comme dans les séances de cours *ex cathedra* où il y a un seul qui parle et l'autre écoute pour se laisser former ; ce n'est pas non plus un interrogatoire dans lequel on cherche à avoir de l'information de la part de l'autre comme le père qui au moment du repas bombarde son enfant avec plein de questions sur ce qu'il fait à l'école ; ni une simple conversation sans importance comme entre deux potes qui bavardent pendant des heures sur tout et n'importe quoi. Pour que ce soit un vrai dialogue, il doit avoir un sujet bien défini, ainsi que deux participants qui doivent se sentir en sécurité et confort pour parler, dès qu'il y a la peur, la censure ou le mépris de l'autre, le dialogue se dénature.

Un point très important dans la dynamique du dialogue c'est que l'autre est beaucoup plus important que le thème en discussion, l'attention doit être toujours centrée sur lui. Le dialogue est une excuse pour renforcer le lien de *care*, il ne peut être jamais utilisé pour le détruire. Le dialogue doit toujours impliquer la question transversale sur l'état de l'autre, qu'est-ce qui te tracasse ? Entrer en dialogue sans connaître les émotions, les soucis ou les intérêts de l'autre n'est pas du dialogue éthique, la compréhension préalable de l'autre et de soi-même est une condition non négligeable. Il ne s'agit pas d'un débat, l'objectif ce n'est pas du tout de gagner la discussion avec le meilleur des arguments, mais de se comprendre. Ce n'est pas que le débat est interdit, car il peut y avoir des moments de débats si tous les deux apprécient cette dynamique. Mais il ne faut pas oublier que l'objectif de se rencontrer à travers le dialogue ce n'est pas toujours ou uniquement la persuasion de l'adversaire pour qu'il reconnaisse que notre position est mieux justifiée logiquement et éthiquement que la sienne,

mais la conscience réciproque et la connexion des émotions et pensées, toujours en recherchant de préserver et renforcer le *care* même à travers les différences.

L'éducation morale cognitive, par exemple, privilégie le développement du raisonnement moral qui consiste à apprendre à justifier éthiquement la position prise et à juger la force des arguments des autres. Mais quelle est la finalité du raisonnement moral? D'une part, il est évident que le fait de connaître le meilleur des arguments n'implique pas la suite cohérente de l'action, beaucoup d'expériences en font preuve. D'autre part, il existe le danger de tomber dans une sorte de rhétorique perverse qui soit capable de trouver des arguments pour justifier n'importe quelle action. Avoir le meilleur des arguments n'assure donc pas l'agir éthique, ni la conservation des relations de *care*. Ce ne veut pas dire que Noddings rejette le raisonnement moral, bien au contraire, comme il sera présenté après, l'éducation éthique implique aussi le développement de la capacité de juger moralement, mais celle-ci n'étant pas suffisante, elle doit être au service du *care*. Car ce qui est juste, c'est finalement le bien le plus grand pour les personnes impliquées, et ce bien ne peut être trouvé que par la voie de la question : «Qu'est-ce que tu es en train de traverser?¹⁹» Tout argument, même s'il suit droitement les lois de la logique, mais s'il ignore cette question, ne peut pas être considéré ni comme du vrai dialogue ni comme une conclusion éthique. Cette question doit absolument accompagner l'avant, le pendant et l'après de l'agir moral.

3.3 PRATIQUE

Le développement des capacités d'attention interpersonnelle (le souci pour l'autre, l'engagement de l'agir, l'écoute, l'empathie, la réceptivité, l'attention, etc.) doit être travaillé à travers l'engagement dans des *caregiving activities*. Le *care* n'est ni une activité exclusivement féminine ni réservé au seul domaine de la vie privée. C'est pour cela que toute

¹⁹ What are you going through?

personne qui désire augmenter ses facultés éthiques doit développer les capacités dites à travers la pratique.

Dans le cas des enfants, ils peuvent commencer par des tâches simples à la maison qui impliquent l'attention envers autrui, comme par exemple, s'occuper des besoins des invités, prendre soin des enfants plus petits ou réaliser des tâches ménagères. À l'école ils peuvent travailler ensemble pour s'entraider, tant pour améliorer leur performance académique, que pour développer les compétences de *care*. Ils peuvent aussi réaliser du service communautaire en tenant compte de leurs intérêts et compétences, toujours avec l'accompagnement d'un bon maître. Ces expériences peuvent être finalisées par une séance de dialogue pour partager leurs expériences et sentiments vécus pendant ces activités.

3.4 CONFIRMATION

Confirmer quelqu'un c'est souligner ce qu'il y a de mieux en lui, en chacune de ses intentions et actions. C'est absolument normal que celui qui est en train de s'éduquer se trompe, mais comment agir devant l'erreur? L'accusation n'a pas de place dans le domaine de l'éducation, il serait contradictoire de culpabiliser un apprenti qui se trompe. Il ne s'agit pas non plus d'une sorte de confession dans laquelle il doit avouer qu'il a mal agi et par la suite il doit demander pardon. La confession implique normalement le sentiment de faute à cause d'un agir contraire à une loi, soit par volonté propre à désobéir la règle, soit par ignorance ; en n'importe lequel des deux cas, l'individu est coupable, il doit payer une condamnation ou une pénitence pour expier sa faute. En ce qui concerne la confirmation, il s'agit plutôt de la reconnaissance de la bonne intention de l'agir même si l'objectif n'est pas atteint, et de la possibilité d'encourager une démarche d'autoévaluation et d'amélioration.

L'éducation morale de l'éthique du *care* est fondée sur l'universel que tout homme et femme veut être *cared-for*, c'est-à-dire, de la reconnaissance universelle du *care* comme une

expérience du bien. Mais cette universalité disparaît quand on se demande ce que signifie *care*, puisque la réponse à cette question est différente pour chacun. Tous les *cared-fors* n'ont pas besoin ou désirent le même type de traitement. Le philosophe américain John Dewey affirmait que les êtres humains sont des animaux sociaux et qu'ils désirent communiquer²⁰, la philosophie du *care* déclare que tout être humain désire être dans une relation positive avec au moins un autre être. La valeur donnée à ces relations nous pousse à agir pour les créer, les conserver et les améliorer. Cependant, chacune de ces relations est unique, et par conséquent il n'existe pas une seule méthode pour le faire. Vu que l'éducation dépend des fondements philosophiques du *care*, il n'existe pas non plus une méthode universelle d'éducation.

Nous avons vu que les études de Kohlberg jugeaient le niveau de raisonnement moral de cultures différentes à partir des critères invariables, ce que donnait comme résultat une performance morale mineure dans des cultures qui partagent une autre perception du monde ou des hiérarchies de valeurs différentes à celle de Kohlberg. L'éthique du *care* ne peut pas accepter cette universalisation morale, car les personnes ne raisonnent pas ou ne manifestent pas le souci des autres de la même manière partout. Savoir ce que l'autre attend comme une manière de *care* n'est possible qu'à travers le dialogue. Un autre point qui marque une divergence avec Kohlberg, c'est que l'éducation du *care* rejette la primauté indiscutable de la raison.

L'éducation du *care* est beaucoup plus proche de la position aristotélicienne ou de celle des communautaristes dû à la croyance dans une éducation plus pragmatique que théorique et à la nécessité de la présence des autres comme condition du bien éthique. Cependant, elle s'éloigne de ces approches et des conceptions modernes qui sont trop centrées sur l'individu. La hiérarchisation des valeurs, la loyauté à des institutions ou la rigidité des communautés

²⁰ Dewey, 1925, p. 166-167.

fortes qui ne laissent pas de place aux exceptions, sont des aspects qui se heurtent contre les objectifs du *care*.

3.5. APPRENDRE A DEVENIR *CARED-FOR* ET *ONE-CARING*

Pour devenir un *one-caring* il est essentiel d'avoir vécu en tant que *cared-for*, avoir eu l'expérience du bien qu'est d'être pris en considération par quelqu'un. Il faut d'abord alors apprendre à être *cared-for*, à faire confiance et se laisser guider par un autre. Une attitude à éviter dans l'éducation du *care* est alors la coercition qui affecte grandement ses objectifs. La psychanalyste suisse Alice Miller dans son œuvre « *For your own good* » parle des pédagogies venimeuses. Celles-ci sont rigides et coercitives, elles utilisent un ton hautement moraliste, elles insistent sur la bonté de ce qu'elles enseignent, et elles affirment que la coercition et la cruauté, si elles sont utilisées, c'est parce qu'elles sont nécessaires pour le bien, « un jour il sera reconnaissant ». La coercition disparaît face à la motivation et au sens, pour ceci, il est indispensable que l'éducateur reconnaisse et réévalue les objectifs propres de l'apprenant qui s'approche envers lui avec des propos en tête et qui lui dépose sa confiance pour qu'il l'aide à les accomplir.

Seulement la continuité peut offrir la possibilité de connaissance, Noddings affirme que le *care* ne peut être enseigné que dans la longue durée des relations interpersonnelles, la présence constante de l'autre donne lieu à la confiance et l'ouverture de soi-même. Connaître ce que l'autre aime et n'aime pas permettra d'ajuster les activités à réaliser ; comprendre sa plainte et ses ennuis facilite un dialogue empathique que peut faire découvrir le sens des tâches décourageantes ; et si la confiance existe, il croira à l'importance des devoirs sollicités. La négligence de la connaissance particulière et unique de chacun des individus, ses besoins et intérêts, peut conduire à la frustration et au sentiment de l'absurde et d'incompétence, ce qui peut très facilement déboucher sur des comportements violents. Si les intérêts légitimes et les

talents propres d'une personne ne sont pas admirés et encouragés, cette personne n'apprendra jamais réellement ce qui veut dire être *cared-for*.

Apprendre à être *one-caring* ce n'est pas non plus évident, dans une société qui privilégie la vie publique et le monde du travail salarié, l'éducation pour la vie familiale et le soin des autres est pratiquement ignorée. Des formations sont offertes de temps en temps, soit par des instituts, à l'école ou l'université, mais elles ne sont pas vues comme fondamentales et la plupart de temps elles sont peu fréquentées ou elles ne sont pas prises au sérieux, ce n'est pas un processus continu. Nous verrons dans le chapitre prochain de quelle manière les écoles peuvent contribuer à cette éducation. Le foyer est l'endroit où le travail de maternité est fait, il est également l'endroit où l'individu peut retourner quand le monde devient cruel, où il peut se centrer en lui-même, là où nous tous avons été *cared-for* et *one-caring*. La vie au foyer forme l'identité de l'individu, car ce qu'il apprend à la maison il l'applique au monde et aux autres. Le foyer est une extension du propre corps, on ne s'en détache pas : que peut-il arriver à celui qui n'a pas un foyer ou à celui qui n'est pas éduqué pour le former et le conserver ?

If home is where one feels comfortable and understood, but it still retains one's privacy and mystery, if it is where one both take care of the others and is taken care of, while also having the right to be left alone, and if it is one of the great personal and collective works of art that all humans spend their lives attempting to raise up and keep from falling down, then the art of creating homes, as distinct from building houses, still has a long way to go, and still remains within the province of magic. Instinct and imitation are not enough to make a home²¹.

En outre de l'éducation au foyer, un travail intérieur doit aussi avoir lieu, parce que quand on commence à prendre soin de soi-même, on commence à reconnaître et donner de la

²¹ Zeldin, T. (1994). *An intimate history of humanity*. New York: HarperCollins.

valeur aux efforts que les autres font pour prendre soin de nous ; et quand on commence à prendre soin des autres, on apprend davantage ce qui veut dire être *cared-for*. Ces trois types de *care* doivent se rencontrer dans la croissance du moi éthique. Prendre soin de soi-même implique de se connaître soi-même, de chercher du sens au monde que l'on habite, et de créer une bonne image ainsi qu'une forte estime de soi. Beaucoup de personnes, spécialement les adolescents, ont besoin de comprendre comment acquérir cette estime et où la chercher. Un questionnement constant sur ce qui se passe au tour de soi et des actions propres est fondamental pour créer l'identité propre et prendre position face au monde. L'éducation du *care* doit comporter la discussion sur les questions religieuses et existentielles, l'exploration de ses propres intérêts, un accompagnement, du soutien et des conseils tout au long de l'élaboration des possibles réponses, la présence de l'autre à travers le combat existentiel. Pourquoi y a-t-il des hommes qui agissent violemment ? Pourquoi y a-t-il des femmes qui permettent et tolèrent les abus ? Quelle est l'origine des règles sociales et des stéréotypes ? Penser l'amour, l'amitié, la violence, la masculinité et la féminité, etc. L'agir moral du *care* suppose donc une attitude philosophique face à la vie.

En suivant Aristote et Platon, Noddings considère aussi que l'étude philosophique doit avoir un point de départ dans la vie réelle, et que l'art peut être une puissante influence sur le développement moral. Les mêmes aspects pourraient être signalés sur la pensée critique. Mais dans quel aspect de la vie trouver le point de départ de la réflexion philosophique ? L'attention à l'autre se présente comme le point de départ de toute la philosophie du *care*, non l'attention aux principes éthiques ni à soi-même, et cette attention à autrui s'enracine dans la question *qu'est-ce qui te tracasse ?* L'attention doit normalement générer du souci et de l'empathie envers l'autre, mais la capacité à accueillir ces sentiments doit s'entraîner aussi. David Hume²²

²² (1983) *An inquiry concerning the principles of morals*. Indianapolis: Hackett. (Travail original publié en 1751.)

affirmait que les histoires et les arts aident à cultiver des sentiments moraux, elles nous rendent plus humains et sympathiques. Bien sûr que ce n'est pas une garantie que l'amour à l'art et à la littérature assurent la sensibilité morale, car d'autres sentiments peuvent aussi apparaître, mais si elles sont accompagnées d'une pensée critique et d'un questionnement profond elles peuvent être le point de départ de la vie morale. Pour que l'éthique ne soit pas réduite aux pures émotions qui peuvent l'inspirer, l'accompagnement de la rationalité est nécessaire, ainsi que la recherche de l'équilibre moral à travers la mise en doute, l'écoute ou la lecture de tout type d'histoires.

L'usage des histoires peut donc aider au développement de certaines capacités comme l'attention et la sensibilité, et ainsi être le point de départ pour la pensée critique et l'étude philosophique de la morale. La littérature permet d'illustrer les vertus que nous voulons intérioriser en nous-mêmes, chez les adultes, les jeunes ou les enfants. Elle permet également la discussion par rapport aux valeurs identifiées et aux actions effectuées. Elle permet de voir un monde qui n'est pas totalement mauvais, que les vertus peuvent se manifester en de différentes manières, que certaines d'entre elles ne sont pas discutables, qu'il y a de bonnes personnes partout dans le monde et que la vertu peut être exercée par tous et dans n'importe quelle situation. L'éducation religieuse, par exemple, s'appuie fortement sur cette méthode de l'éducation morale à travers des histoires (le recours aux livres sacrés et ses interprétations ou aux personnages vertueux qui sont pris comme des exemples de vie) qui permet la transmission de valeurs considérées fondamentales. Le problème c'est qu'il n'y a pas toujours de discussion et cela s'approche plus à l'endoctrinement, la conformité et à l'obéissance qu'à une vraie pensée critique. Le développement moral dépend donc tant de la sensibilité morale comme du raisonnement. Ces deux aspects, plus les notions du bien et du mal acquises à travers l'expérience sont le point de départ de la pensée critique et de l'étude philosophique de la morale.

3.6 LE MODELE DE CAREGIVER.

Historiquement, ce sont les femmes qui ont été liées aux tâches du *care*, les mères, les femmes au foyer, les infirmières, les institutrices, etc. Le mouvement féministe exige donc l'abolition de ces traditions qui limitent la vie féminine à des terrains d'actions contraints et peu valorisés. Bien que celle-ci est une exigence valide et nécessaire, la tradition du *care* ne doit pas être abolie, mais bien au contraire, elle doit être renforcée. Cela veut dire qu'autant les femmes que les hommes doivent être éduqués pour le *care*, éduqués du point de vue pratique, mais aussi théorique.

Depuis Platon, on a considéré que l'égalité pour les femmes devait être mesurée selon leur accommodation aux standards masculins, mais cela n'est pas de la vraie égalité. En plus, les femmes ont été souvent exploitées dans leur rôle de *caregivers*, l'influence de la religion a exigé d'elles une attitude de soumission et obéissance à travers de pratiques et idéologies qui justifient une certaine primauté de l'homme. Le rôle des femmes doit être valorisé selon leurs propres standards et souligner l'importance qu'historiquement elles ont joué soit dans le domaine du foyer, soit ailleurs. L'éducation éthique doit alors inclure la connaissance des femmes qui ont exercé et exercent un vrai pouvoir sur l'éducation, le soin, la religion, la santé mentale, la science et la politique sociale. Il est important aussi de connaître et admirer les histoires des femmes et des personnes en générale qui ont consacré leurs vies à prendre soin des autres.

Noddings aperçoit un grand risque dans la suprématie de la vie publique sur la vie privée, selon elle, si le modèle du *breadwinner* (pourvoyeur/gagne-pain) l'importe sur celui du *caregiver*, les valeurs et objectifs d'une vie éthique sont en danger de disparaître. Vu que dans cette société il est beaucoup plus admirable pour une femme d'agir comme un homme que pour un homme d'agir comme une femme (pensons à l'exemple d'une femme qui décide d'avoir un travail comme architecte et d'un homme qui décide de rester à la maison pour prendre soin du

foyer, faire l'instituteur ou l'infirmier) et que beaucoup de métiers qui sont consacrés au soins des autres sont méprisés et mal payés, même les femmes qui s'y sentent attirées et qui sont très compétentes cherchent à les éviter. Ainsi, passer au modèle de *caregiver* suppose l'éducation des hommes et femmes comme *one-carings*, la transmission de connaissances, l'énergie, et les compétences pour conserver un foyer qui protège et fait grandir chacun de ses membres, mais aussi la mise en valeur sociale et économique des occupations traditionnellement attribuées aux femmes.

En s'appuyant sur la théorie de John Dewey, Noddings affirme que les principes de comportement sont les mêmes, qu'il n'existe pas deux ensembles différents de valeurs et que la différence de traitement est due simplement à une différence d'expériences. Il y a d'une part ce que la société demande de faire et d'autre part les moyens que le sujet met en place pour les satisfaire. La personne est donc à la fois un tout organique, un individu et aussi un membre d'une société particulière. Selon Dewey, la citoyenneté a été construite d'une manière trop étroite, car l'individu ne peut pas être envisagé seulement comme un possible électeur, mais il doit être conçu comme un membre d'une famille, comme responsable de soi-même, comme un travailleur, comme un membre d'une communauté, et comme quelqu'un qui contribue à la création des habitudes et des progrès de la civilisation. Un vrai citoyen démocratique doit donc développer la capacité d'autodétermination, d'administration et de responsabilité. Qu'il soit soumis et obéissant aux règles ne suffit pas, il ne doit pas seulement être capable de s'adapter aux changements, mais aussi de les provoquer. En ce sens, la morale est sociale, et l'on doit donc être formé selon les besoins de la société et le seul moyen de préparer quelqu'un pour la vie sociale c'est à travers la pratique de la vie sociale. Des scénarios qu'imitent la société et qui permettent cette pratique sont donc nécessaires dans l'éducation, où tout ce qui est enseigné contribue à la vie sociale, toujours en connexion avec des propos, l'expérience et les différents domaines de la vie.

Dewey pensait que l'éducation qui produit une pensée critique focalisée sur l'aspect social serait suffisante pour agir moralement, mais malheureusement tout ce qui s'est passé au XXe siècle a démontré que ni la pensée critique ni les formes habituelles d'interaction sociale ne peuvent prévenir le mal. Ceci est l'une des causes majeures que Noddings trouve, malgré sa sympathie et son admiration envers le travail de Dewey, pour juger qu'une éducation fondée prioritairement sur la raison n'a pas la force suffisante pour former au bien. La réaction émotionnelle, la réponse personnelle face à l'autre, la reconnaissance instinctive de ses demandes et les compétences pour s'y ajuster doivent accompagner le raisonnement moral.

Pour encourager la formation de personnes compétentes, soucieuses et réceptives, chaque personne, spécialement les enfants, doit apprendre à prendre soin des autres êtres humains, et à trouver un profond intérêt dans un des domaines du *care*, soit envers les personnes les plus intimes, des connaissances, les autres lointains, les animaux, les plantes et l'environnement, les objets ou les idées. L'éducation doit être centrée sur ce dont les personnes ont réellement besoin pour vivre de manière heureuse, intelligente et morale ; sur ce que l'on désire pour les enfants ; sur le type d'amis, parents, collègues et citoyens que l'on désire qu'ils deviennent. Pour y arriver, il faut augmenter la participation des hommes dans les tâches qui ont été historiquement conçues comme féminines et aussi établir une active association entre les personnes de différents âges. Les enfants peuvent aussi se réunir pour travailler sur des projets d'intérêt commun, les plus âgés peuvent prendre soin des tous petits, ils peuvent s'engager dans la conservation de bâtiments, jardins, parcs, faire des volontariats dans des associations qui prennent soin des animaux abandonnés, et de temps en temps faire du travail communautaire. Il faut toujours tenir compte de ses propres talents, capacités et intérêts sociaux pour que la joie de *care* puisse apparaître.

L'amitié joue aussi un rôle important dans l'éducation éthique, vu qu'elle est l'une des vertus propices pour qu'une vraie relation puisse s'établir, car elle permet

l'autocompréhension, la réceptivité et la croissance réciproques. Déjà Aristote dans les livres VIII et XIX de l'éthique à Nicomaque souligne son importance dans la vie morale, le désir du bien de l'ami, l'admiration réciproque des vertus, l'obligation de promouvoir le développement moral dans l'autre et l'insistance sur la prise de responsabilité des actes sont tous des comportements que l'on peut attendre d'une personne éduquée éthiquement dans le *care*. Une personne est capable de réaliser des actions magnifiques dans un environnement d'amour, d'amitié et de confiance, peu importe le moment de la vie ou les activités dans lesquels nous soyons engagés, nous avons besoin d'être *cared-for*. Ce besoin implique le respect, l'interaction informelle, le conseil, la reconnaissance et l'affection constante, celles-ci sont toutes des attitudes que l'on peut trouver à l'intérieur d'une vraie amitié.

3.7 LA NECESSITE D'UNE PERSPECTIVE FEMININE.

Pour Noddings, il est évident que le modèle moral actuel a échoué, il n'est pas désigné pour former les personnes au bien. Les taux de violence dans les familles, dans les écoles, le harcèlement sexuel, le *bullying*, la criminalité dans les villes, l'indifférence envers le démuné ou la guerre entre les nations, sont plus qu'une preuve que quelque chose dans l'éducation éthique ne fonctionne pas. En raison de siècles d'expériences dissemblables, ils se sont créés des différences substantielles entre l'homme et la femme, inclus le point de vue moral. Il ne s'agit pas ici d'un essentialisme, Noddings est fermement à l'encontre d'idéologies telles que celle des jungiens qui affirmerait que ces différences sont dues à une différence de nature, ce qu'impliquerait une opposition déterminée par nature entre deux types d'humanité, la masculine et la féminine. Cependant, il serait irraisonnable d'ignorer les différences qui se sont produites à partir des expériences féminines que biologiquement et historiquement sont et ont été diverses à celles des hommes.

Ces divers parcours ont créé dans la société des stéréotypes qui acceptent que la femme condamne la violence pendant que l'homme peut se définir à travers elle (le dernier chapitre

de ce texte sera consacré à la question du guerrier). C'est pour cette raison que Noddings considère comme nécessaire l'insertion de l'expérience féminine dans le domaine éthique, car la tolérance et l'encouragement de la violence à travers l'éthique et la culture traditionnelle sont injustifiables dans la société. Le retour aux situations ayant été analysées et comprises qu'à partir des perspectives masculines est impératif afin de les examiner aussi du point de vue féminin ; ceci doit inclure une réévaluation de ce qui a été jusqu'à aujourd'hui considéré comme des caractéristiques propres à chaque sexe. Le but c'est de faire attention à une perspective de la vie morale qui est valable pour tous et qui peut nous aider à vivre de meilleures vies : «Because the experience of women has given them certain advantages in their moral perceptivity, their exclusion from most centers of power in most civilizations has impoverished the species»²³.

Il y a deux choses, d'après Noddings, qui appauvrissent la vie morale humaine, d'abord l'exclusion de l'expérience des femmes et aussi la privation de cette expérience de la part des hommes. Il est évident que l'une conduit vers l'autre et c'est pour cette raison que la réconciliation et la transcendance entre les deux expériences s'imposent. L'une des causes de l'éloignement des hommes de l'expérience féminine c'est justement la peur du féminin, la peur d'être aperçu comme un homme sans masculinité, incomplet ou souillé par la féminité, ceci a produit le plus souvent que le masculin soit défini comme ce qui est contraire au féminin. Noddings voit dans la rédemption de la fonction de la maternité une possible solution. Celle-ci peut se consommer en l'école de formation universel qui dispense des leçons de tendresse, d'émancipation et de persévérance accompagnée d'une analyse des vertus masculines et féminines. Cette analyse doit comprendre un regard critique sur les phénomènes relationnels tels que le *care* et la manière d'y répondre, les expériences qui ont été utilisées

²³ Maguire, D.C. (1982, March 15). The feminization of God and ethics. *Christianity and crisis*, p. 50–60.

dans le passé pour expliquer la conscience masculine, les situations, tâches et relations qui sont centrales à l'expérience féminine et finalement la connexion entre tous ces points.

Le problème c'est que depuis tout petits, la plupart de nous avons été éduqués selon le modèle de valeurs traditionnelles et sans un regard critique envers elles. C'est la raison pour laquelle parler d'égalité sans une transformation sociale ne produit pas de vrais changements. Il faut sortir d'un modèle qui fait l'apologie et même glorifie la domination et l'oppression, où la principale supposition c'est que pour être un humain épanoui il faut être un homme épanoui.

An alternative is to analyze the structures and practices of our society from the perspective of women's experience and to begin the complex process of constructing a genuinely universal interpretation of culture. This is an extraordinarily difficult task, and only a few thinkers are working seriously at it. Jane Roland Martin (1984, 1985), for example, has suggested that we need to rethink our conception of the educated person, and our new ideal should be guided by a consideration of both "productive" and "reproductive" functions. (Noddings 2002, p. 110)

3.8 LE ROLE DE LA CONVERSATION DANS L'EDUCATION MORALE.

Au début de ce chapitre, il a été affirmé que pour Noddings le dialogue est l'une des parties essentielles dans l'éducation du *care*. Cependant, elle distingue entre trois types de conversation qui peuvent être utilisés dans l'exercice de la formation morale.

Le premier, c'est la conversation formelle, il s'agit ici en réalité de la conversation philosophique, celle défendue par Habermas comme le requis d'universalisation d'une loi, dans laquelle tous les affectés trouvent un point commun d'acceptation grâce au discours pratique. C'est un travail d'argumentation ou de justification qui sur base de théories empiriques vise de manière ferme l'universalité. Nous pourrions dire aussi qu'il s'agit du genre de discours moral défendu par Kohlberg, pour qui une personne ayant atteint la plénitude de son développement

moral et donc cognitif, possède les compétences pour entreprendre ce type de conversation : le raisonnement logique, suivre de manière juste les principes de la logique, spécialement celui de non-contradiction, plus l'appui sur des recherches empiriques que prouvent les résultats moraux prédits par la théorie. Noddings critique ce type de conversation sur l'idée qu'elle ne reflète pas une conversation de la vie réelle, elle est une conversation idéale, qui a lieu très peu de fois et à laquelle seulement un nombre très réduit de personnes ont accès vu la quantité de compétences et d'exigences requises. Un autre aspect de désaccord c'est qu'elle cherche à vaincre par la force des arguments, c'est mon idée contre celle de l'autre. On pourrait même se demander si finalement la présence d'un vrai interlocuteur est nécessaire ou si tout simplement on a besoin quelqu'un qu'affirme nos propositions, à l'exemple des dialogues socratiques. Dernière remarque, comment savoir quel est l'argument le plus fort ? Même si les grands penseurs de l'histoire de l'humanité ont tous respecté les règles de ce type de conversation, on est loin d'un accord unifié sur les questions philosophiques profondes, ce qui met en doute l'objectif d'universalisation. Il ne s'agit donc pas de supprimer ce type de conversation du champ de l'éducation éthique, car il peut être utile pour la réflexion profonde sur nos actions, pour connaître les points forts et faiblesses de nos positions et aussi pour apprendre à mener ce genre de conversations idéales. Cependant, ce n'est pas ici qu'est centrée l'éducation morale.

Le deuxième type de conversation possible est celui que Noddings a appelé « La conversation immortelle ». La caractéristique principale de cette conversation n'est pas sa méthode, mais son sujet, car il s'agit de répondre aux questions dites « immortelles », telles que le sens de la vie, l'origine de l'univers, l'essence de la justice, la nature du bien ou du mal, etc. Ce genre de conversation se donne plus couramment à l'intérieur d'un dogme qui est transmis, par exemple dans la tradition religieuse, et elle a un grand pouvoir pour guider la vie morale des autres. Elle s'appuie aussi sur la compréhension d'histoires, exemples, rites et comportements. Le problème c'est que très peu de fois un retour propre et différent de la part

de celui qui est en train d'être éduqué est possible ou encore moins, accepté. Rappelons-nous l'éducation du caractère qui s'occupe d'abord de la transmission des vertus aux enfants qui n'auront accès à la conversation que quelques années après quand sa vie d'adulte commence. L'éducation libérale prend aussi en main ce genre de conversation, elle se pose aussi les questions fondamentales et elle est beaucoup plus ouverte l'échange d'idées et possibles réponses, en plus elle a aussi un fort recours aux grands auteurs. Noddings encourage fortement à participer dans ce type de conversations, car elle peut développer plusieurs facultés nécessaires pour l'éthique du *care*.

Le dernier type de conversation c'est la conversation ordinaire, qui est le cœur de l'éducation morale. Celle-ci est la conversation réelle, dans laquelle toutes les parties parlent, écoutent et répondent à l'autre. Malheureusement, elle est une expérience rare pour beaucoup de jeunes et d'enfants, et même pour certaines familles.

What qualities must ordinary conversation have, if it is to be valuable as moral education? First, the adult participants must be reasonably good people-people who try to be good, who consider the effects of their acts on others and respond to suffering with concern and compassion. Second, the adults must care for the children and enjoy their company. When children engage in real talk with adults who like and respect them, they are likely to emulate those adults. Even if the purpose of conversation is rarely explicit moral education, matters of moral interest will arise. Adults and children will express themselves, and opportunities for exploration, debate, and correction will arise. (Noddings 2022, p.127)

L'opinion de l'enfant doit être prise de manière sérieuse, et donc il faut, selon ses capacités, demander les raisons, les preuves ou les ressources qui la lui font formuler. Cependant, il ne faut jamais oublier que l'autre dans la conversation est beaucoup plus

important que le thème de la conversation. Il ne s'agit pas de gagner un débat sur tout autre objectif, l'autre ce n'est pas un adversaire, nous parlons parce que nous aimons être ensemble, le moment même est irremplaçable. En plus de la confiance et l'affection, il doit avoir un engagement des deux parties au sujet de la conversation sur des intérêts communs ou les événements quotidiens. Quand une relation est construite sous ces caractéristiques, il est possible d'entamer des conflits constructifs, arriver à des compromis ou résolutions, ou tout simplement rester chacun de son côté. La conversation ordinaire a comme seul objectif la construction de la relation, partager du temps avec l'autre.

La conversation ordinaire est une préparation à une approche constructive du conflit, à apprendre à explorer ensemble les différents points de vue, à l'ouverture aux voix différentes, à la préservation des relations, à la présence de la confiance et finalement au *care*. L'enfant peut apprendre aussi tout un autre tas de choses en relation avec l'interaction humaine, des faits, les règles de politesse d'une conversation, la manière et le style de parler, comment poser des questions et y répondre sans blesser, comment écouter et encore beaucoup d'autres. Noddings est consciente qu'il ne s'agit pas ici d'une formule magique, cela n'existe pas. Elle souligne que l'objectif premier c'est de passer du temps avec l'autre, d'établir des relations de confiance et de *care* et d'avoir foi dans les résultats.

En guise de conclusion de ce chapitre sur l'éducation du *care*, je me permets de présenter les six points proposés par Noddings pour mettre en place le commencement de ce type d'éducation et qui peuvent résumer toute sa démarche. Dans le chapitre suivant nous verrons la manière dans laquelle ces objectifs peuvent être appliqués à l'école :

1. Être clair sur les objectifs : Le but de l'éducation morale c'est produire des personnes avec des compétences pour prendre soin des autres.

2. Prendre soin des besoins d'affiliation : il est nécessaire de conserver des relations durables sous l'accord des membres, mais aussi garder les relations avec les endroits, les animaux ou les objets le plus longtemps possible. C'est la seule manière de construire des relations de *care* et de confiance.
3. Contenir le désir de tout contrôler : Éduquer ce n'est pas contrôler ni endoctriner, c'est pourquoi une grande liberté dans les méthodes, intérêts, choix ou pensées est nécessaire.
4. Se débarrasser des hiérarchies : le seul principe de l'éthique est la création et la conservation de relations de *care*, mais la manière d'y parvenir peut varier selon la situation et les personnes impliquées. Raison par laquelle ni les façons d'agir ni les valeurs à exercer ne seront essentiellement les mêmes.
5. Consacrer au moins une partie de chaque journée à traiter les sujets du *care*: discuter sur les questions existentielles, faire des activités pour mettre en pratique le *care* et des analyses sur les bénéfices des relations de *care* et les possibles causes de leur perte.
6. Comprendre que le *care* implique des compétences précises : quand on prend soin d'un autre, on devient responsable des actions effectuées en rapport à ce *care*, ce qu'implique une obligation à une formation constante d'amélioration et un recours fréquent à l'autoévaluation.

4. LE CARE À L'ÉCOLE

Ce chapitre sera consacré au projet proposé par Noddings sur l'éducation des enfants et des jeunes à l'école. Il est important de souligner que les propositions qui seront présentées sont dérivées de l'éducation morale générale de l'éthique du *care*, il est donc possible que certaines d'entre elles soient tout simplement l'application des principes de l'éthique du *care* à l'école.

Le projet scolaire de Noddings est fondé sur le principe que le but de l'école est de promouvoir la croissance des élèves en tant que personnes compétentes, bienveillantes, aimantes et aimables²⁴. Ceci est présent partout dans ses écrits. Pour atteindre cet objectif, Noddings propose un exercice de réflexion basé sur l'affirmation de Dewey : « What the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all its children. Any other ideal for our schools is narrow and unlovely; acted upon, it destroys our democracy.²⁵ ». Mais cette réflexion doit être dépassée, en effet Noddings propose d'imaginer que nous sommes les parents non seulement d'un enfant, mais de toute une famille caractérisée par l'hétérogénéité, où chacun possède une tradition culturelle différente, des intérêts, des capacités propres et une vie psycho-émotionnelle qui l'identifient par rapport aux autres. Ainsi, toute action pensée pour l'établissement éducatif doit donc être pensée pour le bien-être de chacun de ces enfants.

Dans l'introduction à son livre « *The challenge to care in schools* » (2005), qui sera le fondement de ce chapitre, Noddings affirme que la vie de l'école doit être dynamisée par la *Responsiveness*, c'est-à-dire, par la capacité de répondre aux besoins, demandes et actions des autres, cherchant toujours à promouvoir leur bien-être. Cependant, elle souligne également que l'école moderne se caractérise précisément par son manque de réceptivité aux changements de

²⁴ To promote the growth of students as competent, caring, loving and lovable people. (Noddings 2005.)

²⁵ Dewey, John. (1902). *The school and society*. Chicago : University of Chicago Press, p. 3.

la société et par une carence de flexibilité dans ses structures, ce qui empêche une transition des modèles traditionnels vers la co-construction des systèmes éducatifs basés sur les véritables besoins des élèves et des parents de notre époque.

Noddings signale qu'aux États-Unis seulement 1/3 des élèves disent sentir que leurs enseignants se soucient d'eux et que seulement le 7 % cherchent des conseils auprès des enseignants. La plainte constante est « *They don't care* ». Cela ne signifie pas nécessairement que les enseignants ne se soucient pas, parce qu'en réalité, ils le font. Les chiffres présentés montrent plutôt qu'ils sont incapables de faire les connexions nécessaires pour améliorer les relations de *care* avec leurs élèves.

Dans ce contexte, seul un changement profond dans le curriculum pourrait contribuer à la création d'un environnement différent dans les écoles. Selon Noddings, les cours traditionnels sont presque inutiles pour enseigner les grands concepts, engager les élèves à la résolution des problèmes, à la réflexion, à l'expression créative, à l'interaction coopérative ou au discernement intellectuel. La concentration sur le développement conceptuel a entraîné une séparation entre celui-ci et les compétences, qui sont pourtant deux aspects de l'éducation qui devraient être indissociables. Pour être plus clairs, l'instruction est devenue la tâche principale et presque la seule des enseignants, ce qui est une erreur. Bien sûr, c'est une tâche importante, mais ce n'est ni la principale ni la seule tâche que l'enseignant doit réaliser. La véritable tâche principale de l'enseignement doit être la croissance des élèves en tant que personnes saines, compétentes et morales. Le développement intellectuel est important, mais il ne peut pas être la priorité des écoles.

La relation enseignant-élève est devenue insignifiante, les objectifs fixés sont principalement de nature cognitives et subordonnés aux résultats des tests nationaux ou internationaux. De plus, les intérêts et les capacités des élèves sont ignorés lors de la

construction du curriculum. Déjà, John Dewey avait remarqué ce rétrécissement de l'école, c'est pourquoi il a proposé son association avec la démocratie, impliquant ainsi la co-construction des objectifs, la création des problèmes (non seulement leur résolution), le travail coopératif et la relation entre ce qui est appris et l'expérience personnelle. Un autre auteur très méfiant envers l'éducation centrée sur l'intellect est Charles Silberman, qui dans l'introduction de son livre « *Crisis in the classroom* » affirme ceci : « What tomorrow needs is not masses of intellectuals, but masses of educated men, men educated to feel and to act as well as to think » (p. 7). Silberman était convaincu que le développement intellectuel ne supprime pas la perversité morale.

Si ce que l'on souhaite c'est un vrai changement, alors une simple modification des moyens n'est pas suffisante. Il est nécessaire d'opérer une transformation complète des objectifs et des finalités. L'école doit devenir un lieu offrant une variété de propositions visant à promouvoir la vie en communauté et la croissance individuelle. La plainte « *they don't care* » est justement due au fait que dans le système actuel, les élèves ont l'impression que l'école désire leur réussite seulement pour accomplir ses propres objectifs au détriment des leurs, et souvent c'est la réalité.

We must take public responsibility for raising healthy, competent, and happy children.

I will argue that the school must play a major role in this task, and I will argue further that the school cannot achieve its academic goals without providing caring and continuity for students. (Noddings 2005, p. 14)

4.1. UNE CRITIQUE DE NODDINGS À L'ÉDUCATION LIBÉRALE.

L'éducation libérale repose sur le principe selon lequel tous les enfants ont le droit d'être éduqués de la même manière. Ainsi, elle met en place un ensemble de disciplines destinées à une éducation générale et commune plutôt qu'à des professions ou des occupations

spécifiques. D'après Noddings, l'éducation libérale se trompe dans son idéal, car elle ne tient pas compte de la diversité des facultés humaines. En imposant ces disciplines à tous les enfants, elle ne fait que provoquer de l'inégalité dans les résultats. En effet, l'éducation libérale affirme que son choix est le type d'éducation dont chaque enfant a besoin, mais en réalité ce n'est pas le cas.

Le manifeste « *the paideia proposal* » publié en 1982 par Mortimer Adler demande une éducation égalitaire pour tous les enfants comme condition d'une véritable démocratie, en argumentant que le suffrage universel n'a du sens que s'il est accompagné de la scolarité universelle. Si Noddings est d'accord avec l'obligation de l'État d'assurer l'égalité d'accès et de ressources pour l'éducation de tous les enfants, elle n'est pas d'accord avec l'assimilation de cette égalité d'opportunités avec l'uniformité de l'éducation pour tous les enfants à travers l'imposition d'un même curriculum fondé sur les arts libéraux. Les slogans du type « *there are not unteachable children* » créent le mythe selon lequel ce sont plutôt les écoles et les enseignants qui ne savent pas enseigner correctement, il est préférable alors de préparer les futurs professeurs à chercher de nouvelles méthodes ou à appliquer des pédagogies plus modernes. Pour Noddings, le problème ne réside pas là, elle est consciente que l'intérêt influe sur les performances et que tout le monde n'est pas intéressé par les mêmes choses. L'école doit donc offrir des opportunités éducatives pour cultiver les talents des élèves qui ne sont pas inférieurs aux facultés valorisées par le curriculum libéral.

Ce que Noddings veut dire, c'est que pour être quelqu'un de gentil et un très bon citoyen certaines connaissances en algèbre et en géométrie, par exemple, ne sont pas nécessaires. Pourquoi obliger les personnes à lutter pendant quelques années de leur vie à étudier quelque chose qui ne les intéresse pas et qu'elles n'utiliseront pas dans leur quotidien ? Ne serait-il pas plus efficace de développer leurs aptitudes et de préparer le terrain pour leur vie future ? Noddings considère que penser à l'éducation libérale comme une éducation qui doit être

dispensée à l'ensemble de la société est une pensée naïve et dangereuse. Elle donne un exemple très concret, aux États-Unis «Some 375,000 babies annually are born addicted to drugs. It costs \$40,000 or so just to prepare a drug baby for kindergarten, and at present 40% or more of the children born to drug addicts drop out of school» (Noddings 2005), prétendre que l'éducation libérale est le type d'éducation dont nos enfants ont besoin est très éloigné de la réalité.

L'éducation libérale ne doit plus être vue comme la forme la plus élevée d'éducation à côté de laquelle toutes les autres sont inférieures. Le seul résultat de cette conception est le gaspillage des fonds publics et des talents individuels des élèves. L'éducation libérale fondée sur les compétences linguistiques et logico-mathématiques est juste pour ceux qui possèdent ces capacités, mais pas pour les autres. Forcer tous les élèves à suivre et à réussir un curriculum conçu pour un petit groupe de personnes ne peut pas promouvoir l'équité, car'il est évident que les résultats seront inégaux et injustes²⁶. Un type d'éducation qui met en valeur et qui se construit seulement sur une petite partie des capacités humaines ne peut pas être la meilleure éducation pour tous.

L'éducation libérale est la forme d'éducation qui a été associée historiquement aux meilleurs, ce qui est assez discutable. Il serait plus juste de dire que c'est la forme d'éducation accessible aux familles ayant les moyens financiers de la payer ou l'assurer, et qu'elle a été également liée au pouvoir et au privilège. Dans un souhait d'égalité et de justice, on est venu à penser que la meilleure éducation pour les «meilleurs» devrait être la meilleure éducation pour tous, c'est-à-dire que l'éducation offerte traditionnellement aux élites privilégiées est la meilleure éducation pour tous. Une éducation pensée comme entièrement non vocationnelle, comme une préparation pour la citoyenneté, pour l'apprentissage futur et non pour des métiers

²⁶ Les textes de Bourdieu, *Les Héritiers* (1964) ; Bourdieu et Passeron, *La reproduction* (1970), présentés dans le cadre du cours LAGRE2120 appuient cette thèse de la non-neutralité de la culture scolaire et présentent celle-ci comme la cause principale des inégalités scolaires.

concrets. Mais ceci n'est pas vrai, car elle prépare certainement pour une classe d'occupations, une éducation dans laquelle les compétences techniques et l'appréciation pour les travaux manuels ne sont pas prises en compte et sont plutôt méprisées. Noddings présente trois points pour trancher ce débat :

1. L'éducation libérale n'est pas la meilleure pour tous : elle est trop centrée sur une conception réduite de la rationalité et du raisonnement abstrait. Elle oublie le sentiment, la pensée concrète, l'activité pratique et même l'action morale.
2. Elle est appelée privilégiée uniquement parce que les personnes privilégiées la revendiquent comme étant la leur. Ceci peut amener les élèves qui excellent dans certaines facultés à croire qu'ils sont vraiment supérieurs et à mépriser les autres qui ont des talents différents.
3. Pourquoi cette forme particulière de connaissance serait-elle importante ? Il est nécessaire de donner un nouveau sens à ce que signifie être une « personne-éduquée ». Le curriculum de l'éducation libérale est largement centré sur la vie masculine, les activités, les attitudes et les valeurs historiquement associées aux femmes sont négligées ou complètement ignorées. De plus, cette éducation contribue à renforcer et à propager certains stéréotypes dans la société.

Il serait aussi très juste de se poser la question sur le contenu, quelles sont les connaissances de ce curriculum que les individus de notre culture doivent absolument posséder ? L'importance d'une connaissance n'est pas en elle-même, elle doit avoir un sens pour être importante pour la personne qui l'acquiert, que ce soit par utilité ou intérêt. La plupart du temps, c'est cette relation de sens qui précède l'engagement dans l'apprentissage. Les relations de *care* peuvent également préparer l'apprenti à une réceptivité initiale basée sur la confiance et le désir de répondre au souci de son enseignant pour lui. Malheureusement, dans la plupart des vies des enfants et des jeunes à l'école, il n'y a pas de connexion entre les

relations humaines et les connaissances qui lui sont présentées. En résumé, de nombreuses choses enseignées dans le cursus des arts libéraux ne sont pas nécessaires pour la vie quotidienne, tandis que de nombreuses choses vraiment importantes ne sont jamais abordées. Que signifie cela pour ma vie ? Cela a du sens pour ma vocation ? La première tâche consiste donc de se mettre d'accord sur ce qui est vraiment important pour la vie de chaque personne, puis à chercher les moyens de l'enseigner.

Les enfants, et la société en général, ont été amenés à croire qu'une seule forme d'éducation est valide et que seulement certains types d'emplois en valent la peine. Cette croyance collective fait que la plupart des élèves perdent confiance en eux-mêmes et que leur estime de soi diminue²⁷. Au contraire, ces élèves pourraient étudier quelque chose qui les intéresse et pour laquelle ils ont du talent, mais l'école actuelle ne reconnaît comme important que ce que font les « meilleurs ».

There is nothing sacred about the standard liberal arts curriculum. Educationally, it is not demonstrably better to study literature of a particular kind, mathematics of a particular kind, history of a particular kind, and so forth, than to study woodworking, drafting, science fiction, and photography. The arguments against tracking are political and economic, not educational. (Noddings 2005 p. 41)

Améliorer l'éducation consiste aujourd'hui à exiger une meilleure performance et à obtenir un score plus élevé lors des tests internationaux, toujours sur les mêmes matières et sujets. Cependant, la solution à la crise scolaire ne réside pas là, il faut s'attaquer à la hiérarchie. Une éducation de qualité pour tous les enfants implique de prendre en compte les besoins et les compétences de chaque individu dans le système scolaire. Bien sûr qu'il y a des

²⁷ Dubet, F. (2006). Chapitre 2. Ce que l'école fait aux vaincus. Dans : Gaëtane Chapelle éd., *Améliorer l'école* (pp. 37-49). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chape.2006.01.0037>

connaissances communes qui doivent être apprises, mais une éducation identique pour tous est une erreur.

4.1.2 À la défense de l'éducation libérale.

Une fois la position de Noddings entendue, je pense qu'il vaut la peine de la confronter face à de possibles contre-arguments ou proposer quelques arguments en faveur de l'éducation libérale afin de prouver la fermeté de la pensée de Noddings ou imaginer ses possibles réponses. Ceci en considérant que le débat sur l'application ou sur l'abolition de l'éducation libérale est l'un des plus récurrents dans la philosophie de l'éducation.

Harold Entwistle dans son texte « *Liberal Education: Elitist and Irrelevant to Everyday Life?* » affirme que le curriculum de l'éducation libérale englobe les grandes traditions de la pensée sur la condition humaine et son environnement naturel et social. Pour lui, la division en des disciplines différenciées correspond à l'ordre et la catégorisation exigés par la connaissance méthodique :

The various categorizations of the liberal curriculum as “forms of knowledge,” “realms of meaning,” “disciplines” or “voices” are a reminder that the assimilation of knowledge must be structured, significant, critical, concerned with understanding and, even, as in Oakeshott’s formulation, the outcome of a conversation²⁸.

L'éducation libérale s'impose historiquement à partir de l'institution du suffrage universel. Puisque tout citoyen dans une société démocratique devient un législateur, il devient nécessaire qu'il soit formé pour cette tâche. En conséquence, l'éducation appliquée à ceux qui étaient destinés à gouverner (éducation libérale) devient maintenant l'éducation nécessaire pour tous. Ceci serait compréhensible dans une démocratie où le citoyen soit engagé et participe à la discussion politique de son État. Mais dans la plupart des démocraties d'aujourd'hui,

²⁸ Entwistle (2020), p.7

appelées «weak democracy», où la participation est réduite à voter au jour des élections, il faut se poser la question sur les compétences qu'un tel citoyen doit développer.

Est l'éducation libérale un luxe ou nécessaire pour la vie quotidienne ? Doit-on opter par une éducation qui cherche la connaissance en elle-même ou qui réponde aux demandes de la société et du marché du travail ? Pour répondre à cette question, Entwistle propose de faire l'exercice d'énumérer les actions que toutes les personnes font dans leur vie quotidienne. Il se rend compte qu'à part des besoins organiques, la variété des actions et les manières de les faire sont infinies, mais qu'en plus, elles varient fortement en essence et en qualité selon la classe sociale. Pendant qu'une personne privilégiée peut manger dans un restaurant un repas gourmet, une autre de recours plus faibles doit cuisiner sa propre nourriture, ou n'a que quinze minutes pour manger son sandwich. La même différence est repérée dans les tâches réalisées au travail, les loisirs, le domicile, etc. Donc, à quoi fait-on référence quand on parle d'une éducation pour la vie quotidienne ? Il paraît qu'il n'y a pas beaucoup de sens à l'intérieur d'une telle affirmation.

En ce sens, Entwistle présente son premier argument fort en faveur de l'éducation libérale : cette éducation est vraiment démocratique parce qu'elle cherche l'égalité d'opportunités, pour justement réduire ces différences de qualité des vies quotidiennes, personne ne peut être condamné à une vie de misère dès sa naissance, tout individu a droit d'avoir l'opportunité de changer ses possibilités de vie : «There really is nothing more elitist than to deny any kind of knowledge or skill to other people's children, on the basis of some vague and unexamined conception of everyday life»²⁹. Selon Entwistle l'éducation libérale a délivré des milliers d'enfants de l'ignorance et de l'analphabétisme en leur offrant ainsi plus et meilleures opportunités : «the better educated (in the conventional, liberal sense) are better

²⁹ Ibid, p.15

fed, clothed, and housed; are healthier; have a longer life expectation; suffer much lower rates of infant mortality³⁰ ». Donc, n'importe quelle autre alternative à l'éducation libérale doit démontrer qu'elle est si libératrice, qu'elle promeut l'émancipation et qu'elle améliore les conditions de vie des personnes qui savent en profiter, aussi bien que l'éducation libérale le fait.

Le deuxième argument présenté par cet auteur est sa définition de ce qu'est une personne éduquée, ces aspects qui sont acquis grâce à l'éducation libérale et que ne peuvent pas être négligés dans la formation citoyenne :

Travelling with a different point of view means having different perspectives on one's domestic life, one's work, one's citizenship, one's leisure, and one's relationships with other people, as well as potentially transforming one's own self-knowledge and aspirations. That is the "use" or life relevance of liberal education³¹.

Le premier argument présenté par Entwistle repose sur le fait que l'éducation libérale vise l'égalité d'opportunité en délivrant les enfants de l'ignorance et l'analphabétisme, et que ceux qui savent en profiter ont la possibilité d'améliorer leur vie. Ce raisonnement ne me semble pas convaincant, en effet, toute éducation qui mérite un tel nom dans nos jours commence par l'alphabétisation et la suppression de l'ignorance, c'est absurde penser une éducation qui ne cherche pas ces objectifs. D'autre côté, la question de l'égalité d'opportunités au sein d'une société méritocratique et qu'impose un type d'éducation et qui évalue par rapport à ses propres critères a été largement controversée et c'est même l'un des arguments de Noddings pour la réfuter. Entwistle dit que l'éducation libérale améliore la qualité de vie de ceux qui savent en profiter, mais c'est évident ! Et c'est justement la critique la plus radicale contre ce type d'éducation, elle n'est bénéfique que pour un nombre réduit d'individus, pour

³⁰ Ibid, p.16

³¹ Ibid, p.14

ceux qui en ont le talent ou le bagage culturel pour réussir et elle forme pour des métiers qui s'ajustent à ses principes et objectifs.

Par rapport à son deuxième argument, celui des bénéfices personnels que la formation à la citoyenneté que l'éducation libérale peut proportionner, tels que l'ouverture et la transformation de soi-même, je dois dire que ce sont des objectifs louables, mais qu'ils ne sont pas exclusifs de l'éducation libérale telle qu'elle est conçue ici. En effet, ce genre d'attitudes sont visées aussi par Noddings dans son projet pédagogique de l'éducation au *care*. La question à poser est donc, quel type d'éducation garantit davantage l'atteinte de ces compétences au plus grand nombre d'élèves. Les données statistiques ainsi que les résultats des tests internationaux montrent qu'après des siècles d'éducation libérale, les inégalités scolaires ne font qu'augmenter, ce qui fait s'interroger sur son vrai apport à la réduction de celles-ci.

Un deuxième défenseur de l'éducation libérale et critique de la posture de Noddings est Daniel R. DeNicola, qui dans son article « *Friends, Foes, and Nel Noddings on Liberal Education* » présente d'autres raisons en faveur de cette éducation traditionnelle. DeNicola accuse à Noddings de prendre un type de curriculum de l'éducation libérale et le faire devenir le concept même de ce qu'elle est. Au fond, il critique le réductionnisme de Noddings.

Pour DeNicola, l'éducation libérale est beaucoup plus que l'étude de grandes œuvres comme il assure que l'affirme Noddings. Elle peut se définir ainsi : « Liberal education is a perdurable and influential tradition of educational theory and practice traceable to the Classical cultures of Greece and Rome³² ». Ce type d'éducation a toujours eu comme objectif la recherche de la signification et de la mise en place de ce qui serait « la bonne vie ». Pour atteindre ce but, l'éducation libérale met en place quatre moyens : 1. La transmission de la culture ; 2. Le développement personnel ; 3. La compréhension du monde ; 4. L'engagement

³² Ibid, p.42.

avec le monde. Ces quatre routes ne sont pas séparées entre elles, mais plutôt complémentaires et elles se renvoient l'une à l'autre réciproquement. Il faut remarquer aussi qu'il n'existe pas un seul type particulier de bonne vie, mais que la coexistence de plusieurs visions est possible.

We may develop conceptions of liberal education that are democratic rather than aristocratic; that require the cultivation of emotions and relationships as well as intellect; that include experiential learning and encourage practical engagement; that are gender sensitive and culturally pluralistic, alert to issues of race and class; and that avoid indoctrination³³.

Pour arriver à comprendre ce que la bonne vie veut dire, il est nécessaire de se poser les grandes questions existentielles et immortelles dont Noddings parle. Si bien DeNicola est d'accord avec elle sur le fait que ce questionnement peut se survenir dans n'importe quel moment et endroit de la vie, il affirme que ce questionnement doit être répondu de manière satisfaisante, argumentée et avec des sources intellectuelles, émotionnelles et spirituelles, ce qui ne peut pas être acquis que par l'exploration des expériences, des pensées et des réponses des autres qui avant nous se sont posé les mêmes questions. Ces armes ne peuvent être offertes que par l'éducation libérale.

«Noddings may be saying that liberal learning simply does not matter for engaging immortal questions: being a good person doesn't require liberal learning at all³⁴ ». À partir de l'affirmation de Noddings qu'une bonne personne peut être formée sans besoin d'avoir nécessairement recours à l'éducation libérale, DeNicola affirme qu'elle méprise la réflexion morale, et qu'elle assure qu'un individu peut être une personne moralement bonne sans la compréhension morale, ce qui semble impossible. Selon l'interprétation de DeNicola, Noddings argumente en faveur d'un certain intuitionnisme moral qui permettrait l'obtention et

³³ Ibid, p.43

³⁴ Ibid, p. 45

découverte du bien moral sans besoin de la réflexion et qui ne s'appuie que sur l'expérience personnelle.

Pour terminer, DeNicola reproche le fait que les mêmes compétences acquises grâce à l'éducation libérale soient utilisées pour la critiquer, dans une attitude de mépris et de non-reconnaissance :

« Astute critics employ the resources of their own liberal learning to attack the ideal of liberal education, when it is that very education that has endowed the insightfulness and eloquence of their complaints—and thereby belied them. This is 'more than a disheartening ingratitude, more than sophisticated self-deception'; it is 'an educated refutation of one's own education, an alma matricide³⁵.' »

Si Noddings est accusée par DeNicola dans son article de réductionniste, il doit être accusé de maximiser un peu trop la signification de l'éducation libérale. La définition donnée par lui est trop large, il affirme que l'éducation libérale est une tradition qui s'enracine dans la Grèce et la Rome antique, mais l'éducation de ces époques et celle de nos jours ont plus de différences que de similitudes. En définissant l'éducation libérale comme la recherche de la bonne vie, il étend tellement le champ de l'éducation libérale que presque n'importe quel type d'éducation peut y rentrer. Enfin, cette définition entre en conflit avec d'autres qui par éducation libérale font référence au type d'éducation qui a surgi au XVIIIe siècle au sein des sociétés démocratiques industrialisées.

DeNicola centre sa défense de l'éducation libérale sur son aspect moral et personnel, ce qu'à la fin de son article semble provoquer son accord avec ce que Noddings propose comme nécessaire pour la vie bonne :

³⁵ Ibid, p. 47

if you ask what material people need to live “intelligently, happily, and morally,” it is not such a stretch to affirm that people would need to understand what life is, what people have made and might make of the world, and what forces shape our lives³⁶.

J’oserais dire que Noddings serait d’accord avec la conception de DeNicola sur l’éducation libérale si vraiment elle était de cette manière-là. Le problème c’est que dans la pratique, l’éducation libérale est loin d’être ce qui est décrit par DeNicola. Le souci moral a été assombri par l’emprise de la spécialisation et des connaissances chaque fois plus éloignées de la vie comme un tout. Aujourd’hui, dans le curriculum des écoles, les cours consacrés à la réflexion morale ont largement cédé leur place aux cours des sciences empiriques spécialisés et pragmatiques. C’est justement ce qui tracasse Noddings par rapport à l’éducation libérale, la négligence de la formation morale des élèves, qu’au contraire de ce qu’affirme DeNicola, n’est acquise qu’à travers le dialogue, la confrontation d’idées et l’accueil de l’autre. Noddings est une grande défenseure de la pensée critique, et l’accuser de mépriser la réflexion morale me semble un symptôme d’ignorance de son œuvre où elle-même propose (dans plusieurs de ses textes) la lecture et discussion d’auteurs comme Aristote, Kant ou Russel, en plus des grands œuvres de la littérature.

Le problème de Noddings, à mon avis, n’est pas avec les disciplines en tant que telles, mais avec un type d’éducation qui les éloigne de la vie et des intérêts des élèves. Nous verrons comment Noddings propose plusieurs exemples d’application des disciplines traditionnelles à l’éducation du *care*, ce qui montre qu’elles contribuent largement à la formation éthique des enfants et jeunes à l’école.

Un dernier reproche qui pourrait être fait à Noddings, est celui de se pencher vers une éducation différenciée en dépit de l’éducation universelle. Il faut d’abord être clair sur le fait

³⁶ Ibid, p. 47

que l'éducation différenciée n'est pas une éducation individualisée. Noddings ne parle nulle part, par exemple, de l'abolition de l'école comme endroit d'éducation commune ni que chaque élève doit être formé de manière individuelle. Elle voit plutôt dans l'école l'un des endroits propices où l'élève peut se sentir un *cared-for* et apprendre à devenir *one-caring*; où des relations de *care* peuvent s'établir avec les professeurs et les autres élèves. C'est justement l'endroit où ses intérêts et ses talents au lieu d'être ignorés sont pris en compte et mis en valeur. Ceci ne veut pas dire que chacun doit être isolé dans une salle, mais que l'enseignant peut trouver les moyens d'appliquer les connaissances scolaires à des points d'intérêts des élèves, générer du sens pour lui, rendre la connaissance plus pratique, et en même temps lui offrir l'opportunité de les approfondir, ce qui est demandé aussi à l'éducation libérale. Par exemple, au cours de français, la production écrite peut varier selon l'élève, quelques-uns peuvent produire des poèmes, d'autres des romans, d'autres une dissertation philosophique, d'autres une interview, etc. Et le sujet de l'écrit peut être centré sur les intérêts de chacun. La différenciation est donc une diversification et adaptation des tâches, des supports, des productions et des sources de motivation selon les différents profils des apprentis. Ceci représente une tâche complexe pour l'enseignant³⁷, mais la possibilité de créer une vraie motivation extrinsèque et une aide didactique réelle aux élèves³⁸. L'opportunité de partager, dialoguer et mettre en discussion ses idées est fondamentale pour Noddings, ce qui est possible seulement au sein d'une éducation commune. De la même manière, la transmission des valeurs du *care* doit être commune, tous les élèves doivent être formés dans la morale et la pratique du *care*.

³⁷ Loughland & Alonzo, 2019 ; Pecherbert, 2003.

³⁸ Voir la septième séance du cours LAGRE2220 à UCLouvain, année 2023-24, dirigée par Colognesi Stéphane.

4.2 LE CARE L'ÉCOLE

Noddings est consciente que la structure de l'école perdurera encore longtemps, cela ne signifie pas que l'introduction des dynamiques du *care* dans l'institution scolaire soit impossible, mais qu'elles doivent être adaptées à cette réalité dominante d'aujourd'hui et travailler de concert avec les disciplines libérales. Actuellement, on parle beaucoup d'interdisciplinarité pour essayer de s'approcher des problèmes d'une manière plus ouverte. Noddings veut aller au-delà de l'interdisciplinarité. Pour y parvenir, l'école doit être comprise comme une institution polyvalente, à l'image d'une famille. Elle ne peut pas atteindre ses objectifs académiques sans d'abord s'occuper des besoins fondamentaux des élèves, ceux de la continuité et du *care*. Ainsi, l'objectif principal de l'école doit être d'établir et de maintenir un environnement de continuité et de *care*.

4.2.1 Continuité à l'école.

John Dewey a proposé la continuité comme l'un des critères de l'expérience éducative, une continuité qui doit être présente entre les expériences personnelles du passé, de l'éducation actuelle et du futur. Selon l'idéal de Noddings, cette continuité se manifeste dans le fait de prendre soin des enfants pour qu'un jour ils deviennent également des *one-carings*. Pour cela, il est indispensable une décentralisation du domaine académique et de restaurer les propos moraux.

L'école doit être un centre de *care*, un endroit où les élèves sont *cared-for*s et où ils sont encouragés à prendre soin d'eux-mêmes. Il est important que l'organisation de l'école soit en accord avec ce principe. Noddings propose qu'une demi-journée soit consacrée aux sujets du *care* et l'autre à des cours traditionnels. La présence constante des adultes dans les activités des jeunes est indispensable. Par exemple, au moment des repas, on peut simuler le moment d'être à table en famille. Les enseignants peuvent participer à tour de rôle au repas de temps en temps pour offrir aux jeunes la possibilité de dialoguer avec des adultes. Mais ce ne sont pas

seulement les enseignants qui peuvent participer, les parents, les administratifs et le personnel de l'entretien de l'école peuvent aussi se joindre à ces moments. La présence et le dialogue régulier avec des adultes en fonction de *one-carings* peut leur montrer qu'il existe plusieurs manières respectables de vivre et de contribuer à la communauté, et qu'il y a une place pour tous dans la société actuelle et future.

Il est également nécessaire de maintenir la continuité dans l'école de résidence au moins deux ou trois ans pour bien s'y établir, se sentir responsable de l'environnement physique et prendre part à la préservation de la communauté de *care*. Pour transformer l'école en un centre de *care*, il faut cesser de déplacer les enfants comme solution à des problèmes personnels ou sociaux. L'un de leurs besoins les plus importants est la stabilité et le sentiment d'appartenance.

La continuité à l'école implique aussi la continuité de personnes. Il est important que les élèves et les enseignants restent ensemble pendant au moins trois ans par accord mutuel. Cette continuité permettrait aux enseignants de prendre la responsabilité de la formation complète des élèves dans une discipline donnée. Les étudiants ont besoin de savoir que quelqu'un se soucie d'eux comme personnes. Même dans les moments difficiles, ils peuvent continuer à travailler ensemble sur base de l'amour et de la confiance mutuelle, et de meilleurs moments suivront. Le meilleur soutien académique, émotionnel et psychologique à l'école devrait provenir d'un enseignant qui connaît et se soucie profondément de ses élèves. Malheureusement, dans les écoles d'aujourd'hui, les enseignants et les élèves ne se connaissent pas assez pour développer des relations de *care* et de confiance. Cela est le plus facile et le premier changement à faire, les enseignants et les élèves ont besoin les uns des autres, les élèves ont besoin d'adultes compétents dans l'art du *care* et les enseignants ont besoin d'élèves qui répondent à leurs efforts.

Le curriculum doit également être en continuité avec les principes de l'école, il doit donc être organisé au tour des centres et des thèmes du *care* qui, pour la plupart, sont compatibles avec les cours déjà existants. Dans une journée scolaire de huit heures, Noddings propose qu'une heure soit consacrée au repas comme un moment de dialogue en groupe. Les trois autres heures réservées aux sujets de *care* peuvent inclure le soin de la santé, la sexualité, l'éducation familiale, la technologie domestique, l'éducation et la sécurité routière, la nutrition, les drogues et l'abus de substances, les problèmes climatiques ainsi que de nombreux autres sujets présents dans la vie quotidienne. Les élèves peuvent également proposer des sujets et l'élection doit se faire collectivement.

Les quatre heures restantes seront consacrées à des cours plus traditionnels, mais leur contenu doit être modifié en tenant compte du fait que le but est de former de futurs *one-carings* et de reconnaître la multiplicité des capacités des élèves. Noddings parle de la création de plusieurs programmes : le programme linguistique et mathématique, le programme technique dédié à la technologie, le programme d'art, et le programme interpersonnel qui sera chargé de l'étude des individus et leur interaction. Des programmes interdisciplinaires ou hybrides peuvent également être créés en fonction du sujet d'étude.

Aucun cours ne peut être une préparation pour l'université, l'école doit rester un lieu d'éducation à la vie plutôt que simplement une préparation à un métier. De plus, les élèves doivent avoir la possibilité d'approfondir les aspects qui les intéressent ou dans lesquels ils excellent, mais cette opportunité d'approfondissement doit être offerte pour toutes les capacités humaines et non seulement pour quelques-unes. L'existence de départements plus spécialisés et intégrés entre eux peut garantir la continuité dans le développement des compétences des élèves.

4.2.2 Le *care* de soi-même.

Un des grands sujets de la formation au *care* est le soin de soi-même. Dans cette section nous explorerons ce que Noddings entend par ce terme. Le *care* de soi comporte plusieurs éléments, le premier étant la vie physique. Dans une éducation centrée sur les capacités intellectuelles, le corps est largement négligé. On pourrait argumenter que cela n'est pas vrai, car dans toutes les écoles il existe un programme d'éducation physique. Cependant, Noddings considère que ces programmes, tels que nous les connaissons aujourd'hui, devraient disparaître. Il ne s'agit pas seulement de veiller à ce que les élèves pratiquent du sport une ou deux heures par semaine, mais leur apprendre les raisons, les façons, les moments et les endroits pour entraîner leurs corps et prendre la responsabilité de leur bien-être physique. Cela doit être réalisé à travers des discussions ouvertes concernant les enjeux de la condition physique, un contrôle régulier de la condition du corps, et la recommandation de modes d'exercice et de loisirs possibles.

Le programme de *care*, de lui-même, peut aborder plusieurs sujets d'intérêt tel que l'impact économique et social de la culture *fitness*, la possibilité d'intégrer l'exercice physique dans les tâches ménagères à la maison, la vie familiale et les moments de loisirs, la gestion du temps et la vie familiale, la nutrition (l'esthétique culinaire, l'histoire des aliments, la restauration rapide, la conservation des aliments, la nourriture et les rites religieux), l'abus de substances, l'apparence physique, les stéréotypes et la construction social du genre, la responsabilité routière, la féminité, l'apparence, la mode, les produits de beauté et leur impact économique et écologique, etc. Tous ces sujets peuvent être traités à partir d'un regard historique, philosophique et littéraire.

Le sujet de la santé publique doit également être discuté, y compris les dépenses de l'État dans son système de santé, ses avantages, les impôts, les méthodes alternatives pour gérer les frais médicaux, ainsi que les crises actuelles et à venir de l'administration de la santé

publique. Ces sujets peuvent être abordés à partir de la mathématique économique et la statistique. Il est important que les jeunes apprennent aussi à présenter d'une manière efficace leurs soucis de santé au personnel médical, ce qui peut se faire grâce à l'anatomie, la sociologie et le raisonnement interpersonnel. Ils peuvent encore discuter sur l'accès aux ressources médicales, sur les minorités raciales, les immigrés, la classe ouvrière, le chômage, le *burnout*. Les étapes de la vie, la naissance et la mort, peut être un moment de partage avec des personnes de différents âges, de parler du sens de la vie et de l'organisation dans d'autres cultures, du rôle de chacun dans la famille, des grossesses chez les adolescents : persuasion, croissance et acceptation de soi, la préservation de la vie et la prévention des décès non naturels.

Le deuxième élément du *care* de soi est la vie spirituelle. Selon Noddings, ce point est peut-être le vide le plus grand dans les écoles publiques d'aujourd'hui où la religion est un sujet tabou. Cependant, la recherche personnelle d'une connexion avec la spiritualité ne peut pas être ignorée. L'étude de la religion et des mythes à travers le prisme de la pensée rationnelle peut aider à comprendre les peurs, les espoirs et les systèmes de contrôle de l'humanité. Le *care* de soi-même implique l'union du corps et de l'esprit, il est alors possible d'aborder des techniques de méditation, de la prière, de la comédie, la poésie, la musique, la danse et encore d'autres expressions de la vie spirituelle. Il faut aider les élèves à trouver cette harmonie entre le corps et l'âme que Noddings appelle la *grâce*. La séparation de l'Église et de l'État n'implique pas un silence total sur la religion ni son étude implique l'endoctrinement. La spiritualité est trop importante et doit donc être présente dans le curriculum.

Plusieurs conceptions de Dieu et leurs problèmes peuvent être analysés, l'influence de la religion dans la politique et l'histoire, son lien avec le sexisme et le racisme, la religion et son rôle dans la domination masculine. La religion peut être aussi explorée à travers l'art, la musique et la littérature. Dans une éducation vraiment libérale au sens de libératrice, l'étude de la religion doit être fondamentale. Cette analyse peut permettre la rencontre de la spiritualité

personnelle, la compréhension des autres croyances et la mise en garde contre l'extrémisme. Les élèves peuvent aussi apprendre sur le fonctionnement des dynamiques de groupe et prendre conscience qu'il n'est pas nécessaire de croire tout ce qu'un point de vue ou un groupe particulier impose afin d'être acceptés. Le respect du corps en tant qu'être « spiritualisé » peut également conduire au souci de la dignité de la vie pour tous les êtres humains et à un engagement à prendre soin des autres. La récupération, la conservation et l'enrichissement de la vie spirituelle individuelle et collective sont importants parce qu'ils sont un centre de *care*.

Le dernier élément du *care* de soi-même c'est la vie occupationnelle. Noddings s'appuie sur Dewey pour définir l'occupation comme la manière de réaliser un objectif par rapport à un projet ou une tâche qui nous occupe entièrement, une activité qui mobilise toute notre énergie. Dewey affirmait aussi que les intérêts des enfants peuvent être intégrés dans quatre catégories distinctes : communication, construction, expression (dessin, chant, danse) et investigation (compréhension). L'école devrait être organisée en fonction des intérêts des élèves, qui peuvent être développés à travers des occupations agréables à leurs yeux et qui peuvent se transformer en connaissances. Un des exemples donnés par Noddings c'est le jeu *Monopoly*, qui leur permet de travailler des compétences telles que les opérations fondamentales de l'arithmétique, la gestion commerciale ou encore la création de règles au sein d'un groupe. Ce genre d'occupations offre l'opportunité de s'engager authentiquement dans des activités contribuant à leur développement, plutôt que de se consacrer sur des tâches qui les intéressent peu. En réalisant que leurs professeurs, l'école et la société considèrent ces occupations comme étant importantes, les élèves valoriseront tous les métiers qu'ils pourront exercer dans le futur. L'école ne doit pas être une préparation à un seul type d'occupations (les intellectuelles), mais elle doit offrir une gamme variée de possibilités. À travers des discussions et l'ouverture bienveillante de l'école, les élèves doivent comprendre que chaque occupation honnête est respectable et a toute sa place dans la société.

Instead of threatening children with a life of menial labor if they do not master academic mathematics, we should inform them honestly about the many ways in which they can develop their own talents, make a living, and earn respect in the community. Growing plants, making things, repairing things, serving people, caring for the young and elderly are all as important as wrestling with ideas and running a company. Students should learn that it is wonderful to be occupied, to be fully engaged in whatever they have chosen to do. The tragedy is that so many fall into “occupations” by default, supposing that their own inferiority has led to their lack of choices. (Noddings 2005)

4.2.3 Le *care* des autres.

Apprendre à être un *one-caring* signifie apprendre à établir et conserver des relations de *care* avec les autres, qu'ils soient dans une position supérieure, égale ou inférieure à la nôtre. Dans la vie de *care* la recherche du sens existentiel doit guider l'activité intellectuelle. Puisque l'un des plus grands désirs de la plupart de personnes est de trouver une connexion stable et amoureuse, l'amour se présente comme l'un des sujets à discuter au sein des thématiques du *care*. Une analyse est possible à partir de l'art, la sociologie, l'histoire, la littérature et la philosophie. Les discussions sur ce sujet peuvent porter à la connaissance de soi, à une théorie du choix (libre arbitre et oppression féminine), au développement des capacités de communication et au contrôle des émotions. Un regard critique peut également permettre de distinguer l'action de l'imagination, en reconnaissant l'utilité de cette dernière comme un grand atout pour la résolution de problèmes.

L'amitié est aussi un sujet important (comme il avait été souligné dans le chapitre antérieur), les enfants et les jeunes ont besoin d'apprendre à la créer et à la conserver. Différents exemples d'amitié présents dans la littérature peuvent être analysés pour en trouver les qualités et les défauts : Damon et Pythias, Huck et l'esclave Jim; Miss Celie et Shug dans *La Couleur pourpre* ; Lenny et George dans *Des souris et des hommes* ; ou encore d'autres. Ils apprendront

sur la loyauté et l'amitié inconditionnelle, ainsi que sur la responsabilité de l'évolution morale des autres.

La relation avec les autres qui ne sont pas nécessairement des amis doit aussi être une relation de *care*. Les autres élèves ou les voisins sont aussi des êtres à prendre soin. Pourquoi placer les élèves dans une situation de concurrence ? Est-ce bénéfique pour eux ? Peut-être que la concurrence entraîne avec elle la jalousie et la tricherie. Les autres peuvent devenir facilement des rivaux ou des ennemis. Dans un contexte de concurrence, l'intérêt authentique d'apprendre peut devenir un handicap : avancer doucement, répéter les exercices ou vouloir approfondir sur un sujet peut faire perdre du temps face au « progrès » des autres. Finalement, aide la concurrence à former des personnes compétentes, bienveillantes, amoureuses et aimables ?

En effet, il ne s'agit pas de condamner toute concurrence, elle peut être acceptée et même encouragée s'il s'agit d'une activité ludique pour tous les participants, si l'élève est capable de ressentir du plaisir dans la réussite des autres et si le résultat lui permet de devenir une meilleure personne. La concurrence peut également être accompagnée ou remplacée par un climat de coopération entre les élèves. Ils doivent comprendre qu'il existe aussi une certaine obligation morale envers les autres qui ne sont pas leurs amis, un *one-caring* doit être attentif à ne pas provoquer des réactions immorales chez les autres, et ceci peut être évité en instaurant un climat de convivialité, d'acceptation et d'entraide.

Dans une école, il est normal de trouver des élèves d'âges différents, ce qui peut être une très belle opportunité pour mettre en pratique les compétences du *care*, mais aussi pour renforcer les connaissances acquises. « La meilleure manière d'apprendre est d'enseigner », toute personne qui a enseigné au moins une fois dans la vie a fait l'expérience que l'enseignement est un grand apprentissage, non seulement en ce qui concerne les compétences

didactiques ou interpersonnelles, mais aussi en ce qui concerne la matière à connaître elle-même. La nécessité de mettre les idées en ordre, d'approfondir pour mieux comprendre, de répondre à des questions ou trouver des exemples appropriés est une aide extraordinaire pour consolider les connaissances qui peuvent être confuses dans l'esprit. C'est dans ce sens que, selon Noddings, il faut profiter des connaissances et de l'énergie des jeunes pour les utiliser comme des « enseignants » ou « tuteurs » des enfants qui se trouvent dans des classes inférieures. Voici quelques avantages :

- Élever un enfant est l'une des tâches des plus importantes qu'un adulte puisse accomplir. L'accompagnement constant et la responsabilité partielle dans l'apprentissage scolaire d'un enfant peuvent être une préparation à la vie d'adulte qui ne doit pas se limiter au foyer.
- Cet accompagnement est aussi une opportunité de développer les compétences nécessaires pour devenir une personne altruiste.
- Cette activité peut également faire partie de la formation académique des adolescents. Au cours des deux dernières années d'école, elle peut être mise en place de manière systématique afin d'étudier, de rappeler et de renforcer les connaissances acquises préalablement.

Le tutorat des élèves implique une planification méticuleuse avec les enseignants, qui restent les principaux responsables de l'enseignement à l'école, ainsi qu'une restructuration du curriculum et de la journée scolaire. Le but final est de former des personnes attentives et compétentes, reconnaissant les besoins des enfants, prêtes à être des citoyens serviables et performants sur le plan académique. Cette expérience peut également contribuer à la construction future de relations d'égalité avec les femmes, à une connaissance profonde de soi, à la compréhension de sa propre enfance et à la reconnaissance des relations spéciales qui peuvent orienter leurs vies, à envisager la possibilité de travailler avec des enfants à l'avenir

ou en reconnaissant la valeur de ce métier, cela amenant également à réfléchir sur la possibilité d'avoir ou non des enfants.

La relation enseignant-élève doit également être modifiée dans une école dédiée à former des *one-carings*. Goethe disait que nous apprenons de ceux que nous aimons. Son expérience n'ayant pas été du tout agréable à l'école, il critique fortement les pratiques scolaires traditionnelles. Cette relation est par nature asymétrique, l'enseignant exerce des responsabilités que l'on ne pourrait pas attribuer à un élève. Cette asymétrie implique une double perspective de la part de l'enseignant : il doit être capable de percevoir ses élèves en tant que tels, mais il doit aussi être capable de voir le monde à travers les yeux des élèves afin de le transformer en une perspective plus satisfaisante et complète.

La principale responsabilité de l'enseignant est de libérer les élèves de tout besoin qu'ils ont de lui, de les emmener à la possibilité de chercher par eux-mêmes leur propre connaissance, mais aussi de leur apprendre à devenir des *cared-fors*, faute de quoi ils risquent de ne pas apprendre à prendre soin des autres. La responsabilité des étudiants est de répondre aux efforts de l'enseignant, ce qui n'est pas facile et nécessite du temps pour que des relations de confiance puissent se construire. Cette capacité de réponse appropriée peut augmenter ou diminuer l'enthousiasme de l'enseignant et dépend fortement de l'expérience de *care* vécue à la maison. Les élèves exercent une grande influence sur les performances des professeurs et ce sujet doit être discuté ouvertement en classe. Ils ont aussi la responsabilité de communiquer leurs besoins aux enseignants, l'asymétrie n'annule pas la réciprocité. Tout enfant doit se sentir en sécurité dans la relation avec ses enseignants. Les erreurs, la confusion ou le dégoût pour une matière ne doivent pas altérer la qualité du lien. Malheureusement, dans de nombreuses écoles secondaires, les jeunes perçoivent leurs enseignants comme des ennemis ou des autorités qu'ils doivent supporter pendant quelques années. C'est dommage, car ce qui est perdu dans ce contexte n'est pas seulement l'opportunité d'acquérir une connaissance académique, mais

surtout la possibilité de construire une relation qui pourrait perdurer toute la vie à travers la sagesse et l'amitié. Sur cette base, Noddings penche d'avantage vers une relation d'amitié mature entre l'enseignant et l'élève, qui pourrait être beaucoup plus enrichissante que la simple relation formelle.

Les étudiants doivent aussi recevoir une formation sur le pouvoir de la communauté, qui peut à la fois les protéger, les améliorer, les réconforter, mais qui peut aussi les manipuler. L'idée est de les aider à trouver la manière et le courage d'être à la fois des individus autonomes et en même temps un élément d'un ensemble. À partir de là, des études ethniques, de genre et d'altérité peuvent être explorées, tout comme le problème de l'intégration culturelle et le respect des coutumes propres. La question sur des normes morales au sein des communautés doit toujours se poser : sont-elles acceptables ? Favorisent-elles la croissance individuelle ? Les membres de la communauté en question sont-ils encouragés à s'enrichir intellectuellement et spirituellement ? La communauté est-elle ouverte à partager ce qu'elle fait avec le public en général ? Fait-elle des tests d'exclusion ? A-t-elle une connexion bénéfique avec d'autres groupes ? Promeut-elle l'éducation des jeunes dans leur domaine d'intérêt ? Projette-t-elle le mal sur d'autres groupes de personnes ? Comme mentionné plusieurs fois, Noddings a des doutes concernant le communautarisme, mais elle est aussi ouverte son existence si des réponses à ces questions contribuent à la création et conservation de rapports de *care*.

Par rapport au *care* de personnes éloignées (*care about*), Noddings reconnaît que c'est une question difficile et un travail incertain. Cependant, les élèves peuvent être encouragés à vivre avec modération. Ils ont besoin d'apprendre à contrôler leurs appétits et à considérer les possibles conséquences sur leur santé et sur le reste du monde.

4.2.4 Prendre soin du monde naturel.

Il est très probable que la plupart d'entre nous avons dû dessiner le système digestif d'au moins un mammifère, nommer chaque partie et les apprendre par cœur pour le cours de biologie. Noddings se pose la question de l'utilité de ce genre d'activité si elle n'est pas accompagnée de l'enseignement à la compassion envers les animaux étudiés. Pour elle, ce qui est le plus important à retenir sur les animaux c'est la manière dont nous devons répondre de manière adéquate à ceux qui sont présents dans notre vie quotidienne, comprendre ce que leurs divers sons et attitudes veulent dire.

L'étude des animaux doit être fondée sur trois éléments : leurs comportements, leurs attributs et leurs capacités ; la valeur que nous les humains donnons à chacun de ces attributs et capacités ; et les obligations découlant de nos jugements de valeur. Il est également nécessaire de discuter des devoirs éthiques liés à l'évitement de la souffrance inutile des animaux, à l'élevage pour la consommation humaine de viandes et de peaux, la chasse et bien d'autres encore. La question de la consommation peut être liée aux questions de la cruauté, l'utilisation des ressources et de la pollution que ce genre de pratiques peut générer. Elle peut également être l'occasion d'aborder les bénéfices économiques, les familles paysannes qui gagnent leur vie grâce à ce métier, l'importance de l'intervention de l'homme dans la régulation de la vie animale, ainsi que de la modération et de la nutrition. Ils peuvent aussi aborder le sujet de l'usage des animaux dans les recherches scientifiques et ses limites, les animaux dans les pratiques pédagogiques, ou encore dans la religion. Les deux objectifs visés par cette éducation sur les animaux sont d'une part la compassion envers les animaux et d'autre part la pensée critique pour ne pas tomber dans un sentimentalisme absurde.

Cette approche vers les animaux et de leur relation avec les humains n'est pas nécessairement anti-intellectuelle, elle peut être développée à travers la visite de musées et aquariums, l'étude de la géographie, de la géologie (en général, les plus petits sont toujours

intéressés par les dinosaures), mais aussi par la littérature, la science, l'histoire, l'économie, la politique, l'écologie, l'art, les mathématiques, la psychologie ou la religion. Avec les plus âgées par exemple, des visites aux abattoirs peuvent être programmées et analysées sous ses différents angles.

La vie des plantes est un autre centre de *care* qui offre l'opportunité d'apprécier et de porter un regard critique sur les interactions humaines. Les plantes ont toujours été utilisées comme des symboles dans des pratiques religieuses et spirituelles, c'est l'occasion pour s'introduire dans les études de diverses cultures comme celle des Grecs, du christianisme ou le paganisme et de comprendre leurs connexions. Il y a d'autres cultures, comme la japonaise, pour qui la vie des plantes et la beauté sont étroitement liées en tant que source d'autres vertus. Une analyse complète de l'histoire des civilisations peut être effectuée en se concentrant sur les plantes, par exemple, les échanges commerciaux entre l'Europe et l'Amérique. Ces études doivent être en lien avec les autres thèmes de *care* qui ont été décrits précédemment.

Pour Noddings, toute école devrait avoir un jardin et des espaces verts où les élèves pourraient apprendre les compétences pour prendre soin des plantes, ceci permettrait aussi le respect envers la nature et envers les personnes qui s'en occupent. Ils devraient aussi acquérir des connaissances essentielles en matière de nutrition, comme la façon correcte de cuisiner les légumes et les éléments nutritifs qu'ils apportent, ainsi que les dangers des pesticides et des engrais chimiques. Planter c'est une manière d'être conscient que les choses n'apparaissent pas simplement au frigo, qu'elles impliquent du travail, de la patience et du soin, c'est aussi un moyen de se reconnecter avec le monde naturel et prendre soin les uns des autres.

Les élèves doivent également s'investir dans des projets environnementaux dans le cadre de leur éducation pratique : ils peuvent participer au nettoyage des ruisseaux, à la plantation d'arbres et à la préservation des jardins, des parcs, de la cour de l'école et des espaces

verts environnants. Ils pourront ainsi commencer à considérer les métiers liés à la préservation de la ville, tels que l'horticulture, l'aménagement architectural et paysager, la planification urbaine, l'ingénierie civile, la foresterie, l'art et le journalisme écologique, entre autres. Ces activités doivent se conclure par un forum afin d'être évaluées : conflits, besoins, progrès, ou par des lectures, des témoignages locaux, de la production écrite, de la planification ou de la communication. Elles offrent également la possibilité d'une réflexion sur sa propre vie : efficacité et responsabilité, autonomie et organisation, visualisation et résolution de problèmes, définition de priorités et engagement coopératif.

Un travail sur la pédagogie des opprimés et des oppresseurs (Paulo Freire) peut aider les élèves à prendre conscience, d'un côté, de l'importance de la création de projets communautaires et de l'autre des possibles conséquences de leurs styles de vie sur la vie des autres. Ils ont besoin de comprendre combien d'énergie est consommée par un tout petit pourcentage de la population, afin de trouver des arguments en faveur d'un mode de vie plus empathique et respectueux l'environnement. Ce dernier point est important pour Noddings, si bien qu'elle soit consciente qu'il s'agit d'un sujet controversé, elle affirme : « *I think we need to educate seriously and enthusiastically for moderation* » (Noddings 2005, p. 137). Le *care* de l'environnement est une responsabilité à la fois individuelle et collective envers le bien-être de soi et des autres, envers notre et leur santé spirituelle, mentale et émotionnelle.

Instead of promoting schooling as the road to higher economic status, we should promote it as the path to wisdom. Instead of painting a hierarchical picture of success in terms of money and power, we should discuss success in terms of loving relations, of growth in individual capacities, of lasting pleasure in various worthy occupations, of satisfying connections with living things and the earth itself. In the past few decades we have prostituted schooling, and it shows in everything from our overemphasis on

achievement scores to our concentration on credentialing for “good” jobs.
(Noddings 2005, p. 137–138)

4.2.5 Prendre soin du monde fait par l’homme.

Maria Montessori considérait que l’utilisation correcte des objets était l’un des piliers de l’éducation des enfants. En leur offrant la possibilité de les manipuler, ils apprendront à les maîtriser, mais aussi à les organiser et à les utiliser au moment opportun. La proximité avec les objets permet non seulement de les connaître, mais aussi de les comparer pour déterminer lesquels sont les meilleurs, les plus écologiques, de les imaginer de différentes manières, d’établir des échelles de valeur, de comprendre comment ils sont utilisés ailleurs et les pratiques pour résoudre les difficultés en leur absence. Parler des objets, c’est aussi parler des styles de vie, du gaspillage et de la consommation agressive.

Pour Noddings, il est très important que les étudiants apprennent à comprendre le fonctionnement des choses, par exemple les moteurs simples. Apprendre à les nettoyer et les réparer serait très utile dans la vie quotidienne. Ceci dérive du désir de préserver le monde, d’augmenter notre connaissance par rapport au reste de l’humanité, ainsi que de développer notre capacité à nous débrouiller par nous-mêmes. Il y a des tâches ménagères qui sont essentielles et que toute personne devrait être capable de réaliser, telles que les travaux électriques simples comme la connexion d’une lampe, le remplacement des câbles usés, tester et réparer les prises. Toute personne devrait aussi être capable de faire un premier diagnostic des appareils électroménagers, de réaliser de la plomberie élémentaire et certaines réparations de menuiserie. Il est également nécessaire de savoir utiliser et comment stocker les outils. D’avoir des connaissances sur l’équipement de la cuisine, le fonctionnement du four et d’autres ustensiles culinaires, ainsi que des connaissances de base pour cuisiner. Comme il est désormais évident, l’école doit être un lieu de formation à la vie. Cet objectif n’est atteint que

grâce à une approche plus étroite de la technologie et la technique, qui ont rendu possible l'existence de nos objets.

Dewey identified making things as one of the four fundamental interests of children. Unhappily, because schools put so little value on making things, most of us grow up with contempt for work done with our hands. Thus we lose on two counts: We become too clumsy to make things for ourselves, and we fail to appreciate the wonderful world of crafts and technology. (Noddings 2005, p. 147.)

Le monde humain n'est pas composé uniquement d'objets, il est aussi constitué d'institutions et d'endroits qui ont un sens en eux-mêmes. Les élèves peuvent également étudier l'organisation et fonctionnement de leur quartier ou de leur ville, à la fois sur le plan politique, territorial et sanitaire. Il est important de créer chez les élèves le désir de préserver les espaces propres, comme première condition à la conservation de l'environnement, à une gestion responsable des biens communs et à une compréhension du mal causé aux autres à partir d'un usage abusif. Ils peuvent participer à un travail coopératif pour prendre soin de l'espace public qu'ils partagent avec d'autres. Pour cette tâche, ils peuvent être accompagnés de personnes dédiées cent pour cent à ce métier, de manière à commencer à donner de la valeur à ce type d'occupations.

En tant que domaine d'étude à l'école, les lampes et les grille-pains sont aussi riches que les équations quadratiques ou la syntaxe des propositions complexes, affirme Noddings. La connaissance pratique donne du sens et de l'importance à la connaissance théorique, et cela peut susciter le désir de travailler pour approfondir, étendre et généraliser sa propre connaissance.

4.2.6 Prendre soin des idées.

Les élèves passionnés par une discipline spécifique doivent avoir l'opportunité, au sein de la même école, d'approfondir leurs connaissances à travers des cours facultatifs, ouverts à tous ceux qui le désirent. Ces cours permettront de travailler de manière beaucoup plus théorique et d'avancer dans chaque discipline, sans perdre de vue que le centre de l'éducation est le *care*. Les élèves doivent être encouragés à trouver leur propre utilité des disciplines et à les mettre en pratique dans les domaines qu'ils souhaitent. La pédagogie doit partir des objectifs, des intérêts et des capacités des apprenants. Quelqu'un pourrait protester en disant que les jeunes choisiront selon leurs caprices les cours « moins difficiles » ou avec moins de travail. Cependant, l'idée d'établir des relations de *care* et de confiance entre les enseignants et les élèves vise également à assurer la présence d'un conseil éclairé et entendu, permettant ainsi de faire un choix en se basant sur un échange d'information sur des projets stimulants. Pour l'éducation au *care*, le souci principal n'est pas les résultats traditionnels, mais plutôt ce que les étudiants apprennent sur eux-mêmes, sur la manière d'aider les autres, sur leur devoir en tant que *cared-fors* et *one-carings*, et sur la beauté de la connaissance appliquée à leurs vies.

« The traditionally organisation of schooling is intellectually and morally inadequate for contemporary society » (Noddings 2005, p. 173). Il ne suffit pas d'un changement de méthodes ou de pratiques pédagogiques, il est nécessaire de renoncer à la conception traditionnelle de ce qu'est une personne éduquée et de la remplacer par une diversité de connaissances, de talents et d'identités. Les élèves sont très différents et il est totalement absurde de leur demander les mêmes choses, mais il y a une chose qu'ils ont en commun et qui est très souvent négligée : ils ont tous besoin d'être *cared-fors*³⁹.

³⁹ Dans Noddings 2005, pages 175 et 176, l'autrice américaine propose les six points pour le commencement de l'éducation au *care* (points qui dans cet écrit ont été présentés à la fin du chapitre passé), seulement que cette fois-ci ils sont appliqués de manière concrète à l'école, cependant ils restent essentiellement les mêmes.

C'est la raison pour laquelle le curriculum doit être élaboré en coopération entre les enseignants et les élèves. Les enseignants peuvent suggérer des sujets (il est essentiel qu'il y ait plusieurs options) et que les élèves puissent les choisir. Parfois, ce sont aussi les élèves qui peuvent proposer des sujets. L'enseignant demeure toujours l'autorité finale et le guide au moment des choix, mais il doit tenir compte des intérêts de la classe et de la possibilité d'alternance. Les élèves peuvent proposer aussi l'organisation de la classe, la décoration, des projets individuels ou de groupe. Leur participation responsable à l'élaboration des règles et des compromis développera en eux des compétences démocratiques et d'autonomie de manière pratique et efficace.

Teachers will also have to build in time to talk to each other about their own growth as well as that of students. They will have to offer each other moral support, intellectual/academic help, and solid friendship. In discussing students-and this discussion should take place regularly-they will have to help each other to keep the talk caring and professional. The pernicious gossip that corrupts so many discussions in teachers' rooms should be anathema to teachers. As teachers, we must become more like parents who are engaged in the task of raising a huge heterogeneous family. (Noddings 2005, p, 177)

Le travail principal d'un enseignant est très similaire à celui d'un père ou d'une mère : promouvoir la croissance et la formation d'enfants acceptables. En ce sens, l'enseignant doit cesser de se demander quelle est la meilleure façon d'enseigner sa discipline et plutôt se demander de quelle manière sa matière peut répondre aux besoins de ses élèves, comment il peut renforcer les relations de *care* avec chacun d'eux, et comment il peut les aider à prendre soin d'eux-mêmes, des autres, des animaux, des plantes, de l'environnement, du monde des humains et des idées. Répondre à ces questions est la meilleure manière de préparer les enseignants.

Finalement, l'évaluation doit également changer de formulation. Il ne doit plus être demandé «est-ce que Jean a appris X?», mais plutôt «qu'est-ce que Jean a appris? ». L'autoévaluation faite de façon responsable doit être aussi encouragée. Les membres de la communauté peuvent aussi participer à l'évaluation : tous les enseignants, les parents, le personnel administratif, les personnes avec lesquelles ils ont travaillé sur le projet, le personnel de l'école, toute personne intéressée par le bien-être de l'enfant. Lorsque des déficiences sont présentes, l'enseignant et l'élève doivent s'asseoir pour analyser laquelle est la plus vitale et ce qui doit être utilement supprimée ou renforcé. Évaluer est beaucoup plus compliqué que de simplement faire un examen et donner des points, évaluer de cette manière implique le désir et le souhait du bien-être d'autrui.

Je termine ce chapitre en rappelant l'idée de Dewey avec laquelle j'ai commencé : «What the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all its children. Any other ideal for our schools is narrow and unlovely; acted upon, it destroys our democracy». C'est sur les choses qui tracassent les parents et qu'ils désirent que leurs fils et filles apprennent que les enfants doivent être éduqués et évalués. Néanmoins, il ne faut pas oublier l'hétérogénéité des familles et que le désir des parents est le bonheur pour tous et pour chacun en particulier. À l'affirmation de Dewey on pourrait opposer celle de Kant quand il affirme que les parents ne devraient pas être les responsables de l'éducation de leurs enfants parce qu'ils ne visent que le bien-être de ses petits et le leur, au lieu de penser au bien de toute l'humanité :

Les parents élèvent communément leurs enfants dans le seul dessein qu'ils s'adaptent au monde présent, fût-il corrompu. Or, ils devraient les éduquer pour que naisse un meilleur état futur. Cependant, deux obstacles se présentent ici : 1° Les parents n'ont à l'ordinaire d'autre objet de soins que la réussite de leurs enfants dans le monde [...] Les parents se préoccupent de leur maison, les princes de leur État. Les uns et les autres

n'ont pas pour fin dernière le plus grand bien universel, ni la perfection à laquelle l'humanité est destinée, et pour laquelle elle est en effet disposée. (Kant, 1986, p.155)

Cependant, le désir d'un père *one-caring* est de transformer son enfant *cared-for* dans un futur *one-caring*, car le bonheur ne peut se trouver qu'à l'intérieur des relations du *care*. En ce sens, ces parents éduquent au *care* de soi-même, mais aussi au soin des autres humains, des êtres vivants non humains, de l'environnement, des choses, des idées et des institutions. Le *care* n'est jamais quelque chose pour soi-même, il s'incarne toujours dans la relation avec les autres. En outre, ce ne sont que les parents qui éduquent, l'école et la société en général ont le devoir moral et politique de participer activement dans la formation des futurs citoyens.

Pour Noddings l'école ne peut plus continuer selon le modèle de l'éducation libérale, mais elle doit être organisée selon des centres de *care*, comme le sont le *care* de soi-même, des autres, du monde naturel, du monde fait par l'homme et des idées. Ces centres doivent dicter non seulement l'organisation de l'école, mais aussi le contenu des disciplines ainsi que leurs pratiques pédagogiques et la qualité des relations entre les auteurs de l'éducation.

5. UNE ÉDUCATION POUR LA PAIX

Jusqu'à présent, la pensée de Nel Noddings a été décrite du point de vue philosophique (l'éthique du care) et pratique (l'éducation du care). Dans ce chapitre, l'objectif sera de donner une raison d'être aux propositions de Noddings : pourquoi faut-il agir éthiquement selon le care ? Quels sont les avantages que pourrait apporter la mise en pratique de ce style d'éducation à la société ? Eh bien, Noddings présente son modèle éducationnel comme étant une éducation pour la paix. C'est justement cette caractéristique qui nous a conduits jusqu'ici et celle-ci représente tout l'intérêt pour nous de connaître sa pensée. Elle propose une possible réponse à la question : comment l'éducation peut-elle contribuer à la construction d'une société et d'une culture de la paix ? Dans ce dernier chapitre, nous explorerons la manière dont Nel Noddings conçoit le problème de la violence et de la guerre à partir de la philosophie et de l'éducation du care. Les éléments vus dans les chapitres précédents seront d'une grande aide pour comprendre la position de Noddings et de ses projets vers une éducation pour la paix. Ici, il est également important de souligner que le sujet de la guerre est trop vaste, il serait donc impossible de l'englober totalement. L'objectif sera de mettre en lumière les éléments les plus significatifs pour le système de Noddings.

Noddings a été enseignante dans une école secondaire pendant plus de quinze ans, mère de cinq enfants et mère adoptive plusieurs fois, épouse, grand-mère et arrière-grand-mère. Elle a été aussi une excellente jardinière et une « mother-tree ». Elle a également travaillé comme inspectrice et conseillère de création des curriculums scolaires et comme professeur d'éducation à plusieurs universités. Tous ces engagements en tant que femme dans la vie familiale, scolaire et socio environnementale ont provoqué chez Noddings un souci particulier sur les buts de l'éducation, sur le sens du monde pour les jeunes étudiants, ainsi que pour le monde auquel ils auraient accès par après. Ce sont ces questionnements qui l'ont conduite à penser et à écrire sur son rôle comme femme au sein de tous ces domaines, sur l'éducation ainsi

que sur la manière de bien vivre. Dans l'introduction de l'œuvre «Peace education», Noddings confesse que son but au départ était d'écrire sur la paix et sur ce que vivre en paix pouvait signifier. Cependant, elle s'est rendu compte qu'il existe beaucoup de littérature d'une grande qualité sur ce sujet, ce qui l'a fait se demander :

Any appreciative reader would have to conclude that we know what it means to live in peace or, at least, that we have been generously informed on the topic again and again. Why then do we so often choose to go enthusiastically to war? (p. 1).

Cette question est devenue tout de suite le centre d'intérêt de sa démarche, ce qui l'a poussé à construire une réflexion sur les causes sociales de la guerre et la violence et la manière de leur faire face.

Comment comprendre un phénomène tel que la guerre ? La guerre est une violence organisée qui a toujours existé dans l'histoire de l'humanité. Est-ce qu'elle fait partie de notre nature ? Est-elle le moteur de l'histoire ? En y réfléchissant de plus près, même la plupart des sports sont configurés à l'image d'une guerre dans laquelle il y a des adversaires à battre, et beaucoup d'entre eux sont très violents. La guerre et la violence sont présentes aussi dans la littérature, l'art, le cinéma et de manière plus générale dans le monde du divertissement. Beaucoup de jouets d'enfants sont aussi une copie inoffensive de vraies armes et les adultes adorent les reconstitutions de batailles en tout genre. Il semble juste de se poser la question sur la nécessité de la violence dans nos vies, il paraît que sans elle nous nous ennuyons. Mais est-ce la réalité ?

Peut-être que le sentiment d'appartenir à quelque chose de plus grand que soi ou de faire partie de l'histoire nous pousse à apprécier la guerre. Peu importe ce que nous apprenons sur les horreurs et les conséquences de la guerre, il y a toujours des personnes qui sont disposées à en faire partie. Il est incontestable que la guerre éveille chez nous de l'enthousiasme et de la

fascination mélangées à de la peur et de l'horreur. Le concept utilisé par Noddings pour décrire ce phénomène c'est l'ambivalence face à la guerre. D'un autre côté, il est évident qu'il existe certaines dynamiques sociales et culturelles qui encouragent la fierté de la bataille. L'analyse de Noddings ne se base donc pas sur les causes politiques ou économiques de la guerre. Elle s'appuie plutôt sur les questions psychologiques qui rendent possibles l'apologie de la guerre, de la violence dans la société et les moyens de manipulation utilisés pour la créer et la conserver.

I intend to explore how we can help young people to understand the psychology of war, how easily they can be swept into it, and what sustains the war mentality in our culture. With deeper understanding across a wider segment of the population, war might become genuinely unpopular. A move in this direction will not eliminate war, but it might well reduce its occurrence. (Noddings 2012, p.18)

La recherche du sens de l'existence a toujours été l'une des principales questions que l'homme s'est posées. Selon Albert Camus, le seul problème philosophique vraiment important est justement celui de savoir si la vie vaut la peine d'être vécue ou pas, de savoir si elle a du sens ou si elle n'est qu'une absurdité. À côté d'une telle question, toutes les autres n'ont pas d'importance parce que c'est la réponse à cette même question qui détermine tous nos comportements et notre organisation sociale. Au long de l'évolution de la culture occidentale, cette question relative au sens a été répondue soit par l'appartenance à la Polis, l'existence d'un Dieu-père créateur, ou par le progrès de la raison vers son accomplissement. Jean-François Lyotard affirmait que le passage de la modernité vers notre époque post-moderne était justement la fin de ces grands récits qui, d'une manière ou d'une autre, répondaient aux besoins de sens de l'homme. Sans un grand objectif qui guide l'action de l'homme et détermine sa manière d'être au monde, la liberté devient le grand principe à atteindre. Le problème réside

dans le fait que la liberté s'achève en elle-même, son devoir est d'être, mais elle ne donne pas de direction, elle ne dirige pas l'homme.

C'est effectivement tout le drame qui a été souligné par les philosophes existentialistes : la liberté produit l'angoisse, la nausée. La totale liberté de l'homme le met face à la responsabilité du néant, du non-sens. Dès lors, c'est à lui de décider par lui-même ses valeurs, sa route et le sens de sa vie. La liberté vide l'homme de tout repère : quel propos pour la vie ? Comment dois-je vivre ? Qu'est-ce que le bien ? Pourquoi fais-je ça plutôt que cela ? Noddings est consciente qu'une telle glorification de la liberté peut être dangereuse, car toutes les possibles sources de sens ne sont pas moralement acceptables. Par exemple, la haine et la guerre sont capables de remplir ce vide existentiel, et pourtant, elles sont bien loin des principes moraux.

L'homme possède aussi dans son intérieur le désir de reconnaissance qui est étroitement lié à celui du succès : il désire réussir pour être reconnu par ses pairs. Dans la recherche de la satisfaction de ses besoins de sens et de reconnaissance, l'homme est très susceptible de céder le contrôle de sa liberté (fragile et facilement manipulable) à autrui sous la promesse d'épanouissement ou de succès. C'est une manière d'échapper à la fois à l'angoisse du non-sens, au poids de la responsabilité et à la pression du succès.

We join something bigger than ourselves, feel part of a great spectacle, allow ourselves to be controlled by outside forces (Sartre would say that we simply act in bad faith), and escape from the trivial responsibilities of everyday life. For those who have experienced little personal success, war holds the attraction of participating in national success. We noted earlier that young people who have had little success in school are more likely than their successful peers to join the armed forces. (Noddings 2012, p. 133)

La position de Noddings face à la guerre est très claire : « war must be regarded as an immoral enterprise or at best as an enterprise representative of a wholly different moral domain » (Noddings 2012). Du point de vue moral, faire la guerre est simplement impossible, car l'une des conséquences de la guerre est justement la perte de l'identité morale. L'expression « identité morale » est composée de deux termes qu'il faut éclaircir pour bien la comprendre. D'abord, le terme identité implique que chaque individu se reconnaît comme étant lui-même et différent des autres, cela signifie aussi que chaque sujet a une histoire et un monde propres qu'il construit à partir de ses expériences et créations de sens. D'autre part, la morale est conçue comme la capacité humaine de distinguer le bien et le mal des actions, c'est-à-dire que l'agissement de l'homme n'est jamais une action sans valeur morale, mais qu'il est toujours accompagné d'un but et d'une réflexion individuelle et sociale.

L'identité morale peut se comprendre alors comme étant la conception propre que chaque sujet s'est formé au long de sa vie sur ce qu'est le bien et le mal. Le fait de parler d'une identité morale et non de la « Morale » fait comprendre qu'il ne s'agit pas des valeurs universelles hétéronomes et dogmatiques qui sont imposées aux sujets, mais que l'individu lui-même construit ses propres valeurs à partir de ses interactions, ses expériences et ses réflexions. Ainsi, chaque individu possède à l'intérieur de lui-même sa propre conception de ce que sont le bien et le mal. Bien sûr, les diverses conceptions des individus peuvent varier, mais malgré cela, il paraît qu'il y a une essence fondamentale de ce qu'est le bien et qui permet une vie en commun. Par exemple, dans une situation normale, presque tous les hommes seraient d'accord avec l'interdiction de tuer son prochain, le respect de la propriété ou la non-affliction de douleur. C'est ce qu'a défendu Ronald Dworkin dans sa philosophie du droit par rapport au droit naturel.

La perte de l'identité morale consiste donc dans la non-identification du sujet avec ses propres actions. Noddings (2012) cite plusieurs exemples de personnes qui ont vécu les atrocités de la guerre et qui, en regardant en arrière, ne comprennent pas comment ils ont pu agir comme ils l'ont fait. C'est à ce moment que la culpabilité émerge, car ces personnes ont vécu toute leur vie (avant la guerre) en suivant une morale «acceptable et normale» dans le cadre d'une société démocratique. Une donnée frappante est le nombre de troubles que la guerre produit chez l'homme au niveau psychologique. Autour de vingt pour cent des vétérans de guerre aux États-Unis souffrent de troubles post-traumatiques. Thomas Howard Suitt affirme : «This paper estimates 30,177 active duty personnel and veterans of the post 9/11 wars have died by suicide, significantly more than the 7,057 service members killed in post-9/11 war operations⁴⁰».

La division interne entre le moi et ses actions provoque une souffrance au plus profond de l'être du sujet qui peut conduire à des actes affreux. La perte de l'identité morale implique que le sujet n'est plus connecté avec ses actions. Donc, la réflexivité qui émerge d'une nature morale (consciente ou non) et le sens de bien individuel et social qui, d'une certaine manière, l'empêchait de se faire mal à lui-même et aux autres, disparaissent de tout acte qui est posé.

Mais qu'est-ce qui provoque la perte de l'unité même de l'essence du sujet avec ce qu'il fait? Cela ne signifie pas que, dans la guerre, la morale disparaît et que le bien et le mal n'existent pas. Noddings affirme qu'à l'intérieur de la guerre, il y a bel et bien une morale, seulement celle-ci est contraire à la morale de la vie quotidienne. Dans la morale courante par exemple, ce n'est pas bien tuer, voler, kidnapper, mentir, détruire la propriété d'autrui, etc. Par contre, dans un contexte de guerre, les combattants sont encouragés et distingués s'ils arrivent

⁴⁰https://watson.brown.edu/costsofwar/files/cow/imce/papers/2021/Suitt_Suicides_Costs%20of%20War_June%2021%202021.pdf

à tuer un grand nombre d'ennemis, voler leurs provisions, mentir pour ne pas donner de renseignements à propos des stratégie lors des interrogations.

Un soldat qui n'est pas capable de s'approprier cette morale de guerre et de la concrétiser à travers des actions réelles ne servirait que très peu ou à rien pour son armée. C'est la raison pour laquelle « l'entraînement psychologique » ou, disons aussi la manipulation dans les casernes, est aussi important que l'entraînement physique et stratégique. Il est fondamental de créer un ennemi en commun et d'éveiller la haine et le mépris envers lui. Dès lors, les chants belliqueux deviennent une prière qui petit à petit se transforme en une vérité et une raison de vivre.

Troops learned instead that they must HATE the Germans, and KILL as many as possible. In bayonet-practice, the men had to make horrible grimaces and utter blood—curdling yells as they charged. The instructors' faces were set in a permanent ghastly grin 'hurt him now! In the belly! Tear his guts out!' they would scream, as the men charged the dummies. 'Now that upper swing at his privates with the butt. Ruin his chances for life! No more little Fritzes'⁴¹

Dans la guerre l'altérité représente une menace, parce que l'autre veut tuer ma personne. Cet autre est la représentation du mal, une abomination qui doit être détruite, il n'est même pas humain, c'est pourquoi il n'y a pas de place pour l'empathie. Cela explique la raison pour laquelle les notions du bien et mal de la vie humaine quotidienne ne sont plus applicables pour lui.

Un autre aspect à signaler ici est le fait que, dans beaucoup de cas, ce n'est pas seulement la morale qui change, mais aussi la perception de soi-même par soi et par les autres.

⁴¹ Graves, Robert. *Goodbye to All That*. Londres : Folio Society, 1921/1928, p. 208.

Une grande partie des soldats sont des jeunes qui, dans la vie normale, ne sont pas du tout spéciaux ni pour eux-mêmes ni pour la société, et qui d'un coup, en mettant les habits et en partant à la guerre deviennent des héros grâce à la réalisation d'actions qui dans la vie normale seraient condamnées.

Tout ceci montre clairement comment la guerre est capable de donner de nouvelles valeurs morales et sociales à la vie des sujets. Le problème est qu'une fois la guerre ou le temps de service terminés, ces valeurs ne servent plus et les «héros» doivent rentrer à la vie sociale normale. Cependant, leur morale, leur psychologie et leurs actions ont tellement été configurées pour la guerre que le changement de retour vers une personne dite « normale » n'est pas possible pour tous, à cause des souvenirs de ce qui a été fait. Le problème ici est la confrontation de deux morales différentes et en conséquence, la division de l'être même du sujet.

Why I became like that? It was all evil. All evil. Where before, I wasn't. I look back, I look back today, and I'm horrified at What I turned into. What I was. What I did. I just look at it like it was somebody else. I really do. I was somebody else. Somebody had control of me... I never in a million years thought I would be capable of doing that. Never, never, never [...] I carried this home with me. I lost all my friends, beat up my sister, went after my father... I'd be sitting there calm as I could be, and this monster would come out of me with a fury that most people didn't want to be around... I brought it back here with me⁴².

Au-delà des guerres passées, du sentiment de trahison moral et du fait que peut-être certaines guerres ont été ou seront nécessaires, la question à poser est de savoir comment

⁴² Shay, Jonathan. *Achilles in Vietnam: Combat Trauma and the Undoing of Character*. New York: Scribner, 1994.

éduquer les jeunes pour qu'ils puissent au moins comprendre ce qu'il peut leur arriver en temps de guerre ?

5.1. LE CULTE DU GUERRIER

Selon des études statistiques les hommes ont une tendance naturelle au comportement violent,

What we found from these statistics, gathered from three dozen human communities around the world, is utterly clear and amazing consistent. Crime statistics from Australia, Botswana, Brazil, Canada, Denmark, England, and Wales, Germany, Iceland, India, Kenya, Mexico, Nigeria, Scotland, Uganda, a dozen locations in the United States, and Zaire, as well as from thirteenth- and fourteenth-century England and nineteenth-century America—from hunter-gatherer communities, tribal societies, and medieval and modern nation-states—all uncover the same fundamental pattern... the probability that a same-sex murder has been committed by a man, not a woman, ranges from 92 percent to 100 percent⁴³.

Petite parenthèse, Noddings s'appuie sur une tendance statistique pour faire une généralisation du genre masculin comme étant possesseur d'une nature inclinée à la violence. Peut-être que l'ampleur des études mentionnées lui permet de faire une généralisation de cette sorte. Par ailleurs, ce passage peut être remis en question. Selon son interprétation, vu que la tendance violente n'est ni liée à une question géographique ni culturelle ou d'époque, mais plutôt à la question du genre, elle conclut que ce sont les hommes qui s'inclinent naturellement vers des comportements plus violents.

Un deuxième point à remarquer ici est que, chez les humains, il existe une espèce d'altruisme biologique qui est plus fort envers ceux avec qui l'on partage un lien de sang, plus

⁴³ Richard Wrangham and Dale Peterson, *Demonic Males: Apes and the Origins of Human Violence* (New York: Houghton Mifflin, 1996), p. 115.

intense est ce lien, plus grand sera le sentiment d'altruisme. Le sentiment altruiste ne se trouve pas seulement chez l'être humain, il existe aussi chez certains animaux. En réalité, ce sentiment est une manière de garder et de reproduire ses propres gènes. Celui-ci va se manifester soit dans le caregiving, soit dans le fait d'agir de manière violente si cela est nécessaire pour protéger la vie ou les propriétés des siens. L'origine de ce phénomène peut remonter à l'époque de formation des toutes premières tribus sédentaires et à l'invention de l'agriculture. À ce moment de l'histoire, des individus se sont réunis et établis comme un groupe structuré et en ayant des tâches déterminées pour la survie et le développement de la communauté. Ce mouvement a commencé à créer des liens d'interdépendance entre tous. Néanmoins, à cause de la présence d'autres groupes qui cherchaient eux aussi l'expansion pour assurer leur bien-être, les conflits et la nécessité de défendre ce qui était senti comme propre sont apparus. Cette tâche de combattre a été attribuée aux hommes. Ce sentiment a perduré à travers l'histoire et finalement est devenu ce que nous appelons aujourd'hui le patriotisme. De cette manière, la tendance masculine à la violence et le patriotisme sont pour Noddings les deux grandes causes de l'admiration pour la guerre.

Le problème souligné par Noddings est qu'à travers l'histoire de l'occident, ce sont les caractéristiques masculines qui ont été dominantes et encouragées par la société. La religion et la philosophie ont joué un rôle fondamental autour de cette question. Les religions judéo-chrétiennes ont comme protagoniste un Dieu avec une personnalité et des traits masculins, qui choisit Israël comme épouse, pour qu'elle lui obéisse et fasse sa volonté. L'apôtre Paul, dans l'épître aux Colossiens, fait aussi l'analogie du mariage entre un homme et une femme pour expliquer la relation entre le Christ et l'Église, en faisant du premier la tête et de la seconde la soumise. Ces parallèles, ajoutés à l'évidence que les femmes sont beaucoup moins protagonistes dans l'histoire biblique que les hommes, ont construit progressivement une

manière de penser et une organisation sociale qui privilégie les valeurs et les pratiques de l'homme par-dessus de celles des femmes.

La philosophie a aussi contribué à cette inégalité par son acceptation, son indifférence face aux femmes et par le renforcement de la masculinité. Dans beaucoup d'analyses politiques, sociales ou philosophiques de notre époque, on exalte la Grèce antique comme l'exemple de la démocratie à suivre ou, du moins, à tenir en compte comme outil d'interprétation et de comparaison de nos sociétés contemporaines. Cependant, cette démocratie acceptait et valorisait l'esclavage, en plus, elle était fortement classiste et machiste. Quand Platon, dans le livre V de la République, propose l'idée que la capacité intellectuelle n'est pas limitée aux hommes, mais que les femmes intelligentes peuvent faire partie de l'élite culturelle et politique de la Polis, il souligne aussi que la plupart des Athéniens trouveraient que c'est une idée absurde. Malgré cette position courageuse et audacieuse de Platon, Noddings signale que la valeur que le philosophe idéaliste donne à la femme ne consiste qu'en sa possibilité d'imiter les valeurs masculines, ce qui nous fait retourner au point de départ.

If humanity is to evolve beyond the propensity toward violence that now threatens our very survival as a species, then it can only do so by recognizing the extent to which the patriarchal code of honor and shame generates and obligates male violence. If we wish to bring this violence under control, we need to begin by reconstituting what we mean by both masculinity and femininity⁴⁴.

Je trouve important ici de souligner encore une fois que l'approche du Noddings, et donc de la philosophie du care. Ce n'est pas du tout une approche essentialiste comme celle de Jung. En effet, Noddings le répète très souvent ; ce qui crée la différence entre les hommes et les femmes, ce n'est pas une question de nature biologique, mais la différence des expériences

⁴⁴ Gilligan, James. Violence. New York: G. P. Putnam's Sons, 1996. p. 267

vécues au long des années, qui ont permis le développement de deux manières d'interpréter, de vivre et de sentir le monde. La demande de la philosophie du care est que ce regard du monde propre à la femme soit accepté dans le dialogue philosophique non comme une contradiction ou le remplacement de la pensée masculine, mais comme sa complémentarité.

À l'intérieur d'une société machiste et historiquement patriarcale, ce sont les valeurs et les actions masculines qui ont été culturellement exaltées. Ainsi, le stéréotype à atteindre est celui du guerrier ; la force, le courage, l'honneur, la discipline, la dureté, le patriotisme et l'insensibilité, entre autres, sont ce à quoi toute personne honorable doit aspirer. Mais ce ne sont pas seulement les valeurs du guerrier qui sont désirées, mais la figure même du guerrier. Aux États-Unis par exemple, il existe l'habitude de dire « Thank you for your service » quand on dit bonjour à un membre de l'armée. Cependant, on ne le dit pas à un professeur, un médecin et encore moins à la personne qui nettoie la rue. Partout dans le monde, les vétérans de guerre, ceux qui sont à la retraite ou les soldats encore en service bénéficient des avantages médicaux, sociaux, économiques, etc., auxquels le reste de la population n'a pas droit. Je remarque ceci juste pour montrer la manière avec laquelle la société exalte et donne plus de respect et de mérites à celui qui est prêt à aller à la guerre.

Since the greatest test of courage is the readiness to make the greatest sacrifice, the sacrifice of one's life, and since the soldier is required by his profession to be always ready for this sacrifice, the soldier's courage was and somehow remained the outstanding example of courage⁴⁵.

⁴⁵ Tilich, Paul. *The Courage To Be*, New Haven, CT: Yale University Press, 1952. p. 5

5.2 LE PATRIOTISME.

En 2019, le journaliste et essayiste français Dominique Vidal écrit le suivant par rapport au patriotisme dans l'introduction du livre «Les nationalistes à l'assaut de l'Europe» :

Selon certains, le patriotisme est l'amour de la patrie et le nationalisme est la haine des autres. Cette dichotomie est très discutable, car le patriotisme fait partie du nationalisme. On pourrait dire qu'il n'y a pas de différence de nature, mais de niveau ou d'intensité entre l'un et l'autre.

Malgré que Noddings ne donne pas une définition de ce qu'est le patriotisme, elle serait d'accord avec cette distinction. Réellement, ce qui la tracasse n'est pas l'amour que l'on peut sentir envers sa patrie, mais sa dégénération à cause du fanatisme, ce qui devient du nationalisme.

Le problème avec ce type de patriotisme extrême c'est que, très souvent, il promeut la haine, la rivalité hostile et le sacrifice de beaucoup de vies et de propriétés. Le patriotisme est un sentiment qui doit être cultivé depuis le plus jeune âge. S'il existe des pratiques directes de transmission du patriotisme telles que la salutation au drapeau ou le récit «The Pledge of Allegiance» aux États-Unis, le patriotisme est surtout transmis aux enfants par la voie de chansons, de poésies, d'histoires des héros militaires ou des fêtes nationales. Les sports peuvent aussi contribuer à la croissance de ce type de sentiment. À travers des cris ou des chants, l'identification avec son pays se fortifie et se nourrit davantage avec chacune des victoires, chaque fois que les nôtres sont capables de battre les rivaux :

Marcus Aurelius, trying to educate himself to have an equal respect for all human beings, reports that his first lesson was “not to be a fan of the Greens or Blues at the races, or the light- armed or heavy-armed gladiators at the circus”⁴⁶.

L’éducation au patriotisme doit être mise en question. Noddings ne veut pas dire qu’aimer sa patrie est mal, mais que les limites de ce type d’éducation doivent être bien claires. Que les élèves aussi doivent être conscients de tous les enjeux derrière ce type de comportements et où ils peuvent les conduire. Que l’histoire géopolitique doit être transmise de la manière plus scientifique et critique possible. Alors, faudrait-il changer l’éducation au patriotisme pour une éducation au cosmopolitisme ? Ici se joue un dilemme. D’un côté, on pourrait dire que les valeurs morales sont universelles et donc, qu’elles transcendent toute nation ou culture. D’autre part, on peut opposer l’idée que l’identité nationale n’est pas négligeable vu qu’elle conditionne la compréhension, l’interprétation et l’application des valeurs, et donc que l’éducation pour l’acquisition de cette identité est aussi importante que l’éducation morale. En réalité, la question est mal posée, car il ne s’agit pas de supprimer le patriotisme, qui reste une valeur fondamentale dans l’identité du sujet, mais de chercher les moyens pour le rendre sûr.

Patriotism... is part of our repertoire of civic ideals and identities. While its excesses may be lamented, it cannot, and should not, be excised, for patriotism also taps love of country that yields civic concern for country. Attached more to the sense of a political and moral community than to a state, patriotism can be, and has been, evoked to bring out the best in us even as, when it shades into nationalism, it can arouse the worst⁴⁷.

⁴⁶ Kliebard, Herbert. *The Struggle for the American Curriculum*. New York: Routledge, 1995, p. 177.

⁴⁷ Elshtain, Jean Bethke. *Women and War*. New York: Basic Books, 1987 (p. 252–253).

Il ne s'agit donc pas d'adapter une posture radicale contre le patriotisme et chercher à le supprimer, car il apporte pas mal de valeurs nécessaires à la citoyenneté. D'autre part, le cosmopolitisme n'est pas une solution. Martha Nussbaum,⁴⁸ par exemple, propose que les idéaux recherchés par le patriotisme peuvent être appliqués au cosmopolitisme : la justice, l'équité ou l'amour envers toute l'humanité. Néanmoins, Benjamin Barber⁴⁹ montre comment le cosmopolitisme étant très fragile risque de virer plus facilement vers le nationalisme. Pour commencer, le cosmopolitisme qui vise l'amour pour l'humanité tout entière et pour la planète plutôt que pour des personnes et des endroits concrets empêche le vrai engagement et la mise en action des pratiques envers ce qui est proche. À mon avis, le cosmopolitisme peut s'associer à ce que Noddings appelle le *caring-about*. C'est un sentiment trop large qui en visant la totalité devient impuissant et néglige ce qui est concret et proche. Un tel amour pour une humanité générale et abstraite peut être source aussi d'un exceptionnalisme. Car, un soi-disant amour pour l'humanité peut amener à penser que leur bien-être implique qu'ils adoptent les valeurs cosmopolites en oubliant les leurs. Ce discours a été utilisé beaucoup de fois pour justifier la violence et l'homicide.

Barber points out that we do not actually live in the whole world described by Nussbaum: "Rather, we live in this particular neighborhood of the world, that block, this valley, that seashore, this family. Our attachments start parochially and only then grow outward.⁵⁰"

Noddings, pour sa part, partage l'idée de la philosophe américaine Jean Bethke Elshtain d'un « chastened patriotism », un patriotisme modéré. Vu que le patriotisme fait partie de nos valeurs et identité civique (tout citoyen a le devoir d'aimer, protéger, conserver et travailler

⁴⁸ Nussbaum, Martha C. *For Love of Country?* ed. Joshua Cohen. Boston: Beacon Press, 1996.

⁴⁹ Barber, Benjamin. "Constitutional Faith," in Nussbaum, *For Love of Country?* p. 30-37.

⁵⁰ Ibid.

pour le progrès de sa nation), il ne peut pas être supprimé. Cependant, il faut être attentif à l'interdiction de tout extrême auquel il peut mener. Par un patriote modéré, Elshtain considère des hommes et des femmes qui ont appris de leur passé, qui sont capables de repérer et moduler les excès du discours patriotique quand il risque de devenir du nationalisme⁵¹, et qui gardent dans leur intérieur le souvenir vivant de la manière dans laquelle le patriotisme commence à perdre sa nature.

Mais qu'est-ce que signifie apprendre du passé ? Où trancher la limite entre patriotisme et nationalisme ? La neutralité devant les faits historiques doit être le principe sur lequel repose cette éducation. La pensée critique doit être encouragée chez les élèves, l'orgueil, mais aussi la critique envers sa patrie doivent être transmis avec la même rigueur. Ceci n'est possible qu'à partir de l'ouverture à la discussion sur des sujets qui peuvent même être polémiques. C'est la seule manière via laquelle la raison et l'intellect peuvent se développer. Une réflexion profonde sur le patriotisme ne peut qu'amener à la conclusion que le bien-être de mon territoire ou de mon espace aimé, dépend de l'harmonie et du bien-être de son environnement et finalement de toute la terre. Cette certitude permet de dépasser le simple patriotisme, c'est ce que l'on a appelé un «cosmopolitisme écologique» : la compréhension que le bien-être de mon espace aimé passe par le bien-être de ton espace aimé. Une personne qui aime vraiment son pays, sa nature, ses concitoyens finalement est une personne qui aime la nature et les autres.

L'une des armes les plus fortes utilisées par le patriotisme extrême au temps de la guerre est la propagande. Celle-ci a essentiellement deux objectifs. Le premier est de générer chez les individus le sentiment d'unité, de loyauté et d'identité avec sa nation et avec ses dirigeants. Le second est d'éveiller la haine envers l'ennemi et détruire l'image de celui qui combat pour l'autre camp. En plus de la haine, la propagande de guerre est capable de forger le type

⁵¹ « Le patriotisme, c'est l'amour des siens. Le nationalisme, c'est la haine des autres. » Romain Gary, Éducation européenne (éd. Gallimard, 1956 — page 246 de l'éd. Folio, 1996).

d'individus dont elle a besoin : insensibles, courageux, audacieux, peu réflexifs et obéissants. L'analyse des tactiques de manipulation utilisées historiquement par la propagande doit être obligatoire dans les cours d'histoire, de philosophie ou d'arts. De même, les possibles manipulations à venir à travers les réseaux sociaux doivent être imaginées et discutées.

5.3 LA FEMME, LE CARE ET LA PAIX.

Noddings met en garde aussi contre toute pensée dogmatique comme une possible cause ou soutien de la guerre. Par exemple, historiquement, la religion a supporté la guerre un peu partout dans le monde au nom de ses croyances et affinités politiques. Comme il a déjà été dit, il ne s'agit pas alors de supprimer la religion de l'éducation, mais de la penser de manière critique. Une éducation fondée sur des principes dogmatiques de n'importe quel type serait une erreur. Il ne suffit pas de changer le discours religieux pour un discours scientifique, car justement le progrès scientifique et la capacité technique de notre époque sont les causes principales d'une guerre qui dépasse ses limites. Aujourd'hui, les armes sont créées justement par le développement scientifique et représentent une menace pour toute l'humanité. La technique et la science ont été entremêlées dans des questions de guerre et ce sont elles qui ont rendu celle-ci si dangereuse et terrifiante.

C'est sur ce point que l'éthique du care se différencie d'autres types d'éthiques, elle ne pose pas de principes dogmatiques ni de règles morales. Le seul principe qu'elle demande est celui d'aller à la rencontre de l'autre comme une personne en sa totalité, avec ses besoins et ses désirs propres. On peut concevoir ce principe comme étrange et trop général car il n'impose pas une manière précise d'agir. Néanmoins, il invite à l'écoute de l'autre et à répondre de la manière la plus bienveillante possible aux diverses requêtes. L'éthique du care repose sur le fait que naturellement tout être humain désire être traité avec bienveillance, être aimé, être pris en considération. Peut-être qu'à partir de cette certitude, un absolu peut en découler : ne pas

faire de tort à autrui, ne pas infliger de douleur qui n'est pas nécessaire de manière délibérée. Même quand il est nécessaire de se battre, par exemple pour protéger un enfant, aucune douleur inutile ne doit être infligée à l'autre. Le care n'est pas un pacifisme absolu, Noddings est consciente que la plupart des personnes seraient capables de lutter pour défendre sa famille par exemple. Cependant, le care cherche à supprimer tous les facteurs qui peuvent provoquer ou encourager la violence et cherche à construire ou réparer les relations de bienveillance et de réciprocité.

The ethics of care calls for the transformation of the different segments of society, with caring values and cooperation replacing the hierarchies and dominations of gender, class, race, and ethnicity... Instead of domination by military and economic and political power and the marginalization of caring activities, the latter would move to the center of attention, effort, and support. Bringing up persons in caring relations that would be as admirable as possible would be seen as society's most important goal⁵².

Cette éthique veille à garder les canaux de communication toujours ouverts au dialogue comme le seul moyen de répondre aux besoins d'autrui et ainsi d'éviter la haine ou la rage qui conduit souvent à la violence. Cela ne veut pas dire qu'il faut toujours accéder aux demandes des autres, mais cela signifie qu'il faut au moins faire comprendre à autrui pourquoi nous ne pouvons pas accéder à sa requête ou pourquoi nous ne sommes pas les personnes compétentes pour agir. Mais le plus important est de toujours garder les liens de communication pour nous comprendre mieux nous-mêmes et autrui.

⁵² Held, Virginia. *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 160

Pour passer d'une société qui rend culte à la guerre et à la violence à une société de la paix, il est nécessaire de passer d'une société fondée sur les valeurs masculines à une autre fondée sur le care. Pour ce faire, le rôle de la femme est indispensable. Une expérience de plusieurs millénaires dans la pratique du care ne peut pas être ignorée. L'évolution culturelle a permis aux femmes de développer davantage certaines facultés, comparées aux hommes. De plus, elles possèdent quelques caractéristiques biologiques comme la possibilité d'être mère, qui les ont rendues plus sensibles à ce que la présence de l'autre implique. Il est important que le rôle de la femme comme one-caring soit mis en valeur. Le type d'égalité cherché par la philosophie du care ne consiste pas principalement à permettre aux femmes d'atteindre la forme de vie des hommes, mais plutôt de changer le monde pour que les apports et l'expérience féminines soient pris en compte. Ceci implique aussi une reconnaissance sociale et économique des métiers consacrés au caregiving. Puisque c'est seulement par la pratique que l'on apprend à prendre soin des autres, c'est par l'éducation des hommes et des femmes dans le care que cette expérience fondamentale peut être acquise.

Quand Noddings parle de la paix, elle fait référence à l'arrêt des pratiques violentes envers autrui à tous les niveaux. Cependant, elle vise aussi une paix qui soit au-delà de la suppression de la guerre : la recherche de la justice serait le pas à suivre. La justice n'implique pas une symétrie des sujets au sein de leurs relations, puisque, par nature, il existe beaucoup de relations qui sont et doivent rester asymétriques (parents-enfants, enseignant-élève...). Toutefois, c'est justement cette asymétrie qui permet l'institution de relations de care avec les autres. La justice serait la vraie reconnaissance des rôles effectués par chacun dans la société, passage obligatoire pour atteindre un comportement social caractérisé par le care. La domination et l'abus sont deux types de comportements qui n'ont pas leur place à l'intérieur de l'éthique du care. L'asymétrie des relations n'implique jamais la domination de la part du one-caring envers le cared-for. Bien au contraire, l'une des conditions fondamentales du care

est le respect de la liberté de l'autre, de ses intérêts et de son bien-être. De même, l'abus n'a pas sa place : tant que le one-caring s'intéresse au bien-être d'autrui, ses actions sont subordonnées à cet objectif; le cared-for de son côté doit répondre de manière adéquate et en reconnaissant les efforts de celui qui prend soin de lui, il doit être conscient que l'autre a aussi le droit d'être heureux, et que ses comportements exercent une grande influence dans l'état émotionnel du one-caring.

La fonction de la famille est aussi indispensable pour la construction de la paix, la justice et le care. Face au problème du manque de sens de la vie de tous les jours, la famille se présente comme un centre d'action et d'épanouissement pour l'individu. En construisant une meilleure vie pour nos enfants, comparée à celle que nous avons eue, nous pouvons nous réconcilier avec notre enfance. La famille est aussi le commencement de l'édification des relations de care, l'endroit pour se sentir aimé et apprendre à aimer. La famille comme petite société peut être source de sens pour chacun de ses membres, dans laquelle tous ont une place importante et indispensable pour son soutien et sa conservation.

Quand une personne s'ennuie de sa vie personnelle, que sa vie occupationnelle est sans succès, qu'elle est insatisfaite de ses relations sociales, quand elle cherche à faire des changements, quand elle est désespérée par la recherche de sens et que la vie familiale ne produit que de l'insatisfaction et de l'anxiété, la guerre peut devenir une route attractive pour fuir : c'est le moment d'accepter le discours et les sens que la vie militaire lui présente.

5.4. PEACE EDUCATION

Une véritable éducation ne consiste pas à ramasser une quantité d'informations sur des faits qui peuvent apporter très peu à la vie quotidienne. Elle est plutôt une manière de vivre qui cherche à comprendre et une attitude d'ouverture aux idées des autres et à la connaissance. Cette éducation n'est possible qu'à travers le développement de la pensée critique. Le problème

est que trop peu d'effort est fourni pour comprendre ce qu'elle est ou pour savoir ce qu'il faut faire pour y arriver. Il est aussi important de souligner que l'éducation à la paix n'est pas une tâche exclusive à l'école, mais qu'elle doit avoir lieu dans tous les espaces où les enfants et les jeunes sont formés comme personnes. La famille, la religion, les clubs de sports et la société en générale doivent éduquer à cet objectif, cependant, étant ici l'école notre lieu de discussion, je me limiterais aux pratiques qu'elle peut mettre en place.

Noddings remarque que l'un des principaux obstacles à la pensée critique est ce que Cass Sunstein appelle « la polarisation de groupe ». En d'autres termes, c'est la tendance que nous avons à croire plutôt ceux à qui nous nous identifions (théoriquement ou politiquement) et à ne pas faire confiance à ceux qui appartiennent à un groupe différent. C'est justement ce préjugé qui doit être attaqué comme premier pas vers la pensée critique. La coutume d'accepter un argument simplement parce qu'il provient de l'un des nôtres est très dangereux. Bien au contraire, nous devons régulièrement nous questionner sur notre affiliation aux groupes auxquels nous appartenons, la raison d'en faire partie, les valeurs auxquelles nous nous engageons et la cohérence de notre comportement et de nos pensées avec ces valeurs.

La réflexion sur la guerre doit se faire à partir des données vérifiables, et non à partir des sentiments, coutumes ou histoires enracinées dans un patriotisme aveugle. Les différents récits doivent être écoutés. À l'école, les élèves doivent apprendre que l'histoire peut être racontée de diverses manières, et que la façon de le faire influence la discussion et l'interprétation des faits : « This is perhaps our greatest task in peace education, teaching people to listen to one another and maintain the lines of communication » (Noddings 2012, pg. 141). Un questionnement profond sur les pratiques possibles face à un hypothétique dilemme moral doit être constant. Les élèves doivent se questionner sur la possibilité d'une contradiction entre

les valeurs personnelles et les valeurs proclamées par l'État, sur l'engagement au bien social des groupes auxquels ils appartiennent et les limites de leurs propos de non-violence.

Pour que l'éducation à la paix soit une réalité dans les écoles, un effort doit être fait. Cela dit, il ne consisterait pas simplement à rajouter un cours de formation à la paix ou à la non-violence. Pour Noddings, la solution idéale, comme présentée précédemment, serait le changement de curriculum dans son entièreté. Étant consciente que cela n'aboutira pas, elle propose que les objectifs principaux de l'éducation doivent être présents dans toutes les disciplines. C'est le cas, par exemple, de la pensée critique qui est exigée aux élèves comme une partie intégrante de leur formation comme citoyens. De la même manière, l'éducation à la paix doit être intelligemment insérée dans la totalité du curriculum, dans l'organisation et en général dans la vie sociale de l'école. Aujourd'hui, il est en vogue dans toutes les écoles du monde et dans les formations des enseignants de parler d'interdisciplinarité, mais sa mise en pratique est plus rare, et d'autres fois elle est réduite à des activités isolées dans l'espace et dans le temps. Noddings propose l'éducation à la paix comme l'opportunité de donner du sens au curriculum comme un tout. Les problématiques de la guerre et de la paix peuvent être ainsi traitées sous la perspective de chacune des disciplines et se nourrir réciproquement.

Le recours à la littérature est fondamental dans l'éducation à la paix. Noddings nous donne un exemple. À l'époque de la Première Guerre mondiale, Rupert Brooke et Wilfred Owen expriment dans leurs poèmes leurs sentiments par rapport à la guerre. D'un côté, il y a Rupert Brooke, à qui son profond amour pour l'Angleterre l'amène à la défendre malgré les souffrances que cela puisse apporter. De l'autre, Wilfred Owen ressent du dégoût face aux horreurs de la bataille. La comparaison de ces deux poètes peut permettre un dialogue critique sur les questions du patriotisme et la guerre, les différentes positions que l'on peut prendre face à ces phénomènes ainsi que les arguments pour y parvenir. Comme ce dernier, plein

d'exemples peuvent se trouver dans la littérature. Tout support pédagogique préparé pour un cours doit être en lien avec les objectifs principaux de l'éducation, dans le cas présent, avec l'éducation à la paix. La littérature choisie doit être de qualité et ne peut être une simple propagande d'un côté ou de l'autre. Elle doit inviter à la réflexion critique, elle doit créer du conflit cognitif qui pousse au désir d'une recherche plus approfondie et elle doit parler à notre sensibilité.

L'important n'est pas d'apprendre par cœur des endroits, des dates ou des noms. Ce qui importe ici, c'est de conduire les élèves à une réflexion profonde sur l'inclination humaine à tuer et à détruire et sur les conséquences que ces actes portent sur les victimes et sur les agresseurs. Par exemple, le cours de mathématiques peut aborder des sujets comme les coûts de la guerre et du maintien d'une structure militaire, les coûts de la reconstruction des villes détruites, ainsi que les arguments pour réaliser ces dépenses et les sources de financement. Combien d'écoles pourraient être construites avec le prix d'un bombardier lourd ? Combien de maisons pourraient être bâties avec le prix d'un contre-torpilleur ? La géographie peut aider à localiser les conflits et à établir les changements que la guerre provoque sur les territoires qui sont touchés par les combats. C'est l'opportunité de discuter aussi des différentes problématiques éthiques de la guerre, comme le ciblage des civils, la torture ou l'obligation de rejoindre l'armée. La guerre peut passer sous l'examen des diverses théories éthiques : par exemple, on peut se demander si, sous la morale de Kant, le bombardement des villes avec des armes nucléaires est justifié, qu'en pense l'utilitarisme ?

Tout ceci implique une bonne préparation des enseignants sur les buts prioritaires de l'éducation. Il serait facile d'argumenter contre le projet de Noddings en disant que les enseignants de mathématiques, par exemple, n'ont pas le devoir d'être formés sur des questions d'histoire, de politique ou d'éthique. Justement, l'effort à faire pour atteindre une éducation à

la paix passe par une formation générale des enseignants sur ce genre de questions et passe seulement par la suite, par la formation approfondie dans une discipline en particulier. Ici, Noddings reprend deux arguments déjà exprimés : quel est le but d'enseigner à tous les élèves des connaissances qu'ils n'utiliseront jamais dans leurs vies ? Ils trouveront de l'intérêt à étudier les mathématiques s'ils découvrent un lien de sens avec leur réalité. Pour cela, l'enseignant doit connaître ses élèves et être attentif à leurs motivations, la continuité est fondamentale pour que cette connaissance ait lieu. C'est justement ce qui est demandé aujourd'hui aux enseignants dans les formations didactiques, la capacité à s'adapter aux intérêts et capacités de ses élèves, à préparer les cours en fonction de la diversité intégrante d'une classe⁵³. En outre, c'est contradictoire de demander aux élèves d'être performants dans sept ou huit disciplines à la fois alors qu'ils sont enseignés par des personnes qui ne sont compétentes que d'un seul domaine. Noddings donne l'exemple de Bertrand Russell, grand mathématicien et philosophe, qui face aux dynamiques de la guerre a pris une position très critique et a proposé des changements psychologiques, économiques et politiques pour l'abolition de celle-ci.

Concernant le cours d'arts, une analyse peut être effectuée sur l'esthétique de la guerre et sa propagande, sur l'usage de la musique aux entraînements militaires et sur le rôle qu'elle peut apporter à la construction du sentiment de patriotisme, de nationalisme ou de haine. En parallèle, l'utilisation de la musique et de l'art en général peut être bénéfique dans les différentes cultures comme moyen de persuasion en faveur de l'amour, de la solidarité ou de la paix. Les élèves peuvent également s'interroger sur la dénomination de ces mouvements « contre-culturels » et s'intéresser à leur histoire et à leur impact social. La photographie et la peinture doivent aussi être source de réflexion, ainsi que les cours de religion et de sports. Toutes ces disciplines doivent se poser la question de leur rôle vis-à-vis de la guerre et de la

⁵³ Martin, 2017 ; Martin, Collie, Nejad, Colmar, & Liem, 2015

tendance à la violence. Les cours de sciences ne peuvent pas être totalement séparés de la morale, les professeurs doivent être critiques devant le rôle de la science dans le développement d'armes chaque fois plus nocives pour l'être humain. En distinguant clairement la démarche scientifique de l'approche éthique, ils peuvent discuter sur les dilemmes moraux rencontrés par certains scientifiques qui ont travaillé sur l'élaboration de la bombe atomique tels que Leo Szilard, Robert Oppenheimer ou James Conant. Ce dernier, en étant convaincu de l'immoralité de l'usage de certaines armes, était convaincu aussi de son devoir moral de contribuer à leur construction de peur que les scientifiques ennemis ne le fassent plus rapidement. Les élèves peuvent aussi être questionnés sur la moralité de l'usage de certaines armes chimiques telles que les gaz toxiques ou l'agent orange. Une question qui mérite réflexion est de savoir s'il serait possible et opportun de mettre une limite à la science.

L'éducation à la paix est une tâche qui s'applique à tous les enseignants qui doivent être profondément conscients de leur responsabilité à promouvoir la conscience morale et l'engagement individuel à la paix. C'est probablement tout ce qu'un enseignant peut faire. Il ne peut pas dire à ses élèves en quoi ils doivent croire ou les obliger à agir d'une certaine manière, mais à travers la controverse, la discussion et le dialogue, il peut les amener à penser. Je termine cet écrit par une citation de Noddings qui résume parfaitement son projet éducatif :

Genuine education begins with feeling (the twinge we call interest) and moves toward wisdom as we think openly and clearly about what we feel. To that end, schools must move beyond the weary, highly unrealistic organization of knowledge into narrowly defined disciplines and begin to address great universal aims such as happiness, existential meaning, what it means to be a moral person, and our role as individuals and members of various groups in promoting peace. The pursuit of any of these aims

requires not only that we speak freely but also that we listen openly and lovingly.

(Noddings 2012, p. 154)

CONCLUSIONS

Après avoir parcouru la pensée de Noddings, il convient désormais de revisiter notre question de départ : en quoi l'éducation à la paix de Nel Noddings, fondée sur une philosophie du *care*, peut constituer un apport pour une société et une culture de la paix ? Dans le but de posséder les outils pour pouvoir y répondre, nous avons tracé une route qui a consisté à connaître la philosophie du *care* telle que Noddings la présente à travers ses écrits, pour après voir sa possible application sur le terrain scolaire et plus concrètement dans la création et la mise en place d'une éducation à la paix.

Le premier point que je considère important d'avoir bien clair pour comprendre les contributions de Noddings à notre question est d'éviter une lecture simpliste de la philosophie du *care*. En effet, le *care* tel que conçu par Noddings n'est pas la conséquence d'une masculinité ou d'une féminité essentialisé, ayant pour risque d'aboutir à une prise de parti et d'une condamnation.. Comme Noddings l'a bien expliqué, le *care* fait partie de l'essence même de l'être humain au point qu'il ne peut s'épanouir qu'à l'intérieur des relations qui lui offrent cette caractéristique. Le *care* cherche aussi à rétablir les droits et la reconnaissance des femmes, mais non comme un simple caprice ou comme une lutte pour la justice et l'équité (ce qui serait déjà un argument suffisant pour l'accepter), mais parce qu'anthropologiquement il serait extrêmement dommageable d'oublier l'expérience féminine dans la recherche d'une compréhension complète de notre nature pour postérieurement construire une éthique et une politique applicable à toute l'humanité qui finalement n'est qu'une seule. Il s'agit donc de penser les deux sexes en termes de complémentarité, non d'opposition. Ainsi, toute lecture du *care* qui implique l'oubli d'un des sexes ou qui promeut la supériorité de l'un d'entre eux est une lecture erronée de la philosophie du *care*.

Par rapport aux contributions de la pensée de Noddings à la question de départ, je veux commencer en soulignant son pragmatisme et son réalisme. L'auteur elle-même se qualifie en

tant qu'héritière de John Dewey du fait de son naturalisme pragmatique. Naturaliste, parce qu'elle part d'une donnée organique : le besoin de tout être humain d'être *cared-for* et la reconnaissance de ce soin comme une expérience du bien ; ce qui lui permettra par après de chercher à établir des relations qui visent soit la transmission, soit la réceptivité de ce bien expérimenté. Pragmatique, car le *care* contient bien un fond philosophique, anthropologique ou même ontologique, il ne prend du sens que dans son application éthique à l'existence. C'est le cas par exemple lorsque Noddings parle sur le *caring-about*, elle est consciente d'un certain principe de réalité qui, malgré le désir d'aider toutes les personnes sur la Terre, doit nous faire rendre compte que nos possibilités sont limitées. Au lieu de nous faire aspirer à des actions titanesques qui ne sont pas réalisables, elle nous invite à agir d'une manière pratique selon nos possibilités ; c'est la seule manière dont le vrai *care* peut apparaître comme source de bienveillance envers autrui. Une telle caractérisation du *care*, est ce qui permet de mettre l'éthique tout de suite en pratique dans nos vies, en sachant que la pratique implique aussi la particularité, un autre aspect fondamental du *care*. Peut-être que si le *care* est évalué selon les critères d'une raison universelle et universalisante, ses principes ainsi que son éthique pratique s'effondrent, mais c'est justement à cela que le *care* veut échapper. Les catégories d'universalisation ne fonctionnent pas à l'intérieur du *care* et utiliser ses critères pour l'évaluer n'aurait pas de sens, car le *care* ne peut s'instaurer que dans la particularité qui représente chaque individu, chaque relation et chaque situation.

Un deuxième point à souligner consiste dans le dévoilement des deux principales causes de la propagation d'une culture de la violence au sein de notre société : le patriotisme extrême et le culte au guerrier. D'un côté, le patriotisme qui dépasse ses limites engendre des attitudes de fanatisme ; impliquant une fermeture à l'altérité, à la capacité de penser de manière critique et à la croyance d'une supériorité de valeurs propres complètement arbitraires et exagérées. Il peut provoquer aussi des sentiments de haine, la perte de l'empathie face à la souffrance de

l'autre ou la représentation des autres comme des ennemis. De l'autre côté, le culte du guerrier représente l'excessive glorification de certains traits de la culture masculine. La puissance de la critique féministe utilisée par Noddings lui a permis de repérer que certaines valeurs, qui à la base sont profondément humaines, se sont sexualisées et ont été adaptées par la masculinité comme des caractéristiques de la nature virile ; provoquant ainsi de manière progressive au long de l'histoire une hypertélie des mâles et un mépris pour tout ce qui représente une différence. Ces valeurs sont représentées principalement dans la figure du guerrier que la société a accepté comme l'exemple moral à atteindre et qui a provoqué une organisation sociale concrète dans laquelle les attributs et les capacités féminins ont été placés en dehors des sphères du pouvoir de construction du discours politique, éthique ou philosophique. Cependant, l'oubli ou le mépris des valeurs attribuées principalement aux femmes a provoqué à son tour une incomplétude dans l'étude de l'être humain. Le déséquilibre provoqué par l'oubli des valeurs telles que l'empathie, la bienveillance, l'écoute, la compréhension, la sensibilité ou l'accueil ne pouvait que produire les inégalités et les violences qui sont vécues aujourd'hui.

L'identification des causes est un préalable à leur réparation. Précisément, une autre contribution de Noddings réside dans sa désignation de l'éducation comme le moyen de combattre ces phénomènes de violence et d'inégalité. Elle propose un type de formation différent de celui qui est appliqué aujourd'hui dans les écoles, basé sur les principes de l'éducation libérale. Pour Noddings, il y a des changements profonds qui doivent se réaliser au sein de la structure scolaire et dans la société pour atteindre les buts de citoyenneté attendus. Étant consciente que beaucoup de ces changements ne seront pas acceptés spontanément, elle propose une manière d'insérer l'éducation au *care* et à la paix dans les programmes disciplinaires déjà existants.

Une telle formation doit se centrer sur la reconnaissance des valeurs féminines comme complétude de la nature de l'être humain. Une nouvelle analyse des concepts fondamentaux et

des événements historiques sous le regard de la féminité ne pourrait qu'enrichir notre compréhension de nous-mêmes et nous donner la possibilité d'une organisation sociale plus juste où le rôle de chacun des individus serait reconnu dans toute son importance. Cette formation doit être guidée par les principes éthiques du *care* et la mise en pratique d'activités qui permettent l'acquisition des compétences nécessaires aux *caregiving*, ainsi que la mise en valeur des métiers qui sont consacrés à prendre soin de ceux qui en ont besoin. La nouvelle éducation proposée par Noddings doit passer d'un modèle caractérisé par l'accumulation d'information et la recherche de principes abstraits absolus à l'obtention des compétences pour l'établissement et la conservation de relations de *care*. Ce type de relation, et selon son degré, doivent être établis avec soi-même, la famille, les professeurs, les copains de l'école, les amis, les voisins ou les inconnus. De la même manière, le *care* est applicable dans une certaine mesure aux animaux, aux plantes, à l'environnement, aux institutions et aux objets. L'individu formé à l'éducation du *care* est conscient de sa responsabilité face au bien-être de toutes ces relations et agit de telle manière qu'elles puissent être conservées et élargies.

L'éducation au *care* vise aussi la recherche de l'épanouissement individuel de chacun des élèves, en leur offrant la possibilité d'être des *cared-fors* sous l'accompagnement d'adultes *one-carings* qui sont prêts à accueillir leurs soucis et leurs intérêts pour agir d'une telle manière que leur bien-être soit une priorité. En ce sens, il faut se garder de penser que l'éducation du *care* serait, par nature, anti-intellectuelle. Rien ne serait plus étranger à la réalité qu'une telle affirmation. De fait, un vrai *one-caring* doit posséder certaines compétences pratiques, mais aussi intellectuelles pour pouvoir accomplir effectivement ses tâches. Par exemple, Noddings met l'accent sur la capacité d'analyse critique comme fondamentale dans l'éducation au *care* ; capacité pouvant se développer à travers des produits intellectuels tels que la littérature, l'art ou la science.

Finalement, Noddings apporte à travers son projet d'éducation à la paix la manière dans laquelle la discussion sur les sujets de la violence doit être abordée à l'intérieur des diverses disciplines. Ce type de discussions et analyses sont le scénario dans lequel ces phénomènes peuvent être pensés d'une manière critique dans un environnement de confiance, bienveillance et liberté. Parler critiquement de la violence c'est parler de la paix, faire penser et réfléchir les élèves sur les causes et conséquences de la violence équivaut à les former à la paix. Travailler ensemble comme société, comme école ou comme famille pour le bien-être des enfants et des jeunes revient à s'assurer que dans le futur ils veilleront au bien-être des autres.

Il existe aussi certains points « faibles » dans la philosophie de Noddings qui à mon avis pourraient être approfondis ou mis en question. Du point de vue théorique, celui qui semble le plus évident c'est la signification et le degré d'obligation qui peut générer le *caring-about*. On constate tout au long des œuvres de Noddings qu'elle ne se sent pas tout à fait à l'aise avec l'intégration de ce terme dans sa philosophie, qu'à certains moments il ne prend pas la forme exacte pour s'adapter au reste de la pensée, au point de la conduire à se rétracter ou à apporter chaque fois plus de nuances pour essayer de l'éclairer, la contrepartie de telles hésitations se situe dans le fait qu'il est difficile de bien saisir la définition et l'usage qu'elle veut le lui donner. Un autre point problématique consiste, chez Noddings dans un certain refus automatique de la pensée traditionnelle ou un très faible recours. Dans son texte « *Philosophy of education* », dans lequel elle fait un parcours historique par les diverses conceptions de l'éducation, elle revient aux grands auteurs pour réaliser sa critique, mais dans les textes où elle présente sa pensée, leur existence est presque nulle. Peut-être qu'elle aurait pu trouver dans la tradition philosophique des arguments ou des possibilités en faveur du *care* ou de l'éducation à la paix, qui finalement est un sujet qui a toujours été d'intérêt à l'humanité.

Du point de vue de l'application de son éducation au *care* et à la paix, une prolongation au terrain politique pourrait avoir lieu. Nous savons que tout projet éducatif d'une société

particulière est finalement un projet politique, l'école est largement soumise aux demandes sociales et économiques d'un État concret. Penser une éducation au *care* à l'intérieur d'une société qui ne partage pas les mêmes objectifs rend donc la tâche encore beaucoup plus difficile. Il serait alors intéressant que la philosophie de Noddings puisse s'étendre aussi à une proposition politique qui permettrait la transition vers une éducation au *care* plus facilement. Finalement, l'école éduque, mais la famille et la société aussi. Il serait intéressant à cet égard de mettre en dialogue la philosophie de Noddings avec d'autres penseurs de la philosophie du *care* qui se sont lancées dans la discussion politique du *care*, je pense à Joan Tronto par exemple.

Enfin, il paraît compliqué d'adapter un mode de vie sujet aux principes du *care* et de la paix tels que proposés par Noddings à l'intérieur d'un monde hostile. Comment faire confiance aux autres dans une société dominée par la délinquance et la violence ? Comment une nation pourrait-elle opter pour la paix, construire une culture et une politique de la non-violence quand ses voisins appliquent des politiques d'armement et représentent chaque fois une menace plus grande à sa stabilité ? Comment faire pour trouver un point de départ dans lequel adopter la non-violence ne représente pas un risque ? Si bien la pensée de Noddings n'est pas un pacifisme, et qu'elle demande la pensée critique comme condition de l'éducation à la paix, ce genre de questions semblent éloigner encore plus l'objectif.

En guise d'ouverture, il serait intéressant de confronter la pensée de Noddings aux points que je viens d'évoquer, malheureusement, ceci dépasserait les possibilités de ce travail. Cependant, ils ouvrent la porte pour qu'une telle discussion puisse avoir lieu postérieurement. Pour terminer, je voudrais récapituler de façon plus sommaire les apports de la philosophie de Noddings à notre question : qu'est-ce que l'éducation à la paix de Nel Noddings fondée sur une philosophie du *care* peut contribuer à la création d'une société et d'une culture de la paix ?

1. L'établissement du *care* comme l'horizon d'analyse éthique et philosophique.
2. L'identification du patriotisme extrême et du culte au guerrier comme deux causes de la prolongation de la violence.
3. La constitution de l'éducation comme l'arme pour combattre les causes de la violence.
4. La démonstration du besoin de la reconnaissance des valeurs féminines comme condition à une éducation vraiment différente.
5. L'obligation morale et pédagogique de former à la paix dans toutes les disciplines doit être une priorité.

BIBLIOGRAPHIE

- Bourdieu, P., Passeron, J. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1970) *La Reproduction*. Paris : Minuit.
- Camus, A. (1942) *Le mythe de Sisyphe*. Paris : Les Éditions Gallimard.
- DeNicola, Daniel R. “Friends, Foes, and Nel Noddings on Liberal Education” (2012). *Philosophy of Education: 2011: Yearbook of the Philosophy of Education Society*, edited by Robert Kunzman. The Philosophy of Education Society (Normal, IL).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York : Macmillan Publishing.
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. La Salle: Open Court.
- Entwistle, H. (2020). Liberal Education: Elitist and Irrelevant to Everyday Life? *Philosophical Inquiry in Education*, 27(2). <https://doi.org/10.7202/1074052ar>
- Frogneux, N. (2023). *Joan Tronto ou la révolution du Care*. In: *Revue Philosophique de Louvain*, Vol. 120, no. 1, p. 1-20.
- Gilligan, C. (1986). *Une voix différente: Pour une éthique du care* [In a Different Voice]. Paris: Flammarion.
- Kant, E. (1986). *Propos de pédagogie*, trad. P. Jalabert, *Œuvres philosophiques*, vol. 3. Paris : Gallimard (Bib. de la Pléiade).
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Volume 1: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools*. New York : Teachers College Press.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education*. Boulder : Westview Press.
- Noddings, N. (2012). *Peace Education*. New York : Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2017). Dewey, Care Ethics, and Education. In L. J. Waks & A. R. English (Eds.), *John Dewey's Democracy and Education: A Centennial Handbook* (pp. 314–324). chapter, Cambridge: Cambridge University Press.
- Revue des revues (2020). *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 151, 179-187.
- Silberman, Charles E. (1970). *Crisis in the classroom: The remaking of American education*. New York: Random House.
- Slote, M. (2000). Caring versus the philosophers. In R. Curren (Ed.), *Philosophy of education 1999* (pp. 25-35). Urbana: University of Illinois and Philosophy of Education Society.
- Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. New York: Harper and Brothers, Publishers.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial