HAL
open science

Entre insouciance et souci de l'autre - L'éthique du care dans l'enseignement en gestion

Kévin André

To cite this version:

Kévin André. Entre insouciance et souci de l'autre - L'éthique du care dans l'enseignement en gestion. Gestion et management. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2013. Français. NNT : . tel-00859075

HAL Id: tel-00859075

https://theses.hal.science/tel-00859075

Submitted on 6 Sep 2013

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

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

UNIVERSITE PARIS-I PANTHEON-SORBONNE

Institut d'Administration des Entreprises de Paris

Ecole Doctorale « Sciences de la Décision et de l'Organisation » - ED 533

Equipe de Recherche GREGOR - EA 2474

ENTRE INSOUCIANCE ET SOUCI DE L'AUTRE

L'éthique du *care* dans l'enseignement en gestion

Thèse présentée et soutenue publiquement le 5 septembre 2013

en vue de l'obtention du doctorat en sciences de gestion

par

Kévin André

Directeur de recherche : Monsieur Yvon PESQUEUX, Professeur au CNAM

Rapporteurs : Monsieur Rémi JARDAT, Professeur à l'ISTEC

Madame Junko TAKAGI, Professeur à l'ESSEC

Suffragants : Monsieur Eric CORNUEL, Directeur Général & CEO de l'EFMD

Monsieur Jacob-Dahl RENTDORF, Lektor à Roskilde University

Madame Géraldine SCHMIDT, Professeur à l'IAE de Paris

MEMBRES DU JURY

Directeur de recherche :

Monsieur Yvon PESQUEUX

Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers

292 rue Saint Martin - 75 141 PARIS Cedex 03

Rapporteurs :

Monsieur Rémi JARDAT

Professeur à l'ISTEC

12 rue Alexandre Parodi - 75010 PARIS

Madame Junko TAKAGI

Professeur à l'ESSEC

1 Avenue Bernard Hirsch - 95021 CERGY-PONTOISE CEDEX

Suffragants :

Monsieur Eric CORNUEL

Directeur Général & CEO de l'EFMD, Professeur à HEC

Rue Gachard 88 – box 3 - 1050 BRUXELLES

Belgique

Monsieur Jacob-Dahl RENTDORF

Lektor à Roskilde University

Universitetsvej 1, 44.2 PO Box 260 - DK 4000 ROSKILDE

Danemark

Madame Géraldine SCHMIDT

Professeur à l'IAE de Paris, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne

21 rue Broca - 75005 PARIS

REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord le Professeur Yvon Pesqueux pour m'avoir mis sur la voie de l'éthique du *care* et pour avoir accepté de diriger ma recherche. Son encadrement et sa présence ont été précieux tout au long de mes travaux de thèse.

Je remercie le Professeur Junko Takagi pour avoir accepté de participer au jury de thèse et pour ses relectures en amont de la soutenance qui m'ont aidé notamment à clarifier le niveau d'analyse de mes recherches et à séparer relations de care d'un côté et éthique du care de l'autre. Elle m'a également aidé à prendre du recul par rapport à une certaine tendance à la normativité.

Je remercie le Professeur Rémi Jardat pour avoir accepté de participer au jury de thèse et pour sa relecture en amont de la soutenance qui m'a aidé notamment à clarifier les principales contributions de la thèse, en particulier le lien entre éthique du care et capabilité.

Je remercie le Professeur Eric Cornuel, le Professeur Jacob-Dahl Rentdorf et le Professeur Géraldine Schmidt pour avoir accepté de participer au jury de cette thèse.

Je remercie le Professeur Thierry Sibieude qui m'a donné l'opportunité unique de faire cette thèse au sein de l'Institut de l'Innovation et de l'Entrepreneuriat Social de l'ESSEC en lien avec l'évaluation du programme « Pourquoi pas moi ? » (PQPM).

Je remercie les membres (anciens comme actuels) de l'équipe PQPM pour m'avoir aidé et soutenu dans mes travaux de recherche et d'évaluation : Chantal Dardelet, Félicie Goyet, Clara Kapela, Charlotte Macron, Marie Morellet et Marie Schweitzer.

Je remercie Marion Cesselin, Marie-Noëlle Koebel et Sandrine Plançon grâce à qui j'ai pu adresser les questionnaires à l'ensemble de la promotion des étudiants de l'ESSEC.

Je remercie les responsables des programmes d'égalité des chances de Centrale Marseille, de l'INSA Lyon et de Reims Management School qui se sont engagés à la fois pour recueillir les questionnaires auprès des étudiants et pour répondre à mes questions et sollicitations: Bénédicte Gilet-Bourgeon et Guillaume Quiquerez (Centrale Marseille) ; Bénédicte Paille et Céline Chanet (RMS) ; Sonia Bechet, Tiphaine Lhéritier et Anna Loehr (INSA Lyon).

Je remercie les collègues qui ont contribué à cette thèse, chacun à leur manière : Isabelle Bapteste, Valérie Chazalon, Charles de Froment, Arthur Gautier, Fabrice Hervieu-Wane, Anne-Claire Pache, Rodolphe Vidal et Heidi Wechtler.

Je remercie Eva Elisabeth Skoe pour m'avoir donné accès à l'ensemble de ses travaux sur l'éthique du care.

Je remercie Marie Trellu-Kane pour m'avoir mis sur la piste du service-learning en 2008.

Je remercie l'ensemble des étudiants et des lycéens, tutorés comme tuteurs, qui ont accepté de remplir les questionnaires et de participer, pour certains, à des entretiens approfondis, qui plus est, enregistrés.

Je remercie enfin mes proches, amis et famille, qui ont contribué à ces travaux par leurs relectures et leurs commentaires, en acceptant également de répondre à plusieurs questionnaires et entretiens. Aussi et peut-être surtout par leurs attentions et leur affection.

L'éthique du *care* est une éthique de la dépendance. Au travers de ces remerciements, je souhaite exprimer ma dépendance à l'attention et à l'engagement de chacune de ces personnes. Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans eux.

L’université de Paris-I Panthéon-Sorbonne n’entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

« Au commencement était la relation. »

--- Martin Büber

« Un grandiose « Et... et » est le fondement de ce livre (…).
Il se peut qu'il déplaise au philosophe occidental
car l'occident aime la clarté et l'univocité. »

--- Carl Gustav Jung

« Plutôt que de créer un faux dualisme qui demande aux
individus d'être des gestionnaires de 9 heures à 18 heures et
des êtres humains le reste du temps,
nous restons entiers. »

--- R. Edward Freeman et Jeanne Liedtka

SOMMAIRE

MEMBRES DU JURY 2

REMERCIEMENTS 4

SOMMAIRE 8

RESUME 12

ABSTRACT 13

INTRODUCTION 14

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE 22

CHAPITRE 1. LE CARE COMME RELATION ET COMME ETHIQUE 23

SECTION 1.1. JUSTICE, CARE ET DEPENDANCE 23

SECTION 1.2. LES TROIS PRINCIPALES APPROCHES THEORIQUES DU CARE 34

SECTION 1.3. LE CARE NATUREL AU SEIN DES RELATIONS INTERPERSONNELLES 44

SECTION 1.4. DU CARE NATUREL A L'ETHIQUE DU CARE DES POURVOYEURS 55

SECTION 1.5. L'ETHIQUE DU CARE COMME CAPABILITE DE POURVOIR AU CARE 62

CHAPITRE 2. POURQUOI INTRODUIRE L'ETHIQUE DU CARE DANS LA GESTION ? 76

SECTION 2.1. CARE ET RSE 77

SECTION 2.2. CARE ET ENTREPRENEURIAT SOCIAL 85

SECTION 2.3. CARE ET LEADERSHIP 89

SECTION 2.4. LE LIEN SOCIAL EN ENTREPRISE : CARE ET SOUFFRANCE AU TRAVAIL 95

CHAPITRE 3. EDUCARE : CARE ET BUSINESS EDUCATION 99

SECTION 3.1 CRITIQUE DE LA FORMATION EN GESTION 99

SECTION 3.2 CRITIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ETHIQUE DES AFFAIRES 109

SECTION 3.3. ALTERNATIVES PROPOSEES A L'APPROCHE COGNITIVE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ETHIQUE DES AFFAIRES 115

SECTION 3.4. COMMENT METTRE EN PLACE L'EDUCARE ? 122

SECTION 3.5. LE CONTEXTE PARTICULIER DES GRANDES ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES 135

DEUXIEME PARTIE : PROGRAMME DE RECHERCHE 146

CHAPITRE 1. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES 147

SECTION 1.1. QUESTIONS DE RECHERCHE 147

SECTION 1.2. HYPOTHESES 149

CHAPITRE 2. TERRAIN DE RECHERCHE : LE PROGRAMME « POURQUOI PAS MOI ? » DE L'ESSEC 158

SECTION 2.1. POURQUOI L'ESSEC ? 158

SECTION 2.2. LE PROGRAMME « UNE GRANDE ECOLE, POURQUOI PAS MOI ? » 160

SECTION 2.4. EN QUOI PQPM EST UN DISPOSITIF DE SERVICE-LEARNING ? 165

SECTION 2.5. POPULATIONS D'ETUDE 167

CHAPITRE 3. LA STRATEGIE EMPIRIQUE 175

SECTION 3.1. METHODES ALTERNATIVES DE MESURE DE L'ETHIQUE DU CARE 177

SECTION 3.2. NOTRE CHOIX DE STRATEGIE EMPIRIQUE 185

SECTION 3.3. STRATEGIE EMPIRIQUE QUALITATIVE 188

SECTION 3.4. STRATEGIE EMPIRIQUE QUANTITATIVE 192

TROISIEME PARTIE : RESULTATS ET DISCUSSION 206

CHAPITRE 1. RESULTATS DU PROGRAMME DE RECHERCHE 207

SECTION 1.1. PREMIERE QUESTION DE RECHERCHE : RESULTATS QUALITATIFS 207

SECTION 1.2. RESULTATS SUR LES VARIABLES DE CONTROLE 226

SECTION 1.3. SECONDE QUESTION DE RECHERCHE : COMPARAISON DES RESULTATS QUANTITATIFS *EX ANTE* ENTRE TUTEURS ET NON TUTEURS 230

SECTION 1.4. TROISIEME QUESTION DE RECHERCHE : COMPARAISON DES RESULTATS QUANTITATIFS *EX ANTE* ENTRE GESTIONNAIRES ET INGENIEURS 235

SECTION 1.5. QUATRIEME QUESTION DE RECHERCHE : IMPACT DU TUTORAT DE TYPE 1 SUR L'ETHIQUE DU CARE DES ETUDIANTS..... 239

CHAPITRE 2. DISCUSSION DES RESULTATS 245

SECTION 2.1. LES PRINCIPALES CONTRIBUTIONS EMPIRIQUES 245

SECTION 2.2. LIMITES DES RESULTATS..... 253

SECTION 2.3. RECHERCHES FUTURES 257

SECTION 2.4. PISTES D'IMPLICATIONS PRATIQUES 265

CONCLUSION 274

BIBLIOGRAPHIE 277

LISTE DES TABLEAUX 297

LISTE DES FIGURES 299

ANNEXES.....300

ANNEXE 1. GRILLE D'ENTRETIEN ECI TRADUITE EN FRANÇAIS PAR L'AUTEUR (POUR LES FEMMES)..... 301

ANNEXE 2. GRILLE D'ENTRETIEN ECI TRADUITE EN FRANÇAIS PAR L'AUTEUR (POUR LES HOMMES)..... 306

ANNEXE 3. « SENTENCE COMPLETION TEST » TRADUIT EN FRANÇAIS PAR L'AUTEUR..... 311

ANNEXE 4. ECHELLE DU CARE S'APPUYANT SUR LES 4 PHASES DU CARE DEFINIES PAR TRONTO (1993)..... 312

ANNEXE 5. ACP SUR LE PRE-TEST DE L'ECHELLE DE MESURE S'APPUYANT SUR LES QUATRE PHASES DE TRONTO 313

ANNEXE 6. TRADUCTION EN FRANÇAIS DU TEST IRI (DAVIS, 1993) ADAPTEE DE LA TRADUCTION DE LUSSIER (1996) 317

ANNEXE 7. TESTS DE NORMALITE DES VARIABLES NUMERIQUES 320

ANNEXE 8. TESTS ANOVA SUR LES VARIABLES NUMERIQUES DEPENDANTES EN FONCTION DES SOUS-POPULATIONS 329

ANNEXE 9. TESTS DE KRUSKAL WALLIS SUR LES VARIABLES DICHOTOMIQUES DEPENDANTES EN FONCTION DES SOUS-POPULATIONS 336

ANNEXE 10. REGRESSION LOGISTIQUE GENERALISEE SUR LES DONNEES *EX ANTE* EN FONCTION DES SOUS-POPULATIONS D'ETUDIANTS 341

RESUME

La présente thèse envisage la contribution de l'éthique du *care* à l'enseignement en gestion, notamment dans le contexte des grandes écoles françaises. Notre étude porte sur le programme d'égalité des chances « Pourquoi pas moi ? » (PQPM), mis en place depuis dix ans par l'ESSEC et fondé sur l'institutionnalisation de l'engagement bénévole des étudiants en tant que tuteurs auprès de lycéens issus de milieu modeste. Ce type de programme est analysé comme une occasion de créer des relations de *care* avec les tutorés et comme une stratégie pédagogique pertinente pour développer l'éthique du *care* des tuteurs. Les résultats mettent en évidence que les relations tissées entre les tuteurs et les tutorés ont les caractéristiques d'une relation de *care*. Cette expérience a un impact sur la capabilité des étudiants à créer d'autres relations de *care*. On observe notamment un impact sur l'engagement ultérieur des anciens tuteurs dans des actions solidaires. Ces résultats suggèrent également que le tutorat est une modalité particulièrement pertinente pour développer l'empathie cognitive, considérée comme la capacité à se mettre à la place d'autrui. Cette recherche a selon nous des implications pratiques non seulement pour les établissements d'enseignement supérieur mais également, de manière plus générale, pour les systèmes éducatifs, les systèmes de soin et les organisations de quelque nature qu'elles soient. Ces travaux invitent à considérer l'éthique du *care* comme un cadre théorique particulièrement pertinent pour dépasser l'opposition entre l'économique et le social, entre l'intérêt personnel et l'intérêt général, entre les affaires et l'éthique des affaires.

ABSTRACT

This thesis considers the contribution of the ethics of care in business education, particularly in the context of French “Grandes Ecoles”. Our study focuses on the program "Why not me?" (PQPM) set up ten years ago by ESSEC Business School. This program is based on the institutionalization of ESSEC students’ community service which consists in mentoring students from underprivileged areas. PQPM is analyzed as a service-learning program that contributes to develop ESSEC students’ ethics of care. The results show that the relationships between mentors and protégés have the characteristics of a caring relationship. This mentoring experience has an impact on the capability of ESSEC students to create other caring relationships. The results also suggest that mentoring is relevant to develop cognitive empathy, considered as the ability to put oneself in the place of others. The practical implications of our research exist not only for higher education but also, more generally, for educational systems, health care systems and organizations of any kind. Our research suggests that the ethics of care is a relevant theoretical framework to overcome the opposition between the economic and the social logics, between self-interest and the public interest, between “business as usual” and business ethics.

INTRODUCTION

Il est frappant de constater à quel point la réception en France des théories du *care*[1] a été rapidement politisée et médiatisée, au-delà des discussions relativement confidentielles au sein des cercles intellectuels et scientifiques. En effet, en avril 2010, deux ans après la seconde édition[2] de la traduction en français de l'ouvrage séminal de Carol Gilligan *Une voix différente : pour une éthique du care* (2008), Martine Aubry, alors, premier secrétaire du Parti socialiste, utilise la notion dans une interview donnée au site *Mediapart* : « La société du bien-être passe aussi par une évolution des rapports des individus entre eux. Il faut passer d'une société individualiste à une société du « care », selon le mot anglais que l'on pourrait traduire par « soin mutuel » : la société prend soin de vous, mais vous devez aussi prendre soin des autres et de la société ». Elle fera ensuite du care un chapitre de son ouvrage de campagne *Pour changer de civilisation* (Aubry et citoyens 2011).

Cette tentative pour « redynamiser la pensée sociale progressiste » (*Le Monde*, 1er août 2010) sera largement reprise dans les medias, mais pas dans le sens escompté. Martine Aubry a été plutôt raillée (certains ont parlé de la « la rose pourpre du Caire »), parfois violemment, par les hommes politiques mais aussi par des philosophes tels que Michel Onfray qui écrit dans un article du Monde en date du 12 juin qu'il « est des féminismes dont les femmes pourraient bien se passer tant ils réjouissent les machistes... » (faisant ici référence à Carol Gilligan, celle qui la

[1] Dans la suite du texte, nous nous permettrons d'utiliser le mot « care » sans italique et sans guillemets. Nous nous expliquerons par la suite sur les raisons pour lesquelles nous choisissons de conserver le mot anglais tel quel dans la langue française.

[2] La première traduction a été publiée en 1986 en France mais est passée relativement inaperçue. A notre connaissance, le thème du care émerge en France plutôt au milieu des années 2000 notamment avec l'ouvrage *Le souci des autres. Ethique et politique du care* dirigé par Patricia Paperman et Sandra Laugier et publié en 2005.

première théorise une éthique du care). Dans ces attaques et ces moqueries, on sent poindre le double préjugé à propos du care freinant son intégration dans le contexte politique français : une théorie prenant racine aux Etats-Unis et dans les courants féministes. Plutôt que se tourner vers le care, Onfray nous invite ainsi à circonscrire la réflexion autour du féminisme à la française incarné par Simone de Beauvoir ou du socialisme français. Si la notion ne fait plus florès dans le débat public après 2010, elle continue d'occuper des cercles de réflexion politique proches de la gauche française, notamment dans le cadre de la préparation du projet pour les présidentielles de 2012. C'est ainsi que le *think tank* « Terra Nova » a publié en 2011 un dossier : *Les défis du « care » : Renforcer les solidarités (Contribution n°7).*

Au-delà du fait que la personnalité politique qui a associé son nom au care a été battue au cours de la campagne présidentielle de 2012 et qu'il est peut-être devenu difficile pour un homme ou une femme politique d'endosser cette approche en France, sa double origine américaine et féministe est le facteur le plus handicapant dans la sphère politique. En politique, mieux vaut parler de croissance et de système que de parler de vulnérabilité et d'émotion. C'est tout autant vrai dans le domaine de la gestion. L'attention sensible et empathique aux difficultés des autres est généralement considérée comme néfaste pour les affaires (Hamington et Sander-Staudt 2011). La *doxa* du business, comme celle de la politique, est de ce point de vue bien plus « virile ». On entend souvent que pour réussir dans les affaires, il faut mieux être dur, rationnel et ne pas montrer ses émotions, encore moins prendre en compte celle des autres.

On aurait pu penser que la connotation américaine de cette théorie serait un avantage dans le contexte de la gestion, tant les importations sémantiques de l'anglais vers le français sont

nombreuses et tant l'Amérique est souvent érigée en exemple dans le domaine du *business*. Cependant, force est de constater que très peu de travaux académiques français en management ont utilisé cette notion, à l'exception notable d'Yvon Pesqueux (2011 ; 2012) qui dirige la présente recherche. A notre connaissance, aucune thèse de gestion française ne s'est encore appuyée sur cette approche théorique. L'ambition du présent travail est de montrer que le care a sa place dans le domaine de la gestion. De même que le care a pu être considéré comme une approche ayant le potentiel de réformer la social-démocratie, nous essaierons de montrer que ce courant théorique permet de faire évoluer en profondeur notre approche générale des organisations, au-delà du domaine de l'éthique des affaires et de son enseignement.

Le care a été intégré dans le paysage intellectuel français à la fois dans le domaine de la philosophie (i.e. Fabienne Brugère, Sandra Laugier et Frédéric Worms), de la sociologie (Patricia Paperman) et de la psychologie (Pascale Molinier). Un « Que sais-je ? », intitulé *L'éthique du care*, a été écrit par Fabienne Brugère et publié en 2012, preuve que la notion a acquis sa place dans le panthéon français de l'histoire des idées. Dans cette appropriation française du care, deux auteurs ont été tout particulièrement lus, traduits et cités : Carol Gilligan et Joan Tronto. Tronto est particulièrement mise en avant du fait de son ancrage dans la philosophie politique.

Il faut en revanche constater que l'approche proposée par Nel Noddings dans son livre *Caring, a feminine approach to ethics & moral education* (1984) est généralement absente ou, lorsqu'elle est citée, très rapidement écartée. Fabienne Brugère cite Noddings au tout début de son *Que sais-je ?* et reconnaît qu'elle est avec Gilligan l'une deux fondatrices de l'éthique du care. Cependant, Brugère se montre extrêmement critique envers la position de Noddings et ne la

mentionne plus dans le reste de l'ouvrage. Ce désamour pour Noddings est confirmé par le fait qu'aucun de ses livres n'a été traduit en français.

Nous tenterons pourtant de montrer que la conception que propose Noddings est une porte d'entrée à privilégier pour penser l'articulation entre care et gestion. D'abord, Noddings propose une philosophie de la relation interpersonnelle qui nous semble être le niveau d'analyse pertinent pour appréhender l'apport du care dans les organisations. Lorsque les auteurs français rejettent Noddings pour son maternalisme et son association trop radicale entre féminité et care, ils rejettent aussi la dimension interpersonnelle et intersubjective de sa philosophie qui nous semble pourtant décisive au sein du care. Ensuite, elle propose une approche éducative du care. Or, nous essaierons de montrer que l'éducation doit être au cœur d'une prise en compte du care sous peine de se transformer en un principe abstrait qui serait en contradiction avec sa nature. Nous proposons donc, à rebours de ce qui a été jusqu'ici entrepris en France, de faire du care non pas une théorie politique mais une théorie éducative qui vise spécifiquement les relations interpersonnelles.

Cette dimension éducative du care nous semble particulièrement pertinente dans le contexte actuel de l'enseignement en gestion. En effet, malgré son extraordinaire succès, la *business education* est actuellement critiquée pour son modèle trop exclusivement scientifique et sa difficulté à former à l'éthique des affaires. Une stratégie pédagogique fondée sur le care, que nous proposons de nommer « educare » (Pesqueux 2011), nous semble pouvoir contribuer à cette problématique. Nous souhaitons vérifier dans cette thèse que l'educare, fondée sur un apprentissage par une expérience d'engagement interpersonnel, permet de compléter un

enseignement scientifique et disciplinaire par des dispositifs qui permettent de développer de manière durable l'éthique des étudiants en gestion.

Notre étude débutera avec le développement de notre cadre théorique (PREMIERE PARTIE) et d'abord par la définition de ce qu'est le care (CHAPITRE 1). Nous examinerons dans un premier temps comment la reconnaissance de notre condition humaine de dépendance, plus que la reconnaissance d'une orientation morale féminine, fonde la critique de l'éthique de justice et implique une éthique du care (SECTION 1.1). Nous examinerons ensuite les différences entre les trois principales approches de l'éthique du care (l'approche psychologique de Gilligan, celle éducative de Noddings et celle politique de Tronto) et expliciterons les raisons pour lesquelles nous privilégions l'approche de Noddings (SECTION 1.2). Nous donnerons une définition du care, tel qu'il s'exerce de manière naturelle dans les relations interpersonnelles, entre un pourvoyeur et un bénéficiaire de care (SECTION 1.3) pour ensuite envisager dans quelle mesure il est possible de conceptualiser le care comme une éthique, non plus comme la description de ce qui se passe dans certaines situations mais comme ce qui est bon et souhaitable que nous fassions (SECTION 1.4). Nous définirons l'éthique du care du point de vue du pourvoyeur. La question d'une éthique du care du point de vue du bénéficiaire sera traitée dans la discussion de nos résultats, dans la troisième partie de nos travaux. Nous proposons que l'éthique du care du pourvoyeur, – parce que surérogatoire, c'est-à-dire ne prescrivant pas ce qu'il faut faire mais ce qu'il faut que l'on puisse faire – soit analysée comme une capabilité au sens d'Amartya Sen (2000), c'est-à-dire comme un espace de liberté au sein duquel nous devons pouvoir créer des relations de care. Cet espace capabilité est multidimensionnel et nous décrirons l'ensemble de ces dimensions qui caractérisent la liberté de créer des relations de care (SECTION 1.5).

Une fois défini ce qu'est le care, après avoir insisté sur la différence entre des relations naturelles de care et une éthique du care, nous nous demanderons dans un second temps pourquoi il est pertinent d'introduire l'éthique du care dans le domaine de la gestion (CHAPITRE 2). Cette approche peut apporter une contribution dans plusieurs champs de recherche en gestion : la RSE (SECTION 2.1), l'entrepreneuriat social (SECTION 2.2), le leadership (SECTION 2.3) et la souffrance au travail (SECTION 2.4). Le parti pris de cette thèse est que le domaine de l'enseignement en gestion (*business education*) est un terrain de prédilection pour le care, pouvant rejaillir sur l'ensemble des autres domaines précédemment évoqués.

Nous développerons de manière approfondie la dimension éducative dans un troisième chapitre. Nous passerons d'abord en revue les critiques du modèle actuel de l'enseignement en gestion (SECTION 3.1). L'efficacité de l'enseignement de l'éthique des affaires est notamment questionnée alors que les cursus actuels lui accordent une importance grandissante (SECTION 3.2). Différentes alternatives à l'approche *mainstream* de l'enseignement de l'éthique ont été proposées, dont celle que propose Noddings fondée sur l'éthique du care. Cette dernière partage des similarités avec ces autres alternatives mais comporte également des différences notables (SECTION 3.3). Nous montrerons ensuite comment il est possible de concrétiser l'educare au travers de programmes de « service-learning », notamment des actions de tutorat (SECTION 3.4). Enfin, nous verrons dans quelle mesure notre conception de l'educare coïncide avec certains enjeux du contexte des grandes écoles de commerce françaises, notamment accusées de manquer d'ouverture sociale et d'entretenir une forme d' « insouciance » chez ses étudiants (SECTION 3.5).

La deuxième partie de la thèse décrit notre programme de recherche en prenant appui sur le cadre théorique développé précédemment. Nous commencerons par énoncer nos quatre questions de recherche et les hypothèses associées (CHAPITRE 1). Nous nous appuierons principalement sur l'étude du programme de tutorat « Une grande école : pourquoi pas moi ? » (PQPM) lancé par l'ESSEC en 2002, terrain qui doit nous permettre de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses (CHAPITRE 2). Nous avons également eu l'opportunité d'étendre notre étude à une autre école de commerce et à deux écoles d'ingénieur qui ont mis en place un programme d'égalité des chances apparenté à PQPM. Nous détaillerons ensuite notre stratégie empirique (CHAPITRE 3). Nous montrerons d'abord en quoi les méthodes existantes ou alternatives de mesure du care ne sont pas pertinentes (SECTION 3.1). Nous exposerons ensuite notre stratégie empirique qui combine enquête qualitative et enquête quantitative (SECTION 3.2). Nous détaillerons enfin notre stratégie empirique qualitative (SECTION 3.3) puis celle quantitative (SECTION 3.3), en exposant le choix de nos différentes variables d'intérêt.

La troisième et dernière partie exposera d'abord les résultats auxquels nous avons abouti au travers de notre programme de recherche (CHAPITRE 1). Nous détaillerons les résultats qualitatifs qui tendent à montrer que les relations créées au sein de PQPM sont des relations de care, du point de vue à la fois des tuteurs et des tutorés (SECTION 1.1). Si les motivations qui poussent les étudiants à s'engager dans le programme sont ancrées dans un principe de méritocratie républicaine, qui s'apparente bien plus à une éthique de justice qu'à une éthique du care, le récit que font les tuteurs de leur expérience, notamment *a posteriori*, tend à montrer que les liens qu'ils tissent avec les tutorés comportent bien les caractéristiques d'une relation de care. Les résultats quantitatifs seront ensuite exposés en commençant par une analyse à l'aune des

variables de contrôle (SECTION 1.2). Nous poursuivrons par la comparaison *ex ante* des étudiants qui ont choisi de mener les programmes du type de PQPM et les autres étudiants (SECTION 1.3). Nous analyserons également les différences entre les étudiants en gestion et les étudiants en école d'ingénieur (SECTION 1.4). Nous finirons par exposer nos résultats sur la comparaison entre les réponses *ex ante* et *ex post* afin de voir dans quelle mesure les programmes du type de PQPM ont un impact sur l'éthique du care des étudiants qui s'y engagent. Nous discuterons ensuite ces résultats (CHAPITRE 2). Nous mettrons d'abord en avant les principales contributions empiriques de la thèse (SECTION 2.1) qui sont selon nous au nombre de trois : l'impact de PQPM sur l'engagement des anciens tuteurs, la différenciation entre l'empathie affective et l'empathie cognitive et le lien entre care et genre. Notre approche comporte des limites qu'il conviendra de souligner (SECTION 2.2). Un ensemble de recherches futures sont encore à mener pour compléter et faire suite à ces premiers résultats (SECTION 2.3). Enfin, nous essaierons de montrer quelles sont les implications pratiques non seulement pour les établissements d'enseignement supérieur mais également, de manière plus générale, pour les systèmes éducatifs, les systèmes de soin et pour tout type d'organisation (SECTION 2.4).

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1. LE CARE COMME RELATION ET COMME ETHIQUE

SECTION 1.1. JUSTICE, CARE ET DEPENDANCE

1. Critique de l'éthique de justice

On situe généralement en France l'origine des théories du care dans les travaux de Carol Gilligan et l'émergence de la notion d'éthique du care dans son ouvrage séminal *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (1982) traduit en français sous le titre *Une voix différente : pour une éthique du care* (2008). Gilligan mène des travaux de recherche en psychologie du développement moral dans la lignée des travaux de Lawrence Kohlberg dont elle a été l'étudiante.

Cette notion émerge dans les travaux de Gilligan en réaction à la conception du développement moral de Kohlberg. L'opposition entre ces deux positions sera très souvent reprise dans la littérature (par exemple : Donleavy 2008; Reiter 1996; Thompson 1995). La position de Kohlberg fait l'objet de plusieurs appellations. Elle est le plus souvent désignée comme « éthique de justice » (Bauman 2011; DeMoss et McCann 1997; French et Weis 2000; Kittay 2001; Reynolds 2003; Simola 2003; Taylor 1998) même si elle est parfois qualifiée de « morale cognitive » (Ishida 2006; Rabouin 1997; Thompson 1995) ou de « morale fondée sur les principes » (*principle-based*) (Brady 1999; Furman 1990).

L'éthique de justice présuppose que la moralité est avant tout le fruit d'un raisonnement sur des principes abstraits et universels. Cette conception s'inscrit dans une tradition kantienne et dans une approche déontologique de la moralité (Brady et Dunn 1995). *A contrario* de l'autre

grande approche éthique, le conséquentialisme, les obligations morales reposent sur des impératifs catégoriques et non sur une approche contextuelle. Pour illustrer ce propos, on peut se référer à la controverse classique dans l'histoire de la philosophie entre la position d'Emmanuel Kant et celle de Benjamin Constant sur le droit à mentir : dire la vérité est-il un principe moral auquel on ne peut déroger ou, au contraire, doit-il être appliqué en fonction du contexte ? L'éthique de justice s'ancre résolument dans la première approche.

Ainsi, le développement moral consiste à aller vers plus d'abstraction et d'universalisme. Les travaux de Kohlberg prennent la suite des théories kantiennes en soutenant que le développement moral tend vers l'apprentissage d'un raisonnement sur des principes universels. Dès sa thèse qu'il soutient en 1958, Kohlberg postule l'existence de trois stades principaux du développement moral. Lorsque l'enfant, puis l'adolescent, se développe sur le plan moral, il apprend à raisonner non plus en fonction de la récompense ou la punition, non plus en fonction de ce qui est socialement valorisé, mais en fonction de principes moraux. Pour mesurer cette évolution de manière empirique et évaluer à quel stade se situe chaque individu, Kohlberg utilise l'expérience du « dilemme moral ». Il énonce à un sujet une situation fictive et lui demande de se projeter à la place du protagoniste qui, étant confronté au dilemme, doit prendre une décision. Il ne s'agit pas tant d'évaluer si c'est la bonne décision qui a été prise plutôt que le raisonnement pour y arriver, dans un contexte où il existe un conflit entre deux ou plusieurs principes moraux qui sont tous défendables. L'un des dilemmes les plus fréquemment cités et utilisés est le dilemme de Heinz :

> La femme de Heinz est proche de la mort. Son seul espoir est un médicament qui a été découvert par un pharmacien qui le vend pour un prix exorbitant. Le

> médicament coûte 20.000$ à produire, le pharmacien le vend pour 200.000$. Heinz ne peut récolter que 50.000$ et l'assurance ne comble pas la différence. Il a offert ce qu'il avait au pharmacien, et lorsque son offre a été rejetée, Heinz a dit qu'il paierait le reste plus tard. Le pharmacien a continué à refuser. En désespoir de cause, Heinz considère l'option qui consiste à voler le médicament. Serait-il mal pour lui de faire cela ? Est-ce que Heinz devrait braquer le magasin pour voler le médicament pour son épouse ? Pourquoi devrait-il le faire ou pourquoi ne devrait-il pas le faire ? (Kohlberg 1981)

On considérera par exemple dans ce cas que le sujet aura atteint le stade dit « post-conventionnel » s'il se saisit de principes comme le droit à la vie ou le droit à la propriété, les deux étant en l'occurrence contradictoires, peu importe que son raisonnement le mène à la décision de voler ou non le médicament. On le considérera en revanche au stade dit « pré-conventionnel » si le sujet défend par exemple qu'il ne faut pas voler le médicament par peur de poursuites judiciaires.

TABLEAU 1.

Les stades du développement moral (d'après Kohlberg 1981)

Stade 1 : « pré-conventionnel »
(1) la peur des sanctions (Heinz ne doit pas voler sinon il ira en prison.)
(2) l'intérêt de la récompense (Heinz doit voler car sa femme l'aimera d'autant plus.)
Stade 2 : « conventionnel »
(3) la conformité et l'importance du regard des autres (Heinz doit voler car sinon les gens vont penser qu'il a laissé mourir sa femme.)
(4) Maintien de l'ordre social (Heinz ne doit pas voler car c'est interdit par la loi.)
Stade 3 : « post-conventionnel »
(5) le respect des droits d'autrui (C'est le droit du pharmacien que de refuser de vendre le médicament à Heinz pour un prix inférieur.)
(6) la conformité à des principes éthiques universels (Le maintien de la vie doit toujours primer sur le droit de la propriété.)

Gilligan critique cette perspective en observant que Kohlberg n'a inclus aucune femme dans son protocole de recherche. Or, lorsque l'on interroge des sujets féminins, Gilligan observe qu'elles ne raisonnent pas de la même manière que les hommes. Les femmes seraient plus enclines à se concentrer sur les enjeux relationnels du dilemme moral. La conséquence fâcheuse de cette observation empirique est que si l'on s'en tient à la théorie de Kohlberg, les femmes seraient considérées le plus souvent comme moins morales que les hommes. En effet, la dimension relationnelle appartient au stade conventionnel et non au stade post-conventionnel. Gilligan donne l'exemple d'une jeune fille, Amy, qui, selon elle, « ne conçoit pas le dilemme comme un problème mathématique mais plutôt comme une narration de rapports humains dont les effets se

prolongent dans le temps » (Gilligan 2008, 53). Le dilemme de Heinz n'est pas une question de propriété ou de loi. C'est plutôt la relation d'Heinz avec sa femme qui est en jeu, selon Amy :

> S'il volait le médicament, il sauverait peut-être la vie de sa femme, mais alors il risquerait d'aller en prison. Si sa femme retombait malade par la suite, il ne serait plus en mesure de lui procurer le médicament et la vie de sa femme serait de nouveau en danger. Ils devraient discuter à fond du problème et trouver un moyen de réunir l'argent. (Gilligan 2008, 53)

Alors qu'un autre jeune homme interrogé par Gilligan, Jake, affirme quant à lui le primat de la vie sur la propriété :

> Une vie humaine a plus de valeur que l'argent. Si le pharmacien ne fait que mille dollars, il va quand même vivre, mais si Heinz ne vole pas le médicament, sa femme va mourir. (Gilligan 2008, 50)

Jake est typiquement dans le stade post-conventionnel tel qu'identifié par Kohlberg où le raisonnement abstrait permet de déduire quelle est la « bonne » décision à prendre. Selon Jake, si la vie vaut plus que l'argent, alors il vaut mieux voler que mourir. Amy semble alors moins « évoluée » dans sa capacité à raisonner sur des principes pour aboutir à une décision morale. En revanche, elle insiste sur l'importance de la relation entre Heinz et sa femme et les encourage à parler pour trouver une solution.

Suite aux travaux empiriques menés par Gilligan, un courant théorique va peu à peu se constituer autour de la notion d'éthique du care, considérée comme une conception alternative à l'éthique de la justice. A l'origine, comme nous l'avons vu, c'est la question du genre qui fait basculer de l'éthique de justice à l'éthique du care. Cependant, ce lien originel entre genre et

moralité, entre féminisme et care, a été progressivement remis en question par les théoriciens du care (Tronto 1993). A la suite de certains auteurs français, nous considérons que c'est plus fondamentalement la prise en compte de la condition humaine de dépendance qui confère au care sa principale originalité (Garrau et Le Goff 2010).

2. De l'éthique de la justice à l'éthique du care : le problème de la dépendance

L'intuition fondamentale de l'éthique du care peut être résumée par « le fait que nous dépendons tous les uns des autres et que la préservation des relations constituent un enjeu moral tout aussi important que la quête de justice » (Garrau et Le Goff 2010, 43). La reconnaissance de notre dépendance fondamentale peut être mise en regard avec la dispute philosophique entre les Modernes et les Anciens concernant notre relation à la Nature, le care nous invitant sans doute à prendre une certaine distance par rapport à la position Moderne. Les Modernes veulent prendre le contrôle de la Nature alors que les Anciens nous invitent au contraire à l'écouter (Bibard 2007). Pour Descartes, les hommes peuvent se « rendre comme maîtres et possesseurs de la nature » (cité *in* Bibard 2010, 25). Machiavel insiste quant à lui sur le fait que « la fortune est femme, et il est nécessaire, à qui veut la soumettre, de la battre et la rudoyer » (cité *in* Bibard 2010, 25). Ces deux pères fondateurs de la politique et de la science modernes sont à l'opposé de l'acceptation d'une dépendance ontologique telle que prônée par le care (on notera également la perspective pour le moins virile de Machiavel).

Le handicap est un champ qui permet d'ouvrir de manière concrète au care et à la notion de dépendance, montrant les limites d'une approche uniquement fondée sur la justice et

l’autonomie (Kittay 2001). Prendre au sérieux le handicap nous pousse à rompre avec l’autonomie du sujet comme valeur principale de l'humanité, sauf à considérer par exemple que les personnes ayant un handicap mental sont un peu moins qu'humains. Le handicap nous pousse à dépasser la connotation courante du care comme étant réservé à la grande dépendance. Il faut nous éloigner de cette croyance qu'en dehors du handicap, de la maladie, de l'exclusion, de la petite enfance ou du grand âge, nous sommes des individus indépendants. En réalité, nous sommes tous dans une condition de dépendance. Contrairement, à ce que nous pensons habituellement, cette condition ne doit pas être considérée uniquement comme négative, au contraire. Elle est source d’apprentissage, de sens et de créativité. Sa reconnaissance est une source importante de moralité.

La condition humaine de dépendance

Nous dépendons des autres pour assurer nos besoins les plus essentiels : matériels (se nourrir, se chauffer, se vêtir, …), affectifs (être consolé, aimé, soutenu, …) ou génétiques (nous avons besoin d'un autre pour donner la vie). Cette situation est particulièrement évidente dans la petite enfance. La dépendance du nourrisson est matérielle mais également relationnelle. Les travaux de Bowlby (1982) ont montré que les nourrissons ont un besoin vital de « s'attacher » à un adulte. Un nourrisson a besoin de dépendre affectivement d’un même adulte pour se développer de manière saine et pour vivre. De ce point de vue, la dépendance est nécessaire pour la venue au monde de l’être humain. C’est ce qui confère au nouveau né une sécurité dans un monde qui peut

paraître froid et inquiétant au sortir du ventre de la mère. Ce que l'on perd en indépendance en s'attachant à un autre que soi, on le gagne en sécurité.

A l'âge adulte, nous avons une dépendance sociale dans le travail. La figure de l'homme actif (et plus récemment de la femme active) a été érigée en norme. Tous ceux qui ne le sont pas sont rejetés dans la sphère de la dépendance : chômeurs, inactifs, « exclus », « assistés », ... (Fraser et Gordon 1994; Castel 1995). Or, le salarié est en réalité dans une relation de dépendance vis-à-vis de son employeur. Cette dépendance passe pourtant plus inaperçue ; du moins elle est banalisée comme étant normale, acceptable. C'est comme si l'on avait exclu toutes nos « petites » dépendances, y compris les liens de subordination managériaux, pour ne garder que les « grandes », notamment la vieillesse qui tient une place grandissante, ne serait-ce que sur le plan économique. Pourtant, répétons-le, les « assistés » ne sont pas les seuls en état de dépendance (Paugam 2009).

A un niveau plus global, chacun dépend du monde qui l'entoure. *A minima*, il nous faut un environnement favorable pour l'agriculture et pour de l'eau potable. Nous avons besoin de ceux qui produisent la nourriture et qui acheminent l'eau. Plus largement, nous avons besoin de tous ceux qui font ce que je ne peux pas faire ou que je ne sais pas faire : construire une maison, fabriquer des voitures, réparer mon ordinateur, éditer mes bulletins de paie, … Cette « anthropologie relationnelle » (Renouard 2011), qui se noue à toutes les échelles de la vie humaine, est encore plus patente dans le contexte de la mondialisation qui nous rappelle régulièrement notre interdépendance. La faillite de Lehman Brothers a conduit à un chaos en

Islande. La catastrophe de Fukushima a conduit par exemple à une crise politique concernant l'énergie nucléaire dans un grand nombre de pays.

La dépendance vis-à-vis de ceux qui nous entourent a tendance à être considérée de manière uniquement négative alors qu'il s'agit d'un état faisant partie de la condition humaine. L'appréhension de la dépendance oscille entre une vision factuelle où on la constate comme un lot, et une vision où nous la percevons comme une contrainte, un joug dont il faut s'affranchir (Garrau et Le Goff 2010). Nous sommes ambivalents face à notre vulnérabilité, la constatant et la refusant. L'erreur dans l'appréhension habituelle de la dépendance est de ne pas se placer d'un point de vue global. Etre dépendant de l'un ne veut pas dire être inférieur à l'un puisqu'il existe d'autres relations par lesquelles l'un est dépendant d'un autre. Nous sommes en fin de compte tous « inter-dépendants ». Le problème se pose quand on réifie la dépendance : lorsque l'individu est considéré comme dépendant et non pas dépendant de l'un ou de l'autre. La dépendance, si elle est objectivée, est négative et destructrice.

Positivité de la dépendance

Pourtant, la dépendance peut être considérée aussi comme une « relation potentiellement positive » (Garrau et Le Goff 2010, 13). Certains vont même jusqu'à faire l'éloge de notre faiblesse (Jollien 2011). La dépendance peut être considérée comme positive pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'être humain naît, apprend et se développe dans un cadre de dépendance. L'adaptabilité, le « manque » et notre incapacité à nous auto-suffire dès notre plus jeune âge, est l'une des principales caractéristiques de notre espèce. Cette dépendance prolongée permet de

déclencher un puissant mimétisme de l'enfant vis-à-vis de ceux qui l'entourent lui permettant d'apprendre de ceux qui l'entourent, notamment le langage. Par ailleurs, être dépendant et attaché permet d'explorer davantage le monde par la suite. De nombreuses recherches ont montré que les individus qui n'ont pas eu un attachement suffisant n'ont pas développé une sécurité interne suffisante pour oser affronter et explorer le monde autant que ceux qui ont pu développer un attachement « sécure » (Cyrulnik 2012). On peut également envisager l'attachement, la dépendance, comme une raison pour vivre, un sens à notre vie. Si je ne dépends de personne, si je ne m'attache à personne, à quoi bon vivre ? Est-ce qu'il n'y a pas une sorte de tristesse à vouloir être absolument autonome et indépendant ? Enfin, il faut considérer cette condition de dépendance comme prenant sa place dans un processus qui s'apparente à celui d'une dialectique (Hegel 1993 [1807]). Dans la dialectique du maître et de l'esclave, c'est la conscience d'esclave qui est source d'évolution, non pas celle de maître. C'est parce que nous sommes à un moment esclaves que nous travaillons pour nous libérer.

Moralité de la dépendance

La reconnaissance de la dépendance est considérée par certains auteurs comme le fondement de la moralité et de la vie en société (Nussbaum 2010). L'humanité ne peut pas espérer progresser dans le vivre ensemble sans avancer dans l'acceptation de la vulnérabilité :

> Quelqu'un a interrogé un jour Martin Luther King : « Existera-t-il toujours des groupes qui se croiront supérieurs, les meilleurs, l'élite, qui mépriseront les autres ou même voudront les convertir pour les intégrer à leur monde ? – Oui, a répondu Martin Luther King, à moins que tous nous acceptions et accueillons tout ce qui est

> blessé en nous, nos peurs et nos ténèbres, ces sources de haine. » (Kristeva et Vanier 2011, 60)

En affirmant ne rien devoir à personne, les puissants, ceux qui ont « réussi », ceux qui déclarent « s'être faits tout seul », méconnaissent les relations dont ils dépendent : « le mari qui dépend de sa femme pour les tâches domestiques, l'employeur qui dépend de sa secrétaire, la femme qui dépend de sa nounou » (Garrau et Le Goff 2010, 87).

Il y a une forme d'irresponsabilité des privilégiés qui semble prévaloir où ceux qui sont en situation de domination ne reconnaissent par ceux dont ils dépendent pour bénéficier de cette position (Tronto 2009). Cette forme d'ingratitude est problématique sur le plan moral. La reconnaissance de sa propre dépendance doit mener à la reconnaissance de la dépendance que les autres ont vis-à-vis de soi et donc à une conscience accrue de sa propre responsabilité. La dépendance est une source essentielle de notre moralité. Elle est le pendant du pouvoir dans le cadre d'une éthique relationnelle.

SECTION 1.2. LES TROIS PRINCIPALES APPROCHES THEORIQUES DU CARE

Si l'intuition fondamentale commune aux théories du care est la dépendance comme source de notre moralité, il existe par ailleurs des différences importantes de conception chez les différents auteurs. Il nous semble important à présent d'expliciter et de comparer les trois courants principaux (Simola 2007) : l'approche psychologique de Gilligan, l'approche éducative de Noddings et l'approche politique de Tronto.

1. L'approche psychologique de Gilligan

On a vu comment Gilligan conclue que l'éthique de justice n'est pas *la* morale mais *une* orientation morale, plutôt masculine. Il existe selon elle une autre orientation morale, féminine, qu'il ne faut pas considérer comme inférieure mais comme différente. Après les travaux empiriques qui mettent en scène Amy et Jake, elle mène notamment une étude auprès de vingt neuf femmes âgées de quinze à trente-trois ans ayant à prendre la décision d'avorter, l'objectif étant de savoir « comment les femmes construisent et résolvent cette décision » (Gilligan 2008, 118). Cette étude corrobore ses premiers travaux puisque ces femmes ne perçoivent pas le dilemme moral comme « une question de droits et de règles » mais comme « un problème de responsabilités et de préoccupations du bien-être *[care]* de l'autre » (Gilligan 2008, 121). Cette enquête fait également ressortir trois stades de développement de l'éthique du care avec des phases de transition. Cette approche par stades rappelle celle de Kohlberg, même si le développement moral ne passe plus par un raisonnement sur les principes mais sur les relations. Il

s'agit d'apprendre à raisonner non pas uniquement en fonction de soi ou uniquement en fonction d'autrui mais dans une logique de réciprocité entre soi-même et autrui.

TABLEAU 2.

Les stades du développement de l'éthique du care (d'après Gilligan 2008)

Stade 1 « égoïste » :
« L'individu s'occupe initialement de ses propres besoins afin d'assurer sa survie. »
Stade 2 de « responsabilité » :
« Bien agir est synonyme de prendre soin d'autrui » mais exclut le fait de prendre soin de soi-même.
Stade 3 du « care » :
Cette dernière perspective « se concentre sur la dynamique des rapports et dissipe la tension entre égoïsme et responsabilité grâce à une nouvelle compréhension entre l'autre et soi ». Elle s'appuie sur une notion fondamentale : « l'interdépendance entre soi et autrui ».

Si le premier stade est centré sur soi et sur sa propre survie, le second est orienté vers l'excès inverse qui consiste à s'oublier pour l'autre. C'est le dernier stade, celui de l'éthique du care, qui introduit une logique de réciprocité où il y a une prise de conscience de l'interdépendance qui existe entre soi et l'autre. La psychologie du développement moral de Gilligan est donc d'une certaine manière le miroir « féminin » de celle, « masculine », de Kohlberg. Elle reste ancrée dans une vision de la moralité comme étant fondée sur un raisonnement individuel qui passe par plusieurs stades. Si les stades de Gilligan sont différents de ceux de Kohlberg, il n'en demeure pas moins qu'on l'a affaire dans les deux cas à une psychologie cognitive du développement moral.

2. L'approche éducative de Noddings

Si les auteurs français associent volontiers la genèse du care principalement aux travaux de Gilligan, un autre auteur, philosophe et non psychologue cette fois, est généralement considéré dans la littérature anglo-saxonne comme étant également à l'origine de cette notion de façon concomitante. Il s'agit de Nel Noddings qui publie en 1984 : *Caring, A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Il est intéressant de noter que cet ouvrage n'a pas été traduit en français, comme aucun d'ailleurs des textes de Nel Noddings. Pourtant, si ce livre est postérieur à celui de Gilligan et si Noddings y cite Gilligan, la plupart des auteurs américains considèrent que le care prend sa source dans les écrits de ces deux auteurs (*cf.* par exemple Hamington et Sander-Staudt 2011)

Comme Gilligan, Noddings part du constat que les femmes raisonnent différemment des hommes : « Les femmes peuvent donner les raisons de leurs actes, elles le font en effet, mais ces raisons pointent souvent des émotions, des besoins, des impressions et un sens personnel de l'idéal plutôt que des principes universels et leur application » (1984, 3). La position de Noddings a ceci de particulier qu'elle s'ancre dans un certain « maternalisme ». L'éthique du care s'analyse avant tout comme une dyade relationnelle avec d'un côté un pourvoyeur (« *the one-caring* ») et de l'autre côté un bénéficiaire (« *the cared-for* »). Selon Noddings, la relation maternelle en est l'archétype : les mères sont les premières pourvoyeuses de care.

A contrario de Gilligan, Noddings ne considère pas le care comment un type de raisonnement moral individuel. Il doit plutôt être considéré comme un type de relations, qui existe de manière naturelle, notamment entre une mère et son enfant. Cette relation, comme nous le verrons par la suite, se caractérise par un souci de l'autre et un engagement pour l'autre.

Noddings se refuse par conséquent à théoriser des stades de développement moral. Elle indique ce que pourrait être une éthique du care mais ne la conçoit pas comme une phase ultime du développement moral, plutôt comme un engagement dans l'acceptation d'un élan naturel de l'être humain à créer des relations de care. Si Gilligan met l'accent sur le raisonnement moral, Noddings insiste plutôt sur la sensibilité et la dimension interpersonnelle. Notons enfin que Noddings inscrit sa conceptualisation des relations de care dans une réflexion sur l'éducation morale, envisageant les modalités qui permettant de développer une éthique du care.

3. L'approche politique de Tronto

De nombreux auteurs s'inscrivent dans la lignée des travaux de Gilligan et de Noddings comme par exemple Annette Baier, Virginia Held, Eva Feder Kittay ou Sara Ruddick. Cependant, c'est principalement avec les travaux de Joan Tronto que s'opère une « deuxième vague du care » (Hankivsky 2005). Elle se caractérise par l'entrée du care dans la philosophie politique. Dans son ouvrage *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care* (1993) traduit en français sous le titre *Un monde vulnérable : pour une politique du care* (Tronto 2009), Tronto souhaite dépasser les frontières qui confinent la morale au domaine du privé pour en faire une question éminemment politique. C'est pour cette raison que les auteurs de cette seconde vague, comme Tronto, souhaitent "dé-genrer" le care afin qu'il ne soit pas sans cesse reléguée à la sphère domestique, comme les femmes ont traditionnellement tendance à l'être. Le care serait plutôt considéré dans son « intersectionalité » (*intersectionnality)* (Bass 2009), à l'intersection de toutes les populations dominées, oppressées ou minoritaires. Tronto note ainsi que les métiers liés au care - comme par exemple nourrice ou femme de ménage – sont le plus souvent assumés par des

femmes d'origine immigrée et sont déconsidérés par la société. Il s'agit donc de réhabiliter le care, de le rendre visible, pour que l'on reconnaisse son importance sociale. Se cristallisent dans ces activités des rapports de pouvoir entre ceux qui prodiguent le care, peu reconnus, et ceux qui en bénéficient et qui ne reconnaissent pas ce dont ils dépendent. C'est en ce sens que l'approche que propose Tronto est éminemment politique, le care étant supposé à la croisée de rapports de pouvoir et de domination. Tronto s'éloigne de manière délibérée de la définition dyadique proposée par Noddings. Le care se généralise pour devenir une forme universelle qui peut s'appliquer de manière plus large que dans le cadre d'une relation avec une personne en particulier. Il peut concerner des groupes de personnes, des idées, la nature ou encore soi-même.

Alors que Gilligan a proposé trois stades du développement moral, le dernier étant le seul qui corresponde à une véritable éthique du care, Tronto propose quant à elle quatre phases. D'abord, le care implique une attention et la reconnaissance d'un besoin. C'est le fait de se soucier de tel ou tel sujet (*caring about*). Cependant, on peut se soucier d'un problème mais ne pas s'orienter vers sa prise en charge. On peut par exemple se sentir concerné par la faim dans le monde et penser pourtant que l'on ne peut rien faire à son niveau. La prochaine phase du care consiste donc à assumer une responsabilité et penser que l'on peut se charger du sujet en question (*taking care of)*. La troisième phase concerne la dimension pratique. Le care implique nécessairement d'avoir une action matérielle et d'accorder des soins (*care giving*). Enfin, dernière étape, au-delà d'une pratique, il faut s'inscrire dans une réciprocité et porter une attention à la manière dont le soin a été reçu (*care receiving*).

TABLEAU 3.

Les quatre phases de l'éthique du care (d'après Tronto 2009)

Phase 1: Se soucier de (*caring about)*
Le care implique en premier lieu de reconnaitre « l'existence d'un besoin et d'évaluer la possibilité d'y apporter une réponse ».
Phase 2: Se charger de (*taking care of)*
Il s'agit alors « d'assumer une certaine responsabilité par rapport à un besoin identifié ».
Phase 3: Accorder des soins (*care giving)*
« Un travail matériel » est nécessaire et exige de venir au contact de l'objet du care.
Phase 4: Recevoir des soins (*care receiving)*
Le pourvoyeur doit porter une attention à la manière dont le soin a été reçu pour savoir si le besoin a été rempli.

La description des différentes phases que propose Tronto est proche de la manière dont Noddings conceptualise le care. Le souci, la responsabilité, la pratique et la réceptivité sont également présents dans les réflexions de Noddings. La ligne de partage se situe plutôt dans le niveau d'analyse. Si Noddings ne considère le care que comme une forme de relation interpersonnelle, Tronto le définit de manière beaucoup plus large comme une relation au monde qui nous entoure.

TABLEAU 4.

Comparaison des trois principales approches théoriques de l'éthique du care

Auteur	Ouvrage séminal	Champ	Eléments de définition du care	Niveau d'analyse	Nature du care
Carol Gilligan	*In a different voice: Psychological theory and women's development* (1982)	Psychologie du développement moral	« Le développement d'une éthique du bien-être d'autrui *[ethic of care]* repose sur une compréhension grandissante de la psychologie des rapports humains : l'individu se différencie progressivement des autres et a une perception de plus en plus aiguisée de l'interaction sociale. Cette éthique, qui reflète une connaissance accrue des relations humaines, pivote autour d'une vérité centrale, celle de l'interdépendance entre soi et autrui. » (2008, 123)	Individuel	Raisonnement moral
Nel Noddings	*Caring, a feminine approach to ethics & moral education* (1984)	Philosophie de l'éducation	« L'engagement d'agir en faveur du bénéficiaire (*the one-cared*), un intérêt soutenu pour sa réalité dans le laps de temps approprié, et le renouvellement continu de l'engagement au cours de cette période de temps sont les éléments essentiels du care. » (1984, 16)	Interpersonnel	Type de relation interpersonnelle
Joan Tronto	*Moral boundaries: A political argument for an ethic of care* (1993)	Philosophie politique	« Au niveau le plus général, nous suggérons que le care soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre "monde", en sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie. » (2009, 143)	Mondial	Genre d'activité

4. Choisir l'approche éducative de Noddings

Nous proposons de construire le cadre théorique de cette thèse principalement dans la continuité de l'approche de Noddings, et ce pour trois raisons principales. D'abord, si l'originalité du care tient dans son accent sur la dépendance, il nous paraît donc particulièrement important de ne pas situer l'analyse à un niveau individuel, comme le propose Gilligan, ou à un niveau global, comme le propose Tronto, mais de se situer au niveau de la relation. Granovetter a introduit une vision « enchâssée » (*embedded*) de l'action économique, critiquant la vision « sur-socialisée » de l'approche sociologique ou la vision « sous-socialisée » de l'approche économique (1985). Nous proposons de manière analogue de nous situer à un niveau intermédiaire en ce qui concerne l'analyse de l'action morale, en considérant que le care est toujours enchâssé dans des relations interpersonnelles. A la différence cependant de la théorie des réseaux sociaux d'un Granovetter, c'est la nature de la relation qui fonde l'éthique du care et non la structure du réseau de relations. Autrement dit, si la sociologie de Granovetter accorde plus de poids aux « liens faibles » (*weak ties*), c'est-à-dire à la multiplicité des relations sociales (Granovetter 1973), le care accorde au contraire plus de poids aux liens forts et donc à la nature des relations que nous tissons (Krackhardt 1992). Cette nature résolument relationnelle du care nous paraît essentielle. Le care n'est pas, selon nous, un raisonnement moral individuel ni une façon d'organiser notre société. C'est une sorte de relation. Il faut s'empêcher de parler d'un care universel ou du care d'un individu. *Stricto sensu*, on ne peut parler du care qu'à propos d'une relation en particulier. Telle relation entre deux personnes est « caring », telle autre non : voilà la manière exacte selon nous de parler du care.

La deuxième raison du choix de Noddings est liée à la première. Si le care est une relation, en quoi peut-on parler d'une éthique ? Comment passer du care tel qu'on le retrouve au naturel (*natural caring*) dans certaines relations interpersonnelles – par exemple la relation entre une mère et son enfant – à une obligation morale pour chaque individu de former des relations de care (*ethical caring*) ? L'ontologie du care comme relation située implique de s'interroger sur ce que l'on entend par « éthique » du care. Ce passage est crucial et finalement très peu explicité ailleurs que chez Noddings. Gilligan n'évoque pas ce problème puisque le care est d'emblée individuel et Tronto compte justement dépasse une vision morale du care pour en faire une théorie politique. Faut-il considérer que la notion d'éthique du care est en elle-même une sorte d'oxymore puisque le care est situé alors que l'éthique tend à une norme générale ? Est-il possible de généraliser ce qui est singulier ? Peut-on passer d'une description des relations humaines à une prescription ? Pourquoi parler d'une éthique du care et non pas du care tout court ? Noddings maintient qu'il est possible de parler d'une éthique du care et montre en quoi elle consiste à « accepter cet élan naturel qui consiste à agir en présence de l'autre » (1984, 83) Nous traiterons cette question du passage entre le « care naturel » (*natural caring*) et le care éthique (*ethical caring*) dans la quatrième section du présent chapitre. Nous proposerons une approche différente de celle de Noddings qui ne nous paraît pas satisfaisante. Cependant, nous lui reconnaissons le mérite d'avoir mis en évidence très clairement ce point qui nous paraît central.

La dernière raison pour laquelle nous souhaitons inscrire nos travaux dans la continuité de ceux de Noddings est qu'elle intègre dès le début la dimension éducative. Si le développement moral se fonde notamment sur la capacité à créer des relations de care et si l'on observe en effet que des relations de care peuvent se former de façon naturelle, la question se pose de savoir

comment faire lorsqu'elles n'émergent pas de manière spontanée ? Comment développer l'éthique du care ? Là encore, c'est une question primordiale que la plupart des auteurs passe sous silence. Quand Tronto nous invite à dépasser les frontières traditionnelles de la moralité qui contiennent le care dans la sphère domestique, elle ne dit pas comment cela est possible concrètement. Lorsque Gilligan décrit les stades du développement moral qui nous font passer de l'égoïsme à l'altruisme puis à la réciprocité du care, elle n'indique pas comment il est possible concrètement d'accompagner les individus pour qu'ils atteignent le troisième stade. Or, il nous semble que le développement de l'éthique du care passe nécessairement par une éducation morale. Comment éduquer au care ? Quels sont les principes pédagogiques qu'il faut préconiser ? Noddings en propose trois qu'elle nomme « dialogue », « pratique » et « confirmation » (1984). Dans le troisième chapitre de cette première partie théorique, nous nous appuierons sur ses travaux pour proposer, là encore, une approche différente de sa position.

La prochaine section se proposera dans un premier temps de préciser quelles sont les caractéristiques d'une relation de care. Elles sont d'abord fondées sur le rapport entre un Je et un Tu. Ensuite, la relation entre le Je et le Tu est asymétrique, le Je étant celui qui pourvoit, le Tu étant celui qui reçoit. Pour que le Je soit pourvoyeur de care, il est nécessaire qu'il ressente un souci (*engrossment*) pour le Tu, qu'il s'engage (*commitment*) auprès de lui et qu'il se mette à sa place *(displacement)*. Ces trois processus chez le Je sont nécessaires mais ne sont pas suffisants. Le care exige enfin une réciprocité et que le Tu réponde au Je. Nous conclurons cette section en comparant cette approche par rapport à trois autres cadres théoriques : contractualisme, paternalisme et utilitarisme.

SECTION 1.3. LE CARE NATUREL AU SEIN DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

1. « Je-Tu » et « Je-Cela »

Noddings s'appuie sur la philosophie de Martin Buber pour préciser ce qui caractérise une relation de care. Buber distingue deux sortes de relation, celle du « Je-Tu » et du « Je-Cela » (1992). Le « Je-Cela » est une relation où ce qui nous est extérieur est objectivé, choséifié. Une personne peut être considérée comme un Cela. On confine l'autre à un Cela quand on ne le considère pas dans sa totalité et lorsque, dans ce processus, on se coupe nous-même de lui. C'est seulement quand on considère l'autre comme un Tu, comme un être entier, que l'on est en relation avec lui et que l'on devient soi-même un être et non un objet. Le Tu est de l'ordre de l'être, le Cela de l'avoir :

> Le mot-principe *Je-Tu* ne peut être prononcé que par l'être entier. Le mot-principe *Je-Cela* ne peut jamais être prononcé par l'être entier. […] Dire *Tu*, c'est n'avoir aucune chose pour objet. Car où il y a une chose, il y a une autre chose, chaque *Cela* confine à un autre *Cela*. *Cela* n'existe que parce qu'il est limité par d'autres *Cela*. Mais dès qu'on dit *Tu*, on n'a en vue aucune chose. *Tu* ne confine à rien. Celui qui dit *Tu* n'a aucune chose, il n'a rien, mais il s'offre à une relation (Buber 1992, 36–37).

Noddings part de cette distinction pour différencier la sollicitude (« *caring* ») de la résolution de problèmes (« *problem solving* »). Si la personne dont il s'agit de prendre soin est abordée comme un Tu, comme une personne, alors il s'agit d'une relation de care. S'il s'agit de résoudre un problème, si ce n'est pas une personne mais un problème qui est l'objet de notre attention, il ne s'agit plus de care :

> Le care représente un investissement personnel qui doit toujours rester au niveau du «je»; le care au niveau plus abstrait du «Nous» est une illusion. Cette dimension de singularité est essentielle dans la relation entre moi, un individu, et toi, un autre individu. Sans cette particularité, la connexion sous forme de care est perdue et nous devons ré-étiqueter le nouveau processus: ce n'est plus du care, cela devient de la « résolution de problèmes » si l'on utilise la terminologie de Noddings. (Liedtka 1996, 183)

On voit que Noddings s'inspire très clairement de la distinction buberienne pour délimiter le care par rapport à la résolution de problèmes. On notera la proximité de Buber avec la philosophie de Levinas. Levinas distingue le monde du Même et celui de l'Autre. L'Autre c'est le Visage qui n'est jamais connu comme il a été précédemment connu. Le Visage est toujours autre que ce que j'en connais déjà. L'altérité, la relation à l'autre, n'est jamais commensurable et reproductible à l'identique. La personne ne peut pas être objectivée. Etre en relation avec Autrui, c'est être en relation « avec le *tout autre* et inconvertible en déjà connu » (Levinas 1999, 62). C'est le paradoxe d'une relation où le Même cherche par rapport à Autrui à « saisir l'insaisissable en lui garantissant cependant son statut d'insaisissable » (Levinas 1999, 85). Le care est donc cette relation où un Je, un Même, entre en relation avec un Tu, un Autrui, pour l'atteindre sans le ramener à soi, y faire attention en s'assurant qu'il ne sera jamais saisi.

Cette distinction philosophique trouve son origine sans aucun doute dans l'univers religieux (*religio* ne veut-il pas dire relier ?). Dans le cas de Buber et Levinas, il s'agit de la tradition hébraïque. Mais on pourrait trouver cette distinction dans d'autres traditions comme le bouddhisme par exemple et le *sutra* du diamant (Jollien 2012). On peut également rapprocher la relation « Je-Tu » de Buber et l'Autrui de Levinas avec ce que Boltanski appelle « compétence d'amour » (1990). Cette compétence d'amour est issue des traditions religieuses et se distingue de

la compétence de justice. Dans l'amour, il est possible de « s'engager dans des relations dont la référence aux équivalences est écartée » (Boltanski 1990, 171), contrairement aux relations de justice qui mettent en jeu des équivalences, en quelque sorte un Même qui s'objective en un Cela.

2. Asymétrie des relations de care

Si une relation de care est nécessairement de type « Je-Tu » et non « Je-Cela », toute relation « Je-Tu » n'est pas une relation de care. Elle doit aussi induire une asymétrie entre le Je et le Tu. Le Je est celui qui est pourvoyeur de care (que Noddings appelle « *the one-caring* ») alors que le Tu est celui qui le reçoit en tant que bénéficiaire (« *the cared-for* »). Du point de vue du pourvoyeur, la première caractéristique de sa position est ce que l'on pourrait traduire par le souci (*engrossment*) (Noddings 1984, 17) non pas au sens de se soucier de tel ou tel problème mais au sens de se soucier *pour* l'autre. Le terme anglais *engrossment* est polysémique et difficilement traduisible. Selon *Le Robert & Collins*, il signifie à la fois le fait d'être absorbé par un travail, d'être plongé dans ses pensées ou d'être occupé à faire quelque chose, par exemple à satisfaire les impératifs posés par l'arrivée d'un bébé. Notons qu'une traduction littérale en français, « engrossement », se rapprocherait du verbe « engrosser » et est donc lié au fait d'être enceinte, de porter un enfant. Noddings considère que cette notion d'*engrossment* implique un poids, un fardeau (*burden*) : « être dans une relation de care, c'est être dans un état mental pesant, où il y a l'anxiété, la peur, la solitude ou la sollicitude à propos de quelque chose ou de quelqu'un. » (Noddings 1984, 9). C'est parfois en effet un poids mental que d'avoir des enfants pour lesquels on s'inquiète, pour lesquels, comme on le dit dans le langage courant, « on se fait du souci ». On

pourrait parfois avoir envie de se décharger de ce poids mais cela n'est pas vraiment possible, comme si la charge de cet autre que nous était irrémédiablement en nous. C'est ce fardeau à porter pour l'autre, cet autre que l'on porte, ce souci pour l'autre, qui est la caractéristique principale selon Noddings du pourvoyeur impliqué dans une relation de care.

Le deuxième aspect de ce type de relation de care du point de vue du pourvoyeur est son engagement. En effet, on ne peut pas réduire le care au souci au risque d'en négliger la dimension pratique. Le risque serait alors de réduire cette approche à une disposition (Le Goff 2008). Or, l'une des particularité du care est justement d'être à la fois une disposition et une pratique (Tronto 2009). Cette ambivalence en est l'une des caractéristiques les plus importantes, contenue dans l'expression anglo-saxonne : « t*o care about* », c'est se soucier ; « *to take care of* », c'est prendre soin. Cette double dimension de souci et de soin n'est pas traduisible dans un seul mot en français ce qui explique notre choix de conserver le mot anglais. Passer du souci à la pratique, c'est un engagement (*commitment*) à agir pour l'autre parce que l'on s'inquiète pour lui et parce que l'on a reconnu son besoin. Certains préfèrent ne pas passer à l'action, malgré le fait qu'ils se soucient, par exemple parce qu'ils pensent ne pas pouvoir aider la personne. D'autres vont s'engager dans une pratique, ce qui est essentiel pour qu'une relation de care se matérialise et ne reste pas, d'une certaine manière, « platonique ».

Le troisième et dernier aspect d'une relation de care du point de vue du pourvoyeur est que le Je ne décide pas de ce dont le Tu a besoin uniquement sur le fondement de sa propre subjectivité mais aussi et surtout en essayant de se mettre à la place de l'autre : « Il y a toujours ce déplacement d'intérêt à partir de ma propre réalité vers la réalité de l'autre » (Noddings 1984,

14). Cette tentative pour prendre le point de vue de l'autre implique un processus actif ou l'on cherche à comprendre ce que l'autre pense, ce qu'il ressent, *a contrario* du souci qui est un processus passif fondé sur la réceptivité et non sur une activité. Nous verrons par la suite que cette dimension correspond à ce que l'on pourrait appeler une empathie dite cognitive, alors que le souci relève plutôt d'une empathie dite affective.

3. Réciprocité des relations de care

Si l'ensemble de ces trois processus – se soucier pour l'autre, s'engager pour l'autre et se mettre à la place de l'autre - ne sont pas présents chez le Je, on ne peut pas considérer qu'il est dans une situation de pourvoyeur. Cependant, la relation doit également être complétée par le bénéficiaire pour pouvoir être considérée comme « caring ». Sinon, il n'y a pas relation mais un don unilatéral du Je vers le Tu, sans que le Tu n'ait mot à dire. Comment le bénéficiaire peut-il compléter la relation ? Il faut nécessairement que l'asymétrie se double d'une réciprocité et que le Tu réponde au Je, qu'il ne reste pas muet et uniquement récipiendaire. Le critère de la réceptivité (*receptiveness)* est donc décisif : si quelque chose est donné et que personne ne répond, alors on sort du périmètre du care.

Le bénéficiaire peut d'abord manifester de manière directe et verbale sa réception de la relation avec le pourvoyeur, notamment par le biais de l'expression d'une gratitude ou du sentiment d'avoir été compris, écouté ou respecté. Il peut également le faire de manière indirecte au travers d'une manifestation de sa joie, de son bien-être ou tout simplement de sa volonté que la relation se maintienne. La relation peut éventuellement ne pas être porteuse d'une solution au

problème du bénéficiaire. Une relation de care ne débouche pas nécessairement sur une résolution concrète. En revanche, de manière directe ou indirecte, elle nécessite que le bénéficiaire manifeste au pourvoyeur une rétroaction positive sur la nature de leur relation (mais pas nécessairement sur les résultats engendrés par cette relation).

Précisons encore ce que nous entendons par réciprocité en prenant à nouveau l'exemple du handicap mental, au travers de l'association Arche créée par Jean Vanier en France en 1964. Cette association propose à des personnes, ayant ou non un handicap mental, de partager une vie communautaire. Les personnes qui ne sont pas handicapées ne sont pas là pour « prendre en charge » les personnes en situation de handicap mental mais uniquement pour le « plaisir » de la rencontre :

> Quel est ce plaisir profond, caché, épanouissant, qui transforme les visages de nouveaux assistants en visages épanouis de sourire, et qui reste pourtant si fragile devant les désirs de normalité ? Ce plaisir, qui est d'ordre spirituel, intérieur, jaillit de la rencontre, d'une vraie rencontre avec des personnes faibles, une rencontre qui devient peu à peu une forme d'amitié. […] Nous autres êtres humains sommes faits pour la rencontre, la rencontre comme fin en soi, non pour montrer sa force ou sa grandeur (l'amitié utile ou la rencontre qui est flatterie mutuelle). (Kristeva et Vanier 2011, 24–36)

Le fondement de la réciprocité, c'est le plaisir de la rencontre de deux êtres et non l'utilité que l'un ou l'autre peut en retirer. Si le bénéficiaire reçoit du pourvoyeur, si l'asymétrie de ce point de vue existe, il faut qu'elle soit doublée par une réciprocité de la rencontre fondée sur l'être avec et non sur le « faire pour ». Cette reconnaissance de la volonté d'être avec l'autre doit exister pour les deux et fonde la réciprocité de la relation. Il n'est pas possible de savoir à la place du bénéficiaire ce que la relation représente pour lui. Le pourvoyeur ne peut pas penser pour le

bénéficiaire. Nous rejoignons Brel qui indiquait à ce propos qu'il est « impoli » de penser à la place des autres (Bibard 2006).

TABLEAU 5.

Les caractéristiques d'une relation de care (d'après Noddings 1984)

1. Une relation de type « Je-Tu », où le pourvoyeur s'intéresse à la personne dans sa globalité et non à uniquement à la résolution d'un de ses problèmes
2. Une relation asymétrique au sein de laquelle le pourvoyeur :
- Se soucie pour le bénéficiaire
- S'engage pour le bénéficiaire
- Se met à la place du bénéficiaire
3. Une relation réciproque au sein de laquelle le pourvoyeur reçoit du bénéficiaire et où le bénéficiaire manifeste son attachement à la relation

4. Le care à l'épreuve du paternalisme, de l'utilitarisme et du contractualisme

L'approche de Noddings a été critiquée notamment du fait de l'asymétrie qu'elle induit entre le Je et le Tu (Hoagland 1990). Selon ces auteurs, une relation qui ne se fonde pas sur une égalité et sur une indépendance de chacun serait une bien piètre éthique qui ne mène qu'à renforcer l'oppression préexistante des dominants sur les dominés. Il nous semble que ces critiques confondent maternalisme et paternalisme. Le paternalisme se définit comme « une ingérence dans les libertés des individus justifié par une prétendue meilleure protection de leurs intérêts » (Iankova 2008). La justification de cette prise de position s'appuie sur l'origine étymologique du terme : le « père » impose certaines choses à son enfant parce qu'il sait mieux que lui ce qui est bon pour lui. Si, dans le cas d'une relation parentale, notamment pour les enfants en bas-âge, on

comprend le bien fondé de cet argument, la position devient beaucoup plus contestable avec des adultes. Il est sans doute très difficile et dangereux d'affirmer que l'on sait mieux que l'autre ce qui est bon pour lui.

Le positionnement de la « mère »[3], dans le cas d'une relation de care, est différent. Il n'y a pas d'imposition mais plutôt une attention à l'autre. Il ne s'agit pas de dire à l'autre ce qu'il doit faire mais de faire pour l'autre en essayant de se mettre à sa place pour comprendre ses besoins. On pourrait craindre que cette posture conduise à la dépendance et nuise à la prise d'autonomie. C'est très certainement un risque, comme le paternalisme comporte lui aussi le risque de se tromper sur ce que l'autre est et ce dont il a besoin. Il convient cependant de resituer le maternalisme dans la dialectique d'une interdépendance généralisée, que nous avons décrite précédemment dans la première section. La dépendance fait partie de la condition humaine. Elle est une étape indispensable vers plus d'indépendance. Chacun doit accepter d'être dépendant pour être plus autonome. Par ailleurs, rappelons que les relations de care sont asymétriques *et* réciproques : sans réciprocité, il n'y a pas de relation (Buber 1992). Il est essentiel d'insister sur l'importance de s'engager dans des relations asymétriques et réciproques, que ce soit en tant que bénéficiaire ou pourvoyeur, sans les reléguer dans une forme d'oppression paternaliste.

Le care tranche également avec le contractualisme qui prévaut dans le contexte des échanges économiques (Margolis et Walsh 2003). Si passer un contrat induit, comme dans une relation de care, une forme de réciprocité et d'engagement, il ne s'agit pas en revanche d'une

[3] Nous considérons ici la mère comme un archétype symbolique. Nous n'affirmons certainement pas que seule la Maman est dans une posture d'attention et de souci et le Papa dans une posture d'autorité. Les personnes peuvent sans aucun doute assumer plusieurs fonctions à la fois ou à tour de rôle.

relation de type « Je-Tu » mais plutôt de type « Je-Cela ». Ce qui rapproche les deux parties, ce n'est pas chaque personne prise comme « un *tout autre* inconvertible en déjà connu » pour reprendre à nouveau les mots de Levinas. Au contraire, dans un contrat, il s'agit justement de connaître précisément ce à quoi chacun s'engage. Le care engage à l'inconnu et à la totalité d'une personne alors que le contrat engage au connu et à certains éléments que peut apporter chaque personne. Le care est dans le domaine de l'être, le contrat dans celui du faire ou de l'avoir. Autre différence fondamentale : on ne cherche pas dans un contrat à se mettre à la place de l'autre. On ne se soucie pas pour l'autre mais plutôt de savoir si on a bien reçu les contreparties auquel l'autre s'est engagé. C'est la raison pour laquelle, selon nous, le care peut compléter la position contractualiste propre au monde économique et aux organisations.

En ce qui concerne l'utilitarisme, en tant que doctrine morale qui accorde une valeur centrale au bien-être, on peut constater en première analyse une certaine similitude avec le care. En effet, dans les deux cas, agir pour le bien d'autrui ne provient pas de l'application de principes moraux désincarnés ou d'un désintéressement absolu. Au contraire, l'élan vers l'autre vient de ce que l'on est soi-même « intéressé » (au sens de s'intéresser à l'autre, d'avoir de l'intérêt pour l'autre). Ces deux théories rejettent l'altruisme et affirment que la morale doit s'appuyer sur son propre intérêt[4]. Il n'y a pas de séparation radicale dans les deux cas entre le bien-être de soi et le

[4] Le mot « intérêt » constitue un trait d'union entre l'utilitarisme et le care. Günther Anders (2003) utilise le mot « intérêt » (*interest*) pour traduire la « Sorge » heideggérienne (sans doute un équivalent allemand du mot « care » au sens du souci et du « concernement »), en faisant référence à l'étymologie du mot, *interesse* : à la fois « être entre » et « être présent ». La dimension relationnelle est donc commune à la notion de care et à celle d'intérêt. L'intérêt est un concept ambivalent, recouvrant à la fois l'intérêt personnel (*self-interest*) et l'intérêt pour l'autre, une dimension rationnelle (le taux d'intérêt) et une dimension plus spontanée (s'intéresser à tel ou tel sujet). Ce concept pourrait sans doute réunir les deux pans de l'œuvre d'Adam Smith, la *Théorie des sentiments moraux* d'un côté et la *Richesse des Nations* de l'autre..

bien-être de l'autre. Egoïsme et altruisme se mêlent dans une relation de réciprocité. Cependant, l'utilitarisme est une doctrine conséquentialiste. Elle n'accorde pas de valeur en soi à la relation ni mêmes aux sentiments qui nous poussent vers l'autre (Mill 2012). Ce qui compte, ce sont les conséquences de nos actes, du point de vue de soi et du point de vue des autres, notamment les conséquences en termes de peine ou de plaisir. Or, le care, tel que nous l'avons défini, accorde une valeur intrinsèque à la relation en dehors de ce qu'elle apporte. Si un Je et un Tu souhaitent maintenir la relation, ce n'est pas nécessairement parce que chacun en retire un bonheur ou une utilité mais parce que chacun a le désir de rester avec l'autre. Le care est immanent à la relation, à l' « être ensemble » alors que son utilité la transcende, « par en-dessous » si l'on considère chacun des protagonistes, « par au-dessus » si on considère l'agrégation des utilités individuelles. Répétons-le, l'originalité du care est d'être ontologiquement enchâssé dans les relations interpersonnelles.

Après avoir décrit les relations de care et leurs différentes caractéristiques, il nous faut comprendre à présent dans quelle mesure il est possible d'envisager une éthique du care. Nous nous placerons du point de vue du pourvoyeur de care qui est la position que privilégie Noddings ainsi que la plupart des auteurs. Notons cependant que rien n'empêche de considérer une éthique du care du point de vue des bénéficiaires[5] de la relation. Nous renvoyons cette question à la dernière partie de notre thèse, dans le chapitre concernant la discussion de nos résultats où nous

[5] Il ne s'agit pas de réifier les postures de pourvoyeur et de bénéficiaire, comme s'il y avait d'un côté des pourvoyeurs et de l'autre des bénéficiaires. Nous sommes successivement l'un et l'autre, en fonction des différentes relations que nous tissons. En ce sens, nous sommes tous concernés par le développement d'une éthique de pourvoyeur de care et d'une éthique de bénéficiaire de care.

montrerons qu'il serait essentiel de mener à l'avenir des travaux de recherche sur le développement de l'éthique du care du point de vue du bénéficiaire.

Pour expliciter le passage des relations de care à l'éthique du care, nous commencerons par définir ce qu'est l'éthique et dans quelle mesure elle se distingue de la morale. Nous nous appuierons sur cette définition de l'éthique pour montrer ensuite dans quelle mesure la posture éthique se situe au-delà de la dichotomie entre altruisme et égoïsme et en quoi elle est de nature surérogatoire. Nous finirons par expliciter en quoi notre position, fondée sur la surérogation, diffère de celle de Noddings.

SECTION 1.4. DU CARE NATUREL A L'ETHIQUE DU CARE DES POURVOYEURS

1. Différence entre éthique et morale

La différence entre morale et éthique fait l'objet de nombreux débats. Dans le dictionnaire, une notion provient du grec, l'autre du latin. L'une a une connotation plus individuelle, l'autre plus sociale. La lecture de l'éthique de Spinoza proposée par Deleuze (2003) nous éclaire pour comprendre cette distinction de manière approfondie. La morale parle de l'essence, ce qui est supérieur à l'être, ce qui s'impose à lui. L'éthique, ce sont au contraire des singularités, rien de général. C'est un existentialisme et non un essentialisme. L'éthique, c'est le monde de l'immanence alors que la morale appartient à celui de la transcendance.

L'éthique ne consiste pas à regarder ce qui est bien ou mal par essence mais ce qui est bon ou mauvais pour nos relations. En effet, si je considère l'autre sans me considérer moi, alors je retombe dans une abstraction. Il faut que je sois inclus. Mais si je ne suis que tout seul, si je cherche à savoir ce qui est bon ou mauvais uniquement pour moi, alors c'est moins qu'une éthique. On peut chercher à savoir ce qui est bon ou mauvais pour nous tous, y compris soi. Dans ce cas, on retombe dans l'abstraction du « on ». La seule façon selon nous de fonder une éthique, immanente, existentielle, c'est dans la relation entre un Je et un Tu, entre un Même et un Autre. Il n'est pas possible de concevoir une éthique sans être dans la relation. Sinon, on est en deçà de l'éthique ou au-dessus. En ce sens, on pourrait dire que la seule éthique possible est celle du care. Il faut évidemment aussi des principes de justice, mais ils sont plutôt du domaine de la morale que du domaine de l'éthique. Si l'on parle d'éthique, alors on parle de care au sens de Buber et Levinas, au sens d'une relation entre un Je et un Tu.

Cette définition de l'éthique recoupe celle donnée par Gilbert Cotteau, un entrepreneur social qui a créé plusieurs associations comme SOS Village d'enfants ou Astrée. Dans un entretien avec la fondation Ostad Elahi qui œuvre pour le développement de recherches et d'enseignements concernant l'éthique-, il donne une définition de l'éthique qui converge vers une définition de l'éthique par le care :

> Avant tout, pour moi, c'est le regard que l'on porte sur l'autre, c'est-à-dire en fait la relation que l'on peut établir avec l'autre, le tout autre. Pas seulement l'être humain mais tout : les animaux, les végétaux, tout. Et si ce regard est bienveillant, s'il est attentif, je dirais s'il est emprunt d'une intention positive, il me semble que l'on s'inscrit dans une démarche éthique. Parce que simplement on va privilégier la qualité de la relation. Peut-être puis-je préciser que cela me fait penser tout de suite au fait que pour moi l'éthique n'a rien à voir avec la morale. Je ne dis pas qu'il n'y a pas des passerelles, bien évidemment. La morale, me semble-t-il, c'est un système social bâti par des hommes, peut-être demain par des hommes et des femmes. Ce système est lié à un lieu, à une époque, ça fluctue tout le temps, donc, selon les lieux, selon les époques. Alors bien sûr il y a des trames communes : on ne tue pas, on ne vole pas. Même si ça n'est pas respecté tout le temps ; je ne veux pas dire que c'est constamment bafoué. La morale me paraît le plus élémentaire des devoirs de l'homme. Par contre, l'éthique c'est autre chose. C'est, encore une fois, comment je me situe par rapport aux autres.[6]

[6] http://www.fondationostadelahi.tv/interviews/gilbert-cotteau-%E2%80%93-definition-de-lethique/

TABLEAU 6.

Couples d'opposition entre la morale de justice et l'éthique du care

Morale	Justice	Principes	Raisonnement	Transcendant	Essence	Normatif
Ethique	Care	Relations	Sentiment	Immanent	Existence	Surérogatoire

2. Par-delà l'altruisme et l'égoïsme

La *doxa* dans notre culture judéo-chrétienne nous invite à considérer qu'il faut louer ceux qui privilégient autrui à eux-mêmes (altruisme) et condamner ceux qui se privilégient plutôt que les autres (égoïsme). Il y aurait plus de bonheur à donner qu'à recevoir (Actes, 20, 35). La morale nous invite à considérer l'altruisme comme un mal et l'égoïsme comme un bien. On pourrait en conclure que la morale religieuse nous enjoint à devenir tous des pourvoyeurs de care au quotidien. Il nous paraît cependant essentiel de se démarquer de ce point de vue.

On a vu comment, chez Gilligan, le stade 3 est celui où l'individu dépasse justement le premier stade, égoïste, et le deuxième stade, altruiste, pour aller vers un troisième stade qui intègre la réciprocité de la relation. Plutôt que d'opposer de façon caricaturale égoïsme et altruisme, le care invite à voir comment le « souci des autres » peut rejoindre un certain « souci de soi » (Foucault 1987; Mozère 2007). Au-delà d'une opposition entre la tradition chrétienne qui affirme un primat de l'altruisme sur l'égoïsme et une tradition utilitariste qui affirme au contraire que l'altruisme est toujours réductible à une forme d'égoïsme : « le plaisir que je ressens à la perspective de faire plaisir à mon ami, quel plaisir est-ce sinon le mien ? » (Bentham 1983a), il faut affirmer le lien d'interdépendance entre les deux. C'est parce que l'on donne que l'on reçoit

(on attribue à Platon cet adage : « Donne et tu recevras ») et c'est parce que l'on reçoit que l'on peut donner : « C'est cela votre soif : devenir vous-mêmes des offrandes et des présents : et c'est pourquoi vous avez soif d'accumuler toutes les richesses dans votre âme. Insatiable, votre âme aspire à des trésors et à des joyaux, parce que votre vertu est insatiable dans sa volonté de donner » (Nietzsche 1972 [1885]).

Cet aller-retour entre don et « contre-don » - pour faire référence de manière détournée à la théorie du don développée par Marcel Mauss (2007 [1924]) - nous paraît déterminant pour établir un trait d'union entre l'approche d'une rationalité individuelle qui cherche à maximiser son intérêt, omniprésente au sein des cursus de gestion, et une approche relationnelle, comme l'éthique du care, sans que ces deux aspects s'annulent mais se nourrissent au contraire l'un de l'autre. Cette relation entre le développement éthique et le développement personnel a été esquissée de manière empirique par certaines études qui ont mesuré une corrélation entre le niveau de maturité personnelle (*ego development*) et l'éthique du care (Skoe et Lippe 2002).

3. L'éthique du care est surérogatoire

Ainsi, le care invite à quitter la vision normative de la morale et correspond selon nous à ce que la tradition catholique appelle la « surérogation » (Puka 2011, 176). Les actions surérogatoires sont celles qui relèvent du bien mais qu'il n'est pas mal de ne pas faire (Heyd 2011). On peut l'illustrer par la parabole du Bon Samaritain (Luc, 10, 30-37). Le Prêtre et le Lévite évitent le voyageur qui a été laissé pour mort le long de la route car la loi hébraïque leur interdit de toucher un cadavre. L'aide du voyageur par le Bon Samaritain est quant à elle la manifestation de son

empathie et de sa compassion (il a « été pris de pitié »). Dans cette parabole, contrairement aux apparences, il n'y a pas un bon et des méchants. Le Samaritain a agi en suivant ses affects et le Prêtre et le Lévite ont agi suivant la loi. Cette parabole illustre la distinction entre éthique surérogatoire (le Bon Samaritain) et moralité normative (le Prêtre et le Lévite).

Ainsi, le care pour les autres est surérogatoire. Le souci de soi, comme nous l'avons déjà évoqué, est tout aussi important que celui des autres. Le care ne postule pas qu'il faut mieux s'occuper des autres plutôt que soi-même. D'autant qu'il n'est pas évident que nos actions en faveur des autres soient toujours positives. Même avec les meilleures intentions du monde, un pourvoyeur de care n'atteint pas toujours de bons résultats et peut, dans certains cas, ne pas générer de changements positifs dans la vie du bénéficiaire. La meilleure façon de prendre soin consiste parfois à ne rien faire. Par conséquent, le care n’est pas une morale de l’altruisme mais une éthique de la réciprocité.

Si le souci des autres a une valeur, cela n’implique pas que le souci de soi soit condamné car il est nécessaire au souci des autres. Ce qui est remis en cause, c’est en fin de compte le manichéisme qui se fonde sur une logique aristotélicienne du tiers exclu : si une action n’est pas considérée comme bonne, elle doit être considérée comme mauvaise. Au contraire, nous proposons de valoriser le souci de l’autre comme ce qu’il est bon de faire mais sans juger son absence comme ce qui est condamnable.

4. Nos différences avec la conception de l'éthique du care de Noddings : de l'obligation à la liberté

Notre définition de l'éthique du care, conçue non pas comme une obligation mais comme une dimension surérogatoire de l'existence humaine, se distingue de la conception de Noddings (1984). Selon elle, le passage des relations de care à l'éthique du care procède du glissement de l'émergence naturelle d'une relation de care à celle de l'obligation de pourvoir au care. Cette obligation provient, soit de l'émergence spontanée du sentiment que « je dois » faire quelque chose, soit de la confrontation de mon inaction à l'idéal éthique placé dans l'importance des relations. L'éthique du care est donc selon Noddings d'abord et avant tout l'acceptation d'une tendance naturelle à prendre soin d'autrui, les femmes étant d'ailleurs de ce point de vue mieux loties que les hommes. Notre conception de l'éthique du care se distingue de cette approche normative.

Selon nous, l'éthique du care ne consiste pas dans une obligation, même spontanée, de prendre soin des autres. Elle se comprend comme une possibilité dans la manière de se situer aux autres. Ce qui actualise cette possibilité n'est pas le devoir que j'ai de le faire mais la liberté que j'ai de le faire. Si Noddings fonde l'éthique du care sur l'obligation, nous proposons au contraire de la fonder sur une liberté.

Pour reprendre l'exemple de l'association Arche, l'éthique du care ne consiste pas dans l'obligation de vivre avec des personnes qui ont un handicap mental, encore moins dans l'obligation de les prendre en charge. Elle consiste dans la liberté que nous avons de créer de telles relations. Or, cette liberté n'est pas d'emblée donnée ou évidente, elle est entravée par ce

que Vanier appelle « la tyrannie de la normalité » (Krysteva et Vanier 2011). Selon nous, l'éthique du care n'est pas l'obligation qui s'impose à nous de prendre soin d'autrui mais la liberté réelle que nous avons de créer de telles relations. Autrement dit, l'éthique du care n'encourage pas à multiplier les relations de care mais à étendre au maximum la liberté que nous avons d'établir de telles relations. Cela revient à considérer l'éthique du care comme une « capabilité », au sens que donne Amartya Sen à ce mot.

SECTION 1.5. L'ETHIQUE DU CARE COMME CAPABILITE DE POURVOIR AU CARE

1. Care et capabilité

La théorie des capabilités est une approche du développement qui vient principalement des travaux d'Amartya Sen et de Martha Nussbam, rejoints ensuite par une vaste communauté de chercheurs[7]. Pour Sen, une capabilité (*capability*) se définit comme « un ensemble de vecteurs de fonctionnements, qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie. » (2000, 66). Autrement dit, une capabilité est un ensemble de possibilités de faire ou d'être que chaque agent peut décider ou non d'actualiser. Cette liberté dépend de facteurs internes et externes. Il s'agit d'abord de dispositions psychologiques et physiologiques. Par exemple, une personne handicapée peut être entravée dans certaines de ses capabilités. C'est aussi une question de droits formels, d'infrastructures et de règles sociales. Par exemple, un enfant qui habite dans un pays où le taux de scolarisation est faible et où le droit des enfants à ne pas travailler n'est pas scrupuleusement appliqué peut être entravé dans sa capabilité à s'instruire. Le point important est que la capabilité est essentiellement une liberté positive, l'ensemble des possibilités de faire ou d'être. Cette liberté n'est pas formelle mais doit être réelle. Elle est conditionnée dans les faits par ce que l'on est réellement capable de faire, par ce que l'on valorise et aussi par ce que les autres nous autorisent ou nous contraignent de faire. C'est un espace de liberté au sein duquel chaque être humain décide de mener telle ou telle action, de suivre telle ou telle voie. Du point de vue de Sen, la valeur de l'existence humaine ne réside pas dans nos accomplissements mais dans la liberté réelle d'accomplir ce que nous valorisons. Sen note que notre liberté est parfois entravée

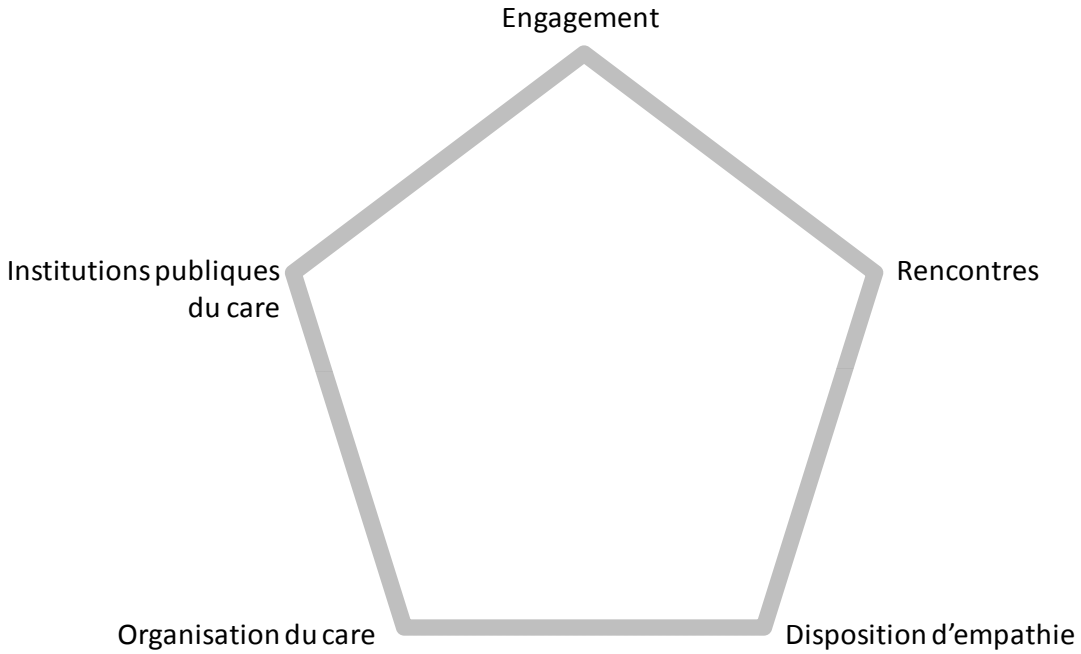
[7] http://www.capabilityapproach.com/index.php

par le fait que nous ne nous sentons pas autorisés à valoriser tel ou tel accomplissement, ce qu'il appelle les « préférences adaptatives ». Etendre sa capabilité peut donc consister non pas uniquement à changer les droits ou les infrastructures mais aussi parfois les représentations, sans jamais pour autant préjuger au nom des personnes de ce qu'il faut ou non valoriser.

Le care a déjà été associé dans la littérature au concept de capabilité, mais plutôt du point de vue des bénéficiaires potentiels du care, notamment les personnes en situation de handicap (Nussbaum 2006). Le care est vu dans ce cas comme le moyen de développer la capabilité des personnes handicapées qui ont besoin de ce care pour que les droits dont ils jouissent ne restent pas théoriques. Nous proposons ici de considérer le care comme une capabilité du point de vue du pourvoyeur. Développer l'éthique du care, c'est s'assurer que nous sommes libres de créer des relations de care. La question est donc de savoir quels sont les espaces de liberté que notre société propose pour devenir des pourvoyeurs de care, notamment en dehors du cadre domestique. Lorsque l'on se demande si les femmes sont plus dans le care que les hommes, si des personnes sont plus « caring » que d'autres, on se pose la question d'une mauvaise façon. Ce serait plus exact de se demander dans quelle mesure des personnes sont plus libres que d'autres de pourvoir au care dans le cadre de leurs relations interpersonnelles. Nous proposons de concevoir cet espace de liberté comme étant déterminé par cinq dimensions : les rencontres, la disposition d'empathie, l'engagement, l'organisation du care et les institutions publiques du care. C'est l'espace créé par ces cinq dimensions qui constitue selon nous l'éthique du care au sens d'un espace de liberté.

FIGURE 1.

L'espace capabilité multidimensionnel de l'éthique du care



2. Les rencontres

Nous avons insisté précédemment sur le fait que le care est enchâssé dans des relations interpersonnelles. Notre liberté de créer des relations de care est donc conditionnée par les rencontres que nous faisons. Le récit de la vie de Siddhârta Gautama, le Bouddha, peut illustrer notre propos. Siddhârta aurait passé ses premières années à l'abri des murs du palais familial. C'est lorsqu'il sort pour la première fois à 29 ans et qu'il rencontre un vieillard, un malade et un cadavre que l'on mène au bûcher qu'il découvre la souffrance et la finitude qui le mèneront à la compassion, l'une des pierres angulaires du bouddhisme. Ce récit met le doigt sur un principe fondamental de l'éthique du care. On ne peut développer une éthique du care *in abstracto*, elle ne

peut émerger que dans la rencontre avec des personnes qui éveillent en nous un sentiment de compassion et le besoin d'agir. De même que pour Siddhârta dans sa jeunesse, on peut supposer que l'éthique du care de certains individus soit amputée tout simplement par une absence de confrontation aux difficultés de l'existence humaine (Molinier 2013; Tronto 2009).

La maladie, la vieillesse, la séparation et la mort n'épargnent bien entendu personne. Aucun milieu social n'échappe aux drames et aux vicissitudes de la vie. On peut cependant supposer que des jeunes gens élevés dans une famille qui leur a offert une grande sécurité affective et matérielle et dans un milieu qui rassemble un nombre important de familles qui présentent les mêmes caractéristiques (en quelque sorte le palais familial de Siddhârta) sont potentiellement entravés, au moins temporairement, du point de vue de leur sensibilité morale par rapport à d'autres personnes qui ont connu plus tôt le deuil, la maladie, le handicap, la pauvreté, … On peut émettre l'hypothèse que la rencontre avec une personne en situation de fragilité permet à quelqu'un de s'impliquer *de facto* dans une relation de care, notamment si cette personne est proche de lui. Cela peut paraître une lapalissade mais il faut s'y attarder : on ne peut pas s'engager dans une relation de care sans rencontrer une personne qui dit avoir besoin de notre aide ou dont on pense qu'elle a besoin d'aide. On ne pourra donc développer une éthique du care sans faire ce type de rencontres qui sont génératrices de relations de care et donc de dispositions en faveur d'une telle éthique.

3. Disposition d'empathie

En dehors des rencontres que nous faisons - ou que nous ne faisons pas – et qui déterminent notre liberté de créer des relations de care, il y a aussi une dimension de disposition individuelle. Pour reprendre un concept utilisé par Sen à propos des capabilités, nos dispositions psychologiques individuelles constituent un « facteur de conversion » (2000) décisif pour transformer la rencontre en relation de care. Si je rencontre une personne en situation de vulnérabilité mais que ma sensibilité est réduite, je ne vais pas être en mesure de « convertir » cette rencontre en relation de care. En revanche, si j'ai une disposition suffisante pour être sensible à la difficulté d'autrui, j'aurai le choix de convertir ou non cette rencontre en relation de care. Quelle est donc cette disposition qui conditionne la conversion d'une rencontre en relation de care ?

La psychologie de Kolhberg situait la moralité essentiellement dans une disposition cognitive à raisonner à partir de principes universels. Les travaux de Damasio ont montré au contraire que les émotions sont essentielles pour notre capacité à agir de manière éthique (2000). Une étude expérimentale récente a montré que des étudiants mis dans des conditions de délibération rationnelle ont été deux fois plus nombreux à mentir que ceux mis dans des conditions fondées sur une démarche intuitive et spontanée (Zhong 2011). La sensibilité spontanée peut être rapprochée de la notion d'empathie qui fait l'objet d'une attention croissante de la part de différentes disciplines scientifiques : neurologie, éthologie, psychologie, ... En effet, la découverte de l'existence de neurones miroirs dans le cerveau de l'homme et de l'animal montre que les mécanismes d'empathie constituent un élément fondamental de la façon dont nous fonctionnons (Berthoz and Jorland 2004). Il en ressort une vision de l'humanité plus empathique,

voire l'idée pour certains auteurs que l'empathie est la caractéristique principale de l'humanité et le fondement de notre civilisation (Rifkin 2011).

Empathie et care sont souvent associés dans la littérature au point que certains font de l'empathie le fondement essentiel du care (Slote 2007). De ce point de vue, le care se situe dans la tradition philosophique de la théorie des sentiments moraux défendue par les auteurs écossais de la fin du XVIIIème siècle (Hume, Smith, et Hutchinson). On trouve notamment chez Adam Smith l'idée que la morale est fondée sur la sympathie :

> Aussi égoïste que l'homme puisse être supposé, il y a évidemment certains principes dans sa nature qui le conduisent à s'intéresser à la fortune des autres et qui lui rendent nécessaire leur bonheur, quoiqu'il n'en retire rien d'autre que le plaisir de les voir heureux. De cette sorte est la pitié ou la compassion, c'est-à-dire l'émotion que nous sentons pour la misère des autres, que nous la voyions ou que nous soyons amenés à la concevoir avec beaucoup de vivacité. Que souvent notre chagrin provienne du chagrin des autres est un fait trop manifeste pour exiger des exemples afin de le prouver. (Smith 2003 [1774])

La sympathie a été remplacée dans notre langage moderne par l'empathie en tant que disposition psychologique essentielle pour les rapports interpersonnels et l'évolution de l'espèce humaine. Si l'on considère que l'empathie est la partie dispositionnelle du care, on peut postuler que certains individus sont de ce point de vue plus enclins que d'autres à créer des relations de care du fait d'une empathie plus développée.

Il convient de préciser que l'empathie est multidimensionnelle et comporte au moins deux modalités, affective et cognitive (Davis 1983; Davis 1996). L'empathie affective consiste à être sensible aux expériences négatives vécues par autrui. Elle est une sensibilité plus réactive que

proactive. Elle se rapproche des notions de sympathie et de compassion en se sens qu'il s'agit étymologiquement dans les deux cas de « ressentir avec ». La compassion induit l'idée de « souffrir avec » alors que la sympathie peut être positive. On peut être en sympathie avec la joie éprouvée par quelqu'un d'autre. La compassion et la sympathie sont comme une contagion d'une émotion vécue par l'autre dans sa propre vie affective.

Si l'empathie affective consiste à ressentir la même chose que l'autre, elle ne consiste pas à se mettre à la place de l'autre pour prendre son point de vue. L'effort proactif pour adopter le point de vue de l'autre est considéré comme la dimension cognitive de l'empathie (Davis 1983). On retrouve ces deux aspects dans les textes de Noddings, bien qu'il n'y ait pas de référence explicite à des travaux de psychologie sociale. Le souci (*engrossement*) est à rapprocher de l'empathie affective et le déplacement d'intérêt (*displacement of interest*) est à rapprocher de l'empathie cognitive. On peut également supposer que l'affectif est ce qui déclenche l'engagement dans une relation de care. Alors que le cognitif est plutôt à l'œuvre une fois la personne engagée dans la relation, afin de savoir comment il faut agir au mieux pour répondre aux besoins du bénéficiaire. Pour certains auteurs, il faut distinguer empathie et sympathie (Berthoz and Jorland 2004). Nous proposons que cette distinction soit en correspondance avec la différence faite par Davis entre empathie cognitive et empathie affective, qui est celle que nous retiendrons dans la suite de nos travaux. Pour résumer, la partie dispositionnelle de l'éthique du care correspond à l'empathie bidimensionnelle, comprenant à la fois l'empathie affective et l'empathie cognitive.

TABLEAU 5.

Comparaison des deux formes d'empathie

Davis (1983)		Jorland (2004)		Noddings (1984)	Mode	Sens du déplacement	Temporalité
Empathie affective (*Empathic concern*)	Tendance à vivre des sentiments de compassion et de souci pour d'autres qui vivent des expériences négatives	Sympathie	Disposition à éprouver les émotions de l'autre	*Engrossment*	Passif	C'est l'autre qui vient « chez moi »	*Ex ante*
Empathie cognitive (*Perspective taking*)	Tendance ou capacité à adopter la perspective ou le point de vue d'autres personnes	Empathie	Disposition psychologique à se mettre à la place d'autrui	*Displacement of interest*	Actif	C'est moi qui vais « chez l'autre »	*Ex post*

4. Engagement

Le fait que l'éthique du care doive être considérée d'abord et avant tout comme une liberté plutôt que comme une obligation tient à sa dimension d'engagement. Noddings et d'autres auteurs insistent en effet sur le lien entre care et engagement (Pesqueux, 2012 ; Noddings, 1984). En psychologie sociale, l'engagement implique un acte décisionnel qui ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé (Joule and Beauvois 1989). L'engagement a ceci de particulier, *a contrario* de l'obligation ou de la persuasion, qu'il ne trouve sa source que dans celui qui s'engage. C'est tout le paradoxe et la force de ce processus psychologique que de consister en une « soumission librement consentie » (Joule 2003). Selon nous, il n'est pas automatique d'agir même lorsque l'on ressent une empathie pour un autre qui souffre. Le passage entre la disposition empathique et la pratique qui matérialise la relation de care se caractérise par l'acte décisionnel de s'engager pour autrui.

Il peut y avoir plusieurs raisons pour ne pas s'engager et ne pas transformer la disposition en pratique. Cela peut d'abord s'expliquer par des sentiments d'anxiété qui résultent de l'observation de l'expérience négative de l'autre *(personal distress)* (Davis 1980). L'évitement peut se comprendre lorsqu'une personne empathique cherche à échapper à une situation précisément parce qu'elle est trop émue. Le pessimisme est une autre explication. Il peut conduire la personne empathique à reconnaître qu'il y a un problème, mais croire qu'il n'y a rien qui puisse être fait pour y remédier. Ce n'est que lorsque quelqu'un se sent une responsabilité envers les besoins des autres que l'empathie peut être transformé en action. Cette prise de responsabilité libre et sans contrainte, nous proposons de la nommer engagement.

Cette interprétation de l'engagement dans le contexte de l'éthique du care marque encore une fois notre différence par rapport l'idée d'obligation que l'on trouve chez Noddings. Nous insistons sur le fait que la valeur éthique d'une relation de care provient du fait que la décision de s'engager dans la relation a été librement consentie. Elle est de ce point de vue très proche par exemple de l'engagement que l'on trouve dans l'institution du mariage catholique comme étant d'abord et avant tout le fruit de la liberté des deux protagonistes. C'est l'échange des consentements, le fait d'affirmer que l'on dit oui « librement et sans contrainte », qui donne valeur d'engagement.

Cette décision librement consentie marque également la différence entre les relations naturelles de care et l'éthique du care. En effet, les relations de care que nous pouvons tisser dans notre vie personnelle sont au contraire rarement choisies. S'occuper dans son cadre familial d'un enfant handicapé, d'un parent qui n'est plus autonome dans ses déplacements, d'un conjoint malade, d'un frère qui ne trouve pas sa place dans la société, … autant de situations qui sont plus subies que choisies. On préfèrerait ne pas avoir ces problèmes à la fois pour notre propre bien-être et pour celui de nos proches. La situation d'une relation de care qui n'est pas naturelle mais qui est le fruit d'un engagement éthique est tout autre. Ici, la relation est choisie. Même si elle est parfois pesante et s'il est difficile de tenir son engagement dans la durée, elle part d'un acte décisionnel imputable uniquement à celui qui l'a commis.

5. Organisation du care

Il est possible d'organiser l'engagement, comme le montre la littérature sur le sujet, voire de manipuler les individus afin d'obtenir leur soumission librement consentie (Joule et Beauvois 1987). Ainsi, les techniques commerciales, comme « le pied dans la porte », utilisent une caractéristique de l'engagement, « l'effet de gel », découverte par Kurt Lewin pendant la Seconde Guerre Mondiale et maintes fois vérifiée depuis. Les individus, lorsqu'ils commettent un acte décisionnel, surtout en public, ont tendance à agir par la suite en cohérence avec ce premier acte. Ainsi, si l'on souhaite obtenir de quelqu'un qu'il achète un produit, une stratégie possible est de solliciter un premier acte peu coûteux mais qui l'engage (comme recevoir dans un premier temps le produit gratuitement et sans obligation d'achat) puis de lui proposer d'acheter ensuite le produit. Si la manipulation à des fins commerciales a été pointé du doigt, il est possible d'envisager une version plus positive de ce phénomène d'escalade dans l'engagement. En effet, une expérience menée en France par Joule et Beauvois montre qu'un premier acte d'entraide en amène d'autres :

> Ainsi a-t-on pu vérifier […] qu'un *quidam* était plus enclin à alerter un expérimentateur dont le rôle consistait à feindre de perdre un paquet, quand un autre expérimentateur lui avait demandé un peu plus tôt de surveiller durant quelques instants son sac à provisions. Le premier comportement d'entraide (sollicité) préparait en quelque sorte le second (non sollicité) (Joule et Beauvois 1989, 85)

Cette expérience montre que, paradoxalement, la liberté individuelle d'engagement peut être organisée de sorte qu'elle puisse être encouragée. De la même manière, si l'on donne la

possibilité de rencontres avec des personnes en situation de vulnérabilité, on met les individus en situation potentielle d'engagement, surtout si le chemin vers cet engagement est graduel.

6. Institutions publiques du care

Il existe une autre dimension qui influence positivement ou négativement le passage de la conjonction d'une disposition d'empathie et de la rencontre avec une personne en difficulté à l'engagement pour cette personne et la matérialisation d'une relation de care. C'est ce que nous proposons d'appeler les institutions publiques du care. Selon la théorie néo-institutionnelle, les institutions sont des comportements ou des règles d'action qui sont considérées comme légitimes au point qu'elles sont acceptées comme « allant de soi » *(taken for granted*) (Meyer et Rowan 1977).

Il existe différentes logiques institutionnelles qui préconisent des comportements ou des règles pouvant être contradictoires ou conflictuelles. Une première vision serait de considérer que le care doit rester privé et il ne peut être compatible qu'avec une seule logique institutionnelle, celle de la famille. C'est bien là où il se trouve de manière originelle et où il est aujourd'hui légitime et considéré comme une évidence. Le care s'applique volontiers dans la sphère personnelle, le modèle de référence étant la sollicitude maternelle. Il paraît normal et naturel qu'une mère ou un père se soucie de son enfant, en prenne soin. C'est aussi normal d'avoir une attention particulière pour ses amis et ses proches.

Avoir une attention dans d'autres contextes, notamment dans un cadre professionnel, paraît déjà beaucoup plus étrange et on se demande dans quelle mesure le care peut servir de

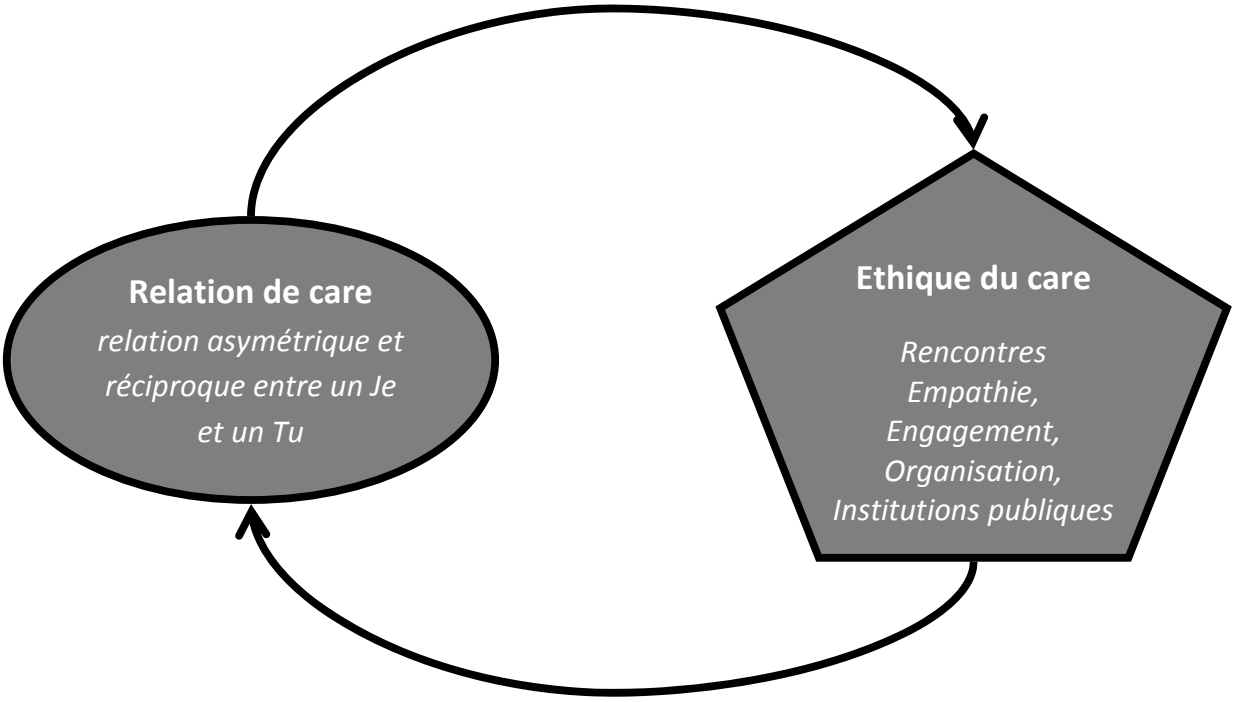
référence pour une action politique ou professionnelle. Est-ce qu'un homme politique peut prendre soin de ses concitoyens ? Est-ce qu'un manager peut se soucier du sort de ses collaborateurs ? On peut être très empathique mais travailler dans un univers où l'empathie n'est pas la bienvenue. Par exemple, l'univers hospitalier et médical en général ne valorise pas la disposition d'empathie (Molinier 2013). Le « *cure* » est le plus souvent séparé du « *care* ». Certaines grandes figures de la médecine regrettent cette dissociation (Winnicott 1970; Emmanuelli 2012). Elle est pourtant compréhensible et finalement peu répréhensible car c'est une forme de défense de soi-même mais aussi du patient. Peut-on reprocher au chirurgien de ne pas avoir d'empathie pour le patient qu'il opère ? N'est-ce pas même dangereux d'être sensible à la souffrance de l'autre quand on œuvre justement pour y remédier par un acte chirurgical qui demande avant tout concentration et technicité ? On peut avoir dans de nombreux univers professionnels des personnes très empathiques dans leur vie privée et qui s'interdisent de l'être dans leur travail, sans doute avec raison.

Pour résumer, l'éthique du care est un espace de liberté, une capabilité, qui repose d'abord sur les rencontres que l'on fait et une disposition à l'empathie. Chacun peut décider ou non de s'engager à partir de l'empathie que nous avons pour les personnes que nous rencontrons, cet engagement pouvant être organisé afin d'être sollicité. La manière dont, dans la sphère publique, la capacité d'engagement et la disposition d'empathie sont institutionnalisées encourage ou au contraire décourage la création de relations de care. C'est l'ensemble de ce processus qui détermine l'éthique du care. On voit donc comment l'éthique du care n'est pas une éthique seulement individuelle mais également sociale. Notre capabilité à établir des relations de care est personnellement et socialement construite. C'est un processus cyclique où la personne et le

contexte se nourrissent mutuellement : c'est parce que nous nous engageons dans une éthique du care que nous créons des relations de care et c'est parce que nous créons des relations de care que nous développons notre éthique du care.

FIGURE 2.

Le care défini comme relation et comme éthique



Nous allons voir dans le prochain chapitre quelles sont les raisons pour lesquelles il nous semble important et pertinent d'introduire le care, tel que nous l'avons défini, à la fois comme relation et comme éthique, dans le domaine de la gestion.

CHAPITRE 2. POURQUOI INTRODUIRE L'ETHIQUE DU CARE DANS LA GESTION ?

Pourquoi faire une thèse sur le care dans le domaine de la gestion ? En quoi les sciences de gestion auraient-elles besoin de cette notion ? Ce n'est certes pas la première fois que cette notion est utilisée dans le domaine du management. Dans la littérature anglo-saxonne, on peut citer par exemple un ouvrage collectif récent traitant explicitement du lien entre care et *business* (Hamington et Sander-Staudt 2011). Dans le contexte français, les textes se font plus rares. A notre connaissance, aucune thèse de gestion n'en fait l'objet principal de ses recherches. Il paraît donc important de comprendre les raisons pour lesquelles le care devrait être introduit dans le domaine de la gestion. Nous débuterons ce chapitre avec l'analyse de l'articulation entre la logique économique et la logique sociale, que ce soit à travers la responsabilité sociale des entreprises (RSE) à but lucratif ou le cas des entreprises qui mettent l'impact social au cœur de leur mission. Nous étendrons ensuite notre propos à l'ensemble des organisations, qu'elles visent ou non une finalité sociale.

SECTION 2.1. CARE ET RSE

1. L'éthique des affaires

Une approche centrée sur le care modifie en profondeur la manière d'appréhender l'éthique des affaires. Cette dernière s'appuie le plus souvent sur une conception inspirée de Kohlberg qui peut être considérée comme l'approche *mainstream* dans le domaine de l'éthique des affaires (Furman 1990). On pourra citer par exemple une thèse récente à l'IAE de Paris où l'éthique est définie comme un référentiel d'axiomes qui permet de statuer sur ce qui est bien ou mal et qui permet donc de prendre des décisions (Charpateau 2009). L'auteur précise que la rationalité est limitée et qu'il existe une dose de subjectivité mais c'est avec une pointe de regret qu'il le reconnaît: « Cependant, en raison de la rationalité limitée dont nous avons parlé plus haut, la décision se fera sur la base d'une subjectivité et non plus d'une parfaite rationalité. Et cela représente une limite à l'éthique. » (53). C'est tout l'intérêt du care que de changer ce regard sur la subjectivité et d'en faire non pas une limite de l'éthique mais l'un de ses fondements. Comme nous le disions précédemment, la subjectivité est sans doute une limite à la morale (de justice) alors qu'elle est une source de l'éthique (du care). Dans l'approche cognitive classique, l'éthique est le plus souvent conçue comme un jugement cognitif dans une situation qui mène à une décision. Charpateau remet en cause cette approche en tentant de comprendre en quoi la décision éthique peut dépendre des situations et notamment des messages éthiques qui sont perçus par l'individu. Gilligan est citée dans cette thèse mais uniquement à propos de la question du genre. L'auteur ne s'intéresse pas à la dimension relationnelle du care qui aurait pu éventuellement compléter l'analyse. Ne peut-on pas considérer les situations auxquelles les individus sont confrontés de

manière également relationnelle? En quoi le réseau d'interdépendance dans lequel ils sont pris influence leurs décisions ? Est-ce qu'ils manifestent ou non un souci pour l'autre et en quoi cela peut expliquer, en partie, le caractère ou non éthique de leur décision ? Finalement, comment éthique relationnelle et morale de justice interagissent dans le monde professionnel ? Ce sont des questions qu'il serait intéressant d'aborder et qui pourraient compléter les travaux existants en offrant un nouveau point de vue.

2. Care et théorie des parties prenantes

Le care ne propose pas uniquement un nouveau regard dans le domaine de l'éthique des affaires. Il permet aussi de refonder la théorie des parties prenantes (Freeman 1984) qui est très souvent au cœur des réflexions sur l'articulation entre le social et l'économique. Le care peut aider à faire disparaître les « métaphores masculines » qui sous-tendent le concept de parties prenantes, telles que l'autonomie, le contrôle, la concurrence, les conflits, l'objectivité, la puissance et l'autorité (Wicks, Gilbert et Freeman 1994). Il peut fournir à la théorie des parties prenantes les fondations éthiques qui lui manquent. La théorie des parties prenantes a en effet été critiquée comme « ambiguë » (Pesqueux 2006, 17) et a « eu jusqu'ici peu à dire sur la façon dont les managers et les décideurs peuvent prendre conscience de relations qui ont une importance morale » (Palmer et Stoll 2011, 115). C'est pourquoi certaines contributions, en s'appuyant sur l'éthique du care, tentent de donner plus de détails sur les principes pouvant aider les managers à prendre des décisions pratiques concernant la manière de prioriser parmi les parties prenantes. Burton et Dunn (1996) ont fait une première tentative mais leur approche a été critiquée comme étant

encore trop vague (Wicks 1996). Engster s'est appuyé sur cette première contribution pour construire un ordre de priorité du point de vue d'une éthique à l'échelle d'une entreprise (2011) : les actionnaires et les employés sont les premiers sur la liste, les collectivités locales sont en second lieu, et enfin les clients. Les fournisseurs et les concurrents ne sont pas considérés comme étant dans le périmètre de considération du point de vue des managers. Freeman lui-même dans un article co-écrit avec Liedtka (1991) montre tout l'intérêt du care comme fondement phénoménologique de la théorie des parties prenantes.

3. Refonder la RSE

Ce lien potentiel entre l'éthique du care et la théorie des parties prenantes est important de manière plus générale pour le champ de la RSE puisque la théorie des parties prenantes a émergé comme « le paradigme dominant en matière de RSE » (McWilliams et Siegel 2001, 118). Même si la notion de responsabilité sociale des entreprises a émergé (Bowen 1953) beaucoup plus tôt que la notion de parties prenantes (Freeman 1984), « la description de Bowen de la société est très proche de celle adoptée par la suite par des approches des parties prenantes » (Acquier, Gond et Pasquero 2011). Évidemment, d'autres conceptions de la RSE existent et l'approche des parties prenantes est loin d'être consensuelle à l'intérieur de ce domaine de recherche. Cette absence de consensus est accrue par le fait que Freeman a proposé plus d'une version de la théorie des parties prenantes, passant d'une vision instrumentale à un point de vue normatif. Il ne nous semble pas cependant que les conceptions habituelles de la RSE, qu'elles soient instrumentales ou normatives, permettent au manager de savoir jusqu'où il faut aller en matière de responsabilité

sociale. Le care permet ici aussi d'envisager une autre manière de fonder la RSE en la considérant ni comme une obligation morale ni comme un instrument de performance. La RSE, fondée sur une éthique du care, serait bien plutôt une liberté positive, une surérogation qu'il faudrait pouvoir offrir aux managers.

Critique de la conception instrumentale de la RSE

De très nombreux travaux de recherche en gestion ont tenté de prouver qu'il existe une corrélation entre la performance sociale de l'entreprise et la performance financière. Sur les 127 études recensées par Margolis et Walch (2003), plus de la moitié montrent une association positive et seules sept une relation négative. Selon ces résultats, les entreprises et leurs managers auraient tout intérêt à « faire du social ». Par exemple, les entreprises pourraient être incitées à mener un recrutement plus diversifié en s'appuyant sur les expériences réussies en la matière. Ainsi, l'entreprise Convers a initié une politique de recrutement résolument tournée vers les seniors. Un tiers de l'effectif avait plus de 45 ans en 2009. L'objectif affiché était de lutter contre le *turnover*, un « véritable fléau » selon le PDG de la société. Et, en effet, le *turnover* ne serait plus que de 7% au sein de Convers, contre 25% en moyenne dans le secteur[8].

Malgré ces réussites, une conception instrumentale du social dans l'entreprise ne nous paraît pas tenable. La principale raison est donnée selon nous par Van Parijs (1991). Utiliser le social uniquement comme une technique de management, notamment lorsque l'effet recherché concerne l'image ou le climat de l'entreprise, est contre-productif :

[8] http://www.action-senior.com/tag/gestion-integree-de-la-diversite/

> Un responsable d'entreprise « produira plus sûrement et plus massivement [des effets positifs sur la performance] s'il est perçu comme quelqu'un qui n'attache pas à l'éthique qu'une valeur instrumentale. Or la garantie la meilleure (quoique loin d'être absolue) pour être perçu, par exemple, comme foncièrement intègre, c'est de l'être vraiment. Dans beaucoup de cas, par conséquent, celui dont les intérêts seront le mieux servis par l'adoption d'une conduite éthique sera précisément celui dont la conduite n'est pas motivée par la poursuite de ses intérêts. (Van Parijs 1991, 3)

Critique de l'approche normative de la RSE

Echapper à cette aporie pourrait conduire à considérer que le social participe d'une responsabilité morale de l'entreprise. Peu importe que ce soit bon ou mauvais pour les affaires, le question réside dans ce qu'il est bien ou mal de faire. La théorie des parties prenantes est souvent le cadre de référence d'une telle conception normative de la RSE. Ainsi, la responsabilité de l'entreprise n'existe pas uniquement vis-à-vis des actionnaires mais plus généralement vis-à-vis des parties prenantes, c'est-à-dire « tout groupe ou individu qui peut affecter ou qui peut être affecté par la réalisation des objectifs de l'entreprise » (Freeman 1984). Les intérêts des parties prenantes ont une valeur « intrinsèque » (Donaldson et Preston 1995, 67), indépendante de leur valeur instrumentale au regard de la performance de l'organisation. Par exemple, la pollution créée par l'activité d'une entreprise engage sa responsabilité, même si elle se conforme aux normes et lois en vigueur. La prise en compte de cette dégradation de l'environnement constitue un enjeu moral, qui se retrouve dans la définition générale du développement durable : « satisfaire [nos] besoins sans remettre en cause la capacité des générations futures à satisfaire les leurs » (Commission Brundtland, 1987).

Cette approche nous paraît également difficile à tenir. On demande à la fois à l'entreprise de créer la plus grande richesse possible pour alimenter une croissance qui fait, encore aujourd'hui, l'objet d'un consensus politique. Et dans le même temps, il existerait une exigence normative que les entreprises doivent prendre en compte et qui serait supérieure à leur développement économique ? Peut-on demander de ce point de vue aux entreprises plus que ce que la loi exige ? Si oui, ne risque-t-on pas de placer le responsable d'entreprise dans une situation d'injonctions paradoxales qui le mènerait soit au cynisme (« je fais du profit et tant pis pour le social ») soit à la culpabilité (« je fais du profit mais j'en ai honte ») ? Car on ne peut imaginer que l'exigence morale l'emporte, sauf à changer de structure juridique pour basculer vers les modèles de l'entrepreneuriat social, du « social business » ou plus généralement de ce que nous avons coutume d'appeler en France l'économie sociale et solidaire, c'est-à-dire l'ensemble des structures où la finalité sociale prime sur la finalité économique.

Approche surérogatoire de la RSE : la liberté de se soucier de l'impact social de son activité

Une autre approche pourrait être envisagée par les responsables d'entreprise. Elle a pour spécificité de ne pas mettre l'accent sur le devoir mais sur la liberté. Lorsque Friedman a prononcé sa fameuse phrase : « la responsabilité sociale de l'entreprise est d'accroître ses profits » (1970), on a cherché à montrer, au travers de l'approche instrumentale ou normative, que l'entreprise doit faire du social à côté de la maximisation du profit. Cet effort n'a en réalité que renforcer la tension entre économie et société (Margolis et Walsh 2003). Nous proposons à la place l'affirmation suivante : l'entreprise doit pouvoir avoir la liberté de se soucier de son impact

social. C'est une approche surérogatoire au sens évoqué précédemment. On pourrait supposer qu'il est bien que l'entreprise se soucie de son impact sur ses différentes parties prenantes mais il n'est pas mal qu'elle ne s'en soucie pas.

Rappelons à nouveau que le care étant une éthique contextuelle, elle n'affirme pas de principes *a priori*. Elle demande seulement que les individus puissent exprimer une attention particulière aux relations au sein desquelles ils sont impliqués, y compris celles qui se nouent en dehors du contexte de la vie privée. Appliquées au monde de l'entreprise, ces théories nous invitent donc, par exemple, à ne pas rejeter toute forme d'empathie, sous prétexte qu'il faudrait être « dur » pour réussir dans les affaires. Il s'agit aussi de ne pas refuser la possibilité d'un engagement social sous prétexte que la rationalité économique nous enjoint de ne chercher que la maximisation du profit. Evoluer dans un environnement concurrentiel ne doit pas discréditer d'emblée l'inclusion d'une posture de care au sein de la gestion (Liedtka 1996).

L'engagement bénévole des salariés soutenu par les dirigeants d'entreprise et les responsables des ressources humaines est une illustration possible de l'application d'une éthique du care dans le domaine du management et une manière différente d'envisager la RSE. Cette éthique est bien surérogatoire et non normative. Les salariés ne sont pas obligés de participer et ne sont pas mal jugés s'ils ne le font pas. Par ailleurs, elle ne peut pas être qualifiée non plus d'instrumentale. La mise en place de ce type de dispositif ne peut pas répondre uniquement à une stratégie RH. Cela n'empêche pas que le bénévolat en entreprise puisse reconnaître des externalités positives (Gatignon-Turnau 2005). Mais, pour les raisons explicitées par Van Parijs et citées précédemment, on risquerait de les fragiliser en instrumentalisant le dispositif. Ainsi,

l'éthique des affaires conçue comme une éthique du care peut servir de nouveau fondement à la construction d'une RSE. La stratégie RSE d'une entreprise consisterait donc plutôt à se donner des opportunités de care. A nouveau, il s'agit plus d'un problème de liberté - la possibilité d'exercer une disposition et de s'engager – qu'une question de moralité imposée par le calcul économique ou des valeurs transcendantes.

Si l'on s'intéresse au secteur de l'économie sociale et solidaire et notamment à l'entrepreneuriat social, le problème nous paraît inversé. L'entrepreneur social n'a pas de problème concernant la liberté de se soucier de ses parties prenantes et de son impact social puisqu'il crée précisément son entreprise pour cette raison. Le problème est plutôt de savoir dans quelle mesure ce souci initial ne disparaît pas face à une logique de développement entrepreneurial et à la mise en œuvre d'une logique gestionnaire visant à maximiser son impact social. On retombe, encore une fois, à un problème de niveau d'analyse du care. Tant que le care reste dans le cadre des relations interpersonnelles entre l'entrepreneur et ses bénéficiaires, nous sommes dans le cadre de l'éthique du care tel que nous l'avons défini, c'est-à-dire l'engagement dans des relations de care fondé sur des rencontres et une disposition d'empathie. Mais comment passer au niveau de l'organisation ? Comment peut-on envisager de développer une organisation qui soit « *caring* » ? L'éthique du care peut-elle se transmettre de l'entrepreneur à l'organisation ? Cette réserve notamment quant au changement d'échelle des entreprises sociales montre la contribution potentielle des théories du care à la littérature sur l'entrepreneuriat social. Nous illustrerons notre propos en nous appuyant sur l'exemple d'un entrepreneur social français, Xavier Emmanuelli.

SECTION 2.2. CARE ET ENTREPRENEURIAT SOCIAL

1. Ethique du care de l'entrepreneur social

Lorsque les entrepreneurs sociaux créent leur organisation, ils développent le plus souvent une relation de care avec des personnes qu'ils rencontrent et qui ont une fragilité qu'ils relient avec un problème sociétal. La littérature insiste sur le fait que c'est en effet la compassion qui est le moteur de l'entrepreneuriat social (Dees 1998; Miller et al. 2012). Les entrepreneurs sociaux possèdent sans doute cette disposition à « se soucier » pour les autres et à s'engager pour répondre aux besoins de certaines personnes. L'expérience d'Emmanuelli pointe une émotion enracinée dans son empathie avec la souffrance d'autrui : « J'y suis resté trois ans [il a été médecin dans un hôpital à côté d'installations minières]. Je sortais tout juste des bateaux, où j'avais beaucoup rêvé, et là, je me suis dit que le monde était injuste, j'étais vraiment révolté » (Emmanuelli 2012, 87). De cette empathie, qui consiste bien à « souffrir avec », naît le désir de s'engager et de créer une structure qui aide ces personnes en situation de fragilité. C'est ce qu'Emmanuelli a fait en co-fondant Médecins Sans Frontières puis en fondant le Samu social. Emmanuelli insiste sur la dimension sensible de son action. Il ne s'agissait pas d'être uniquement dans la résolution de problèmes, dénoncée par Noddings. Il essayait tant bien que mal d'être à la fois dans le « cure » et dans le « care », même si, comme il le raconte dans son autobiographie récente, la médecine d'urgence organisée par MSF risquait de lui faire perdre de vue la dimension de care :

> Le plancher était jonché de blessés et il y avait en particulier une fille qui était mal. On soulève sa robe, elle a un trou, les tripes dehors, éclat de mortier. Au-delà de nos ressources thérapeutiques. Sur la plate-forme du camion, j'étais avec mon ami

> Daniel Pavard. […] Et là il fait une chose à laquelle je ne m'attendais pas : il est par terre, il soulève doucement la tête de la fille, la pose sur son genou, et il lui caresse les cheveux. Il lui parle. Elle est en train de mourir et il lui parle en français. Mais qu'est-ce qu'il fout ! On a besoin de toi mon vieux ! Il n'écoute pas. […] J'ai mis du temps à percuter parce qu'on n'a pas la révélation comme ça, mais j'ai fini par comprendre. C'est l'accompagnement fraternel, c'est ce qu'il faut faire quand on n'a rien. (Emmanuelli 2012, 145–146)

Comme le note Emmanuelli, la logique médicale a du mal à laisser la place à celle de l'accompagnement fraternel. Elle lui cède sans doute plus facilement le pas lorsque la guérison n'est plus possible. Le récit d'Emmanuelli montre qu'il est difficile de la mettre en œuvre lorsqu'on est dans le feu de l'action et qu'il y a d'autres vies à sauver. Cet épisode illustre bien à quel point il est important de considérer l'éthique du care comme un espace de liberté et non comme une obligation. Emmanuelli n'avait pas l'obligation morale de faire ce que son ami a décidé de faire. C'est plutôt qu'il n'était à l'époque pas vraiment libre de le faire parce qu'il n'avait pas encore « percuté ». L'éthique du care doit pouvoir continuer à exister aux côtés de la logique d'efficacité, comme une disponibilité qu'il est toujours possible d'actualiser et qu'il ne faut jamais faire tout à fait disparaître. Les deux doivent pouvoir être maintenus de manière concomitante, sous peine de risquer de tomber sous le joug de ceux qu'Emmanuelli appelle les « technos ».

2. Dangers éthiques du changement d'échelle des entreprises sociales

En effet, les entrepreneurs sociaux, pour développer leur activité et servir un nombre plus important de bénéficiaires, doivent construire des systèmes qui assurent l'efficacité du service

rendu (Datar, Epstein et Yuthas 2010). La croissance d'une entreprise sociale est donc associée à une tentative de rationalisation (Sezgi et Mair 2010) qui vise à optimiser l'utilisation des ressources limitées. L'approche vise à générer des économies d'échelle et à éviter le gaspillage des ressources associées à la duplication inutile des processus à l'échelle de l'organisation (Bradach 2003). Le problème est que cette approche, bien que rationnelle au niveau de l'organisation, peut mettre en péril l'éthique du care telle qu'elle existait à l'origine chez l'entrepreneur. Emmanuelli témoigne des problèmes qui, liés à la disparition du souci de d'autre face à la rationalisation de l'organisation, le poussent à démissionner du Samu social en 2012 :

> L'urgence sociale, personne n'y croit, ça appartient aux petits hommes gris, comme disait Nietzsche. Les technos, les mecs qui pensent structure, budget, et pas souci de l'autre. C'est comme dans le dessin animé de Tex Avery, tout le monde se refile le bâton de dynamite avant qu'il pète. On est dans le « c'est pas moi, c'est toi » : c'est du ressort de l'Etat, non, c'est de celui de la mairie. Ils se tirent dans les pattes, ils n'ont pas les mêmes objectifs, c'est à celui qui ne paiera pas ou, au contraire, qui se dira le plus généreux. Je me suis battu toute ma vie, je ne veux pas couvrir ça. […] Je ne regrette pas le temps passé, de toute façon, je suis un fossile. Mais j'ai le droit de dire que je n'adhère pas à cette époque parce que ce ne sont pas mes valeurs. Les lobbys de la bien-pensance ont tout mis au carré. Dans un souci de gestion, de puissance, de contrôle. Avant, où que vous soyez dans la hiérarchie, tout le monde était fier de travailler au Samu social parce que chacun s'appropriait une petite étincelle du secours. Mais quand vous êtes dans la gestion, dans un rapport de force, ce n'est plus possible. C'est comme au Samu. Maintenant, l'aide médicale urgente, c'est des postes, il faut faire des publications, rentrer dans des procédures, des protocoles. Rien à voir avec des mecs qui taillent leur chemin à la machette, qui se penchent vers autrui, qui prennent le temps… (*Le Monde*, 19 juillet 2011)

Cette prise de position d'Emmanuelli est clairement un appel à un maintien du care dans les entreprises sociales. Chacun à son niveau doit pouvoir se soucier de l'autre, s'engager pour l'autre, se pencher vers autrui. Cet exemple montre comment, même dans l'économie sociale et solidaire, le care doit rester possible et accessible à chaque membre de l'organisation. Les sciences de gestion doivent donc mieux cerner en quoi il est possible d'articuler rationalisation des processus de gestion et maintien de relations de care. Cette question ne se pose pas seulement dans le contexte des entreprises sociales mais dans toute organisation, comme nous allons le montrer dans les prochaines sections. Contrairement à l'opinion commune, diriger une organisation ne signifie pas nécessairement qu'il faille rejeter toute forme de care.

SECTION 2.3. CARE ET LEADERSHIP

1. Le care doit-il rester à la porte des organisations ?

On peut se demander à ce stade si, finalement, le care est réellement compatible avec la gestion rationnelle d'une entreprise, qu'elle soit à but non lucratif ou à visée sociale. Ne faudrait-il pas choisir entre care d'un côté et gestion de l'autre ? Tous les opposeraient au point que le care pourrait être considéré comme un élément contre-productif dans un processus de rationalisation des organisations. Des études neurologiques récentes montrent que le cerveau humain ne peut pas de manière simultanée être dans l'empathie et dans l'analyse. Le fait d'avoir une pensée de type analytique empêche l'empathie et réciproquement (Jack et al. 2013). La pensée gestionnaire serait ainsi par nature contradictoire avec un impératif de souci et de soin de l'autre. Pour réussir dans les affaires, il faudrait nécessairement être intraitable et insensible, mettre de côté la dimension empathique de l'être humain pour ne fonctionner qu'avec la part analytique. Le care est critiqué par certains auteurs comme une « morale des esclaves » (Puka 1990). C'est une référence explicite à Nietzsche et sa critique de la morale chrétienne qui fait des martyrs, des pauvres et des faibles les véritables héros. Dans le monde des affaires, on encense au contraire les « *winners* ». On suppose généralement que les « *winners* » ne perdent pas de temps à s'apitoyer sur le sort des « *losers* ». On ne pourrait pas se permettre d'être dans le care dans un monde concurrentiel.

Une autre raison pour refuser le care est qu'il risque de nous mener à certain relativisme. Que ce soit sur le plan moral ou sur le plan de la stratégie, si l'on ramène tout au personnel, au singulier, on risque de perdre le cadre collectif qui permet à l'organisation d'exister de manière

performante. Pour prendre une métaphore militaire, il faut mieux que le commandement n'écoute pas ses troupes pour pouvoir gagner la guerre. En termes symboliques, l'entreprise est le lieu du paternel et non du maternel (on pourrait accepter une forme de paternalisme de la part du patron mais pas de maternalisme). L'entreprise est le lieu d'autorité qui tranche et qui n'écoute pas. Est-ce qu'il ne faut pas en fin de compte assumer ce refus du care et le renvoyer en dehors de l'entreprise à d'autres institutions, en premier lieu la famille ?

Notre position est que la dualité est possible au sein des organisations et qu'il n'est pas nécessaire de choisir une fois pour toutes son camp. Nous rejoignons Freeman qui dénonce une séparation fallacieuse (*separation fallacy)* entre égoïsme et altruisme, entre logique économique et logique sociale (1994). Le cerveau ne permet pas à l'être humain d'être *simultanément* empathique et analytique mais il peut l'être *successivement* et en fonction des contextes. Le « Je-Cela » qui règne en maître dans les organisations est indispensable mais il n'est pas tout. Buber ne critique pas le monde du « Je-Cela ». Il critique son déracinement vis-à-vis du « Je-Tu » qui conduit alors en effet au pire :

> La volonté utilitaire et la volonté dominatrice qui sont dans l'homme agissent de façon naturelle et légitime tant qu'elles demeurent attachées à la volonté de relation, et portées par elle. Il n'y a pas de mauvais penchant, jusqu'au moment où le penchant se détache de l'être […] L'économie, qui est le domaine de la volonté d'utiliser […] participe à la vie tant qu'elle participe à l'esprit. (Buber 1992, 83)

A nouveau, nous n'affirmons nullement que le manager a l'obligation de créer des relations de care avec l'ensemble des parties prenantes. Nous affirmons seulement que le manager doit désapprendre l'idée selon laquelle son rôle n'a rien à voir avec cette dimension. Selon nous, la

position éthique du manager est de contrôler tout en sachant que l'être qui est en face est toujours plus que ce qui est sous son contrôle.

De plus, le care ne doit pas être nécessairement vu comme une pratique de soin qui est uniquement positive. La meilleure façon parfois de prendre soin de l'autre est de ne rien faire. Noddings donne l'exemple d'un homme qui aime une femme mariée et qui se met en retrait pour ne pas lui causer de tort (1984). Le care peut également inclure des actes « négatifs ». Avoir le courage de licencier quelqu'un plutôt que de le « placardiser ». Sanctionner un étudiant pour un rendu insuffisant plutôt que de laisser passer afin de ne pas s'exposer à ses remontrances. C'est la même problématique pour les parents qui doivent sévir, gronder, refuser d'accéder aux demandes des enfants. Il est souvent plus facile d'accepter d'allumer la télévision, de ne pas insister pour manger de tout… Mais ces petits renoncements à la fermeté et au commandement sont contraires à ce qu'implique une relation de care. L'attention à l'autre et l'engagement pour l'autre passent parfois par le refus à l'autre de ce qu'il veut ou de ce qu'il demande. C'est particulièrement vrai dans un contexte éducatif mais on peut penser que cela s'applique aussi dans un contexte managérial. Toute relation hiérarchique peut induire que celui qui détient l'autorité sait parfois mieux qu'autrui ce qui est bon pour lui. Cette relation entre l'autorité et le care n'est évidemment pas automatique mais elle est nous paraît être une composante essentielle d'une posture hiérarchique.

2. Care, leadership et management

Si le care nous semble compatible avec la gestion, il l'est sans doute plus avec la notion de leadership que celle de management. Selon Zaleznick, la différence entre les leaders et les managers tient au fait que les premiers sont « doublement nés » (*twice-born*), alors que le manager n'est né qu'une seule fois (*once-born*) (1990). Le manager préserve le collectif alors que le leader double cette aptitude d'une remise en question des choses telles qu'elles sont. On peut considérer que le care est une forme de leadership où il s'agit d'être « *twice-born* » à travers l'autre. Il s'agit de questionner la routine de l'organisation au travers des rencontres interpersonnelles, se rappelant que l'Autre est inconnaissable et toujours plus que ce que l'organisation prévoit d'en faire. Holt et Marques montrent que les étudiants en gestion pensent que l'empathie est une qualité qui n'a pas grand-chose à voir avec le leadership (2011). Une partie de la littérature en leadership incite à penser le contraire. Mill Chalmers indique notamment que plus l'organisation est exigeante dans son efficacité, plus elle doit justement avoir un leadership empathique : « Plus le travail « s'accélère », plus il est essentiel d'avoir un leadership inspiré par une intelligence émotionnelle, par une empathie et par une compréhension des besoins de développement des collaborateurs » (2010, p. 270).

Tout dépend de la manière dont on considère le rôle d'un dirigeant. Il y a selon Mintzberg deux styles de dirigeant (Gosling et Mintzberg 2003). Celui, « héroïque », qui est fondé sur soi et sur sa capacité à sauver l'entreprise. C'est clairement la vision contemporaine du PDG d'une grande entreprise que l'on nomme pour redresser l'entreprise (et le cours de l'action) : le CEO comme un sauveur (« *corporate savior* ») (Khurana 2002). C'est aussi la vision très messianique de l'entrepreneur social portée par une organisation comme Ashoka qui promeut ses « *fellows* »

comme des « *change makers* ». Il y a une autre vision possible, celle du manager « engagé », qui se fonde sur la collaboration. Les managers qui font preuve de ce type de leadership ne sont importants que dans la mesure où ils aident les collaborateurs à réussir leur propre mission.

3. L'absence de légitimité du care dans l'environnement institutionnel du business

L'étude d'Holt et Marques met le doigt sur le cœur du problème. Le rejet du care dans l'univers de la gestion semble fondé sur des mécanismes institutionnels qui légitiment avant tout le calcul rationnel de l'intérêt personnel. Considérer que, dans le business, il ne faut pas de sentiment est plus fondé sur l'adoption d'un mythe que sur une réelle recherche d'efficacité. Les travaux empiriques sur le lien entre la rémunération et le fait d'être agréable avec ses collègues peuvent illustrer ce point.

De nombreuses recherches ont montré que le fait d'être agréable avec ses collègues est corrélé de manière négative avec la rémunération (Judge, Livingston et Hurst 2012). Si l'on regarde de plus près, les études ne prétendent pas que les « chics types » réussissent moins bien que ceux qui se comportent de manière plus brutale. Etre gentil n'est pas corrélé avec le rendement au travail en général (Wiggins 1991). Essayer de maintenir les meilleures relations possibles n'est pas incompatible avec le fait d'être compétent et efficace. En revanche, certaines études suggèrent que d'être dur dans le contexte professionnel et peu soucieux des autres est corrélé au fait d'être perçu comme compétent: « alors que les gens agréables sont appréciés, leur chaleur humaine peut nuire à la perception de leur compétence par rapport à leurs pairs

désagréables qui ne sont pas , en réalité, mieux équipés pour leur emploi » (Judge, Livingston et Hurst 2012, 8).

Il y a donc un « mythe » autour de la corrélation entre management et dureté, au sens où l'entend la littérature néo-institutionnelle (Meyer et Rowan 1977). On n'est pas meilleur manager parce qu'on est dur. On est en revanche plus légitime si on est dur. Le problème du care n'est donc pas un problème d'incompatibilité avec la gestion mais un problème de légitimité dans la gestion. Le care n'est clairement pas légitime dans le monde de l'entreprise (comme il ne l'est pas visiblement dans la sphère politique). Si l'on va au cœur du problème, ce qui n'est pas légitime fondamentalement dans le care, c'est son côté *personnel*. Ce qui fait la modernité des organisations d'un point de vue institutionnaliste, c'est le passage à des structures fondées sur une répartition formelle et impersonnelle des tâches. Plus une organisation grossit, plus les tâches sont nombreuses, plus une structure bureaucratique semble nécessaire pour contrôler et piloter l'activité (Meyer and Rowan 1977). Moins du coup sont légitimées les relations personnelles fondées sur la subjectivité (pour éviter des effets pervers comme le népotisme par exemple). De ce fait, le care qui, comme nous l'avons indiqué, est enchâssé dans les relations interpersonnelles, devient illégitime. Notre position est que cet isomorphisme des organisations (DiMaggio et Powell, 1993) consistant à refuser de manière mimétique l'empathie et le souci de l'autre au nom de la rationalité et de l'efficacité est une atteinte à la liberté humaine, celle d'avoir le droit d'être dans son travail à la fois empathique et dur, soucieux et exigeant, compatissant et rationnel. Cette exclusion du care des organisations n'est pas sans conséquence. Notre prochaine section montre qu'elle peut expliquer en partie l'augmentation des risques psychosociaux et la souffrance au travail.

SECTION 2.4. LE LIEN SOCIAL EN ENTREPRISE : CARE ET SOUFFRANCE AU TRAVAIL

Cette question de la souffrance au travail et des risques psychosociaux semble en effet prendre de plus en plus d'importance dans les entreprises. De nombreuses missions de conseil sont commanditées et des services « Qualité de vie au travail » sont créés. Les suicides récents dans des entreprises comme France Télécom ou Renault ont également sans doute contribué à mettre cette thématique sur le devant de la scène. Les travaux de Norbert Alter montrent que les risques psychosociaux ne sont pas réductibles à des problèmes d'organisation ou d'ergonomie, comme cela est souvent supposé dans l'approche habituelle de ces phénomènes au sein des entreprises. La source en serait plutôt l'ingratitude permanente et récurrente des managers vis-à-vis ce que les salariés donnent à leur entreprise. Les salariés donnent et l'entreprise est dans l'incapacité de reconnaître ce don (Alter 2010; Alter 2011)

Il y a une proximité importante entre cette approche fondée sur le don et l'éthique du care. Dans les deux cas, on retrouve une dimension d'incommensurabilité et de non contractualisation de ce qui est donné. L'utilitarisme et le contractualisme sont renvoyés dos à dos comme incapables de créer le lien social dont les individus ont besoin pour vivre en société. Cependant, la vision d'Alter s'ancre dans une vision durkheimienne du lien social. C'est l'intégration dans un collectif qui donne du sens et évite l'anomie et le suicide. Cette vision sociologique du lien social est très différente de la vision que nous proposons. Selon nous, il faut se fonder non pas sur un holisme éthique mais sur ce que nous proposons d'appeler un individualisme éthique à la suite de Levinas et de Sen, deux auteurs que nous avons cités précédemment.

Pour Levinas, l'individualisme éthique fonde le lien social par la reconnaissance que l'individualité de l'autre ne peut jamais être réduite à un système : « L'individualisme éthique […] est peut-être le noyau philosophique de la réflexion de Lévinas sur le lien social. Cette association inattendue de l'individualisme et de l'éthique suppose que l'on reconnaisse dans le visage de l'autre une individualité irréductible à la compréhension et à l'intégration dans un système » (Préface de Pierre Hayat à Levinas 1999).

Sen, de son côté, affirme également le primat de la diversité humaine qui « n'est en rien une complication secondaire, que l'on pourrait ignorer ou introduire dans un second temps » (2000). Ainsi, le développement humain vise avant tout le développement de chaque personne humaine étant entendu qu'il faut pour cela prendre en considération – c'est un impératif éthique chez Sen – ce que chacun valorise et a des raisons de valoriser. On ne peut préjuger de ce qu'une personne doit avoir envie de faire. C'est en ce sens qu'il y a individualisme éthique. Cependant, cela n'implique pas un individualisme méthodologique au sens où le niveau d'analyse, pour comprendre ce que la personne valorise, pourrait être seulement le niveau individuel.

Avec Sen et Levinas, il nous faut refuser que le sens de l'existence humaine vienne en dehors de la personne humaine pris dans sa singularité. Si les personnes souffrent d'une destruction du lien social dans l'entreprise, ce n'est peut-être pas uniquement parce que leur don n'est pas assez reconnu. C'est aussi et peut-être surtout parce que leur singularité est ignorée par les systèmes de gestion qui ne portent que des relations où l'Autre est réduit au Même. C'est la réduction du Tu à un Cela qui provoque de manière fondamentale la souffrance au travail. Le

care nous invite à maintenir la valeur de la personne humaine, la valeur irréductible du Tu à côté et en même temps que la performance du Cela.

S'il y a un mimétisme institutionnel qui conduit à nier le Tu dans les organisations, si les étudiants en *business school* pensent que l'empathie n'a rien à voir avec le leadership, s'il y a une incompatibilité perçue mais non réelle entre care et compétence, il y a très certainement un enjeu majeur autour de l'éducation au management. On ne peut pas se reposer uniquement sur la mise en place de process dans les organisations. Puisqu'il s'agit d'individualisme éthique, on n'échappera jamais à la disposition personnelle et aux pratiques individuelles. C'est la raison pour laquelle il faut travailler en amont sur la formation des managers. Si l'on se repose uniquement sur la dimension d'organisation du care sans prendre en compte la disposition individuelle et l'engagement personnel et situé, on est condamné à échouer. La relation interpersonnelle « Je-Tu » à l'œuvre dans le care échappe toujours à l'objectivation et la rationalisation.

Autrement dit, la particularité du care est qu'il ne peut pas être « routinisé » jusqu'au bout. On peut chercher à institutionnaliser le care dans la sphère publique et on peut l'organiser. Il n'est pas possible cependant d'en faire un système de routines, institutionnelles ou organisationnelles. De ce point de vue, le care échappe en partie aux théories néo-institutionnalistes de la sociologie économique comme il échappe également en partie à la psychologie sociale (l'engagement et l'empathie sont deux phénomènes étudiés par la psychologie sociale mais qui ne recouvre que partiellement le care). Le care est essentiellement éducatif, un processus de développement de la personne qui dépend à la fois de considérations endogènes et exogènes.

L’éducation au care nous semble le complément indispensable à l’enseignement des mécanismes économiques et gestionnaires. On peut prendre un parallèle avec l’œuvre d’Adam Smith. On ne devrait jamais lire et enseigner la *Richesse des nations* sans la *Théorie des sentiments moraux* (et réciproquement). Sans la sympathie et les sentiments moraux, c'est le système économique qui est en danger. La sociologie économique, la psychologie morale et ou l'économie ne peuvent fonder cet aspect. Seule une éducation fondée sur une philosophie existentielle comme celle de Buber ou de Levinas, où le subjectif a une place et une valeur, le peut. Nous allons donc voir dans la suite de nos travaux comment il est possible de concevoir une formation en gestion qui intègre cette dimension de care. Nous proposons d’appeler cette démarche de formation : « educare ». Avant de préciser en quoi peut consister cette approche, nous ferons d’abord un détour par une analyse de la situation actuelle de la formation en gestion afin de montrer en quoi le care peut contribuer à apporter une réponse aux problèmes qu’elle rencontre.

CHAPITRE 3. EDUCARE : CARE ET BUSINESS EDUCATION

SECTION 3.1 CRITIQUE DE LA FORMATION EN GESTION

1. Succès du modèle américain : la suprématie de la *business education*

Lorsque l'on se penche sur l'histoire de la gestion (Bouilloud et Lécuyer 1994), on constate que, depuis leur apparition au début du XXème siècle, les méthodes d'enseignement prônées par les *business schools* ont évolué, notamment dans leur rapport entre d'un côté la science et de l'autre les pratiques professionnelles. Si, dans un premier temps, l'enseignement en gestion s'appuie essentiellement sur l'expérience de professionnels, cette approche fait l'objet d'une vague de critiques dans les années 50, notamment avec les rapports commandités par la Fondation Ford (Gordon et Howell 1987 [1959]) et par la Carneguie Corporation (Pierson 1959). A l'époque, les recommandations ont été de pousser la formation en gestion à quitter le domaine exclusivement pratique pour aller sur le terrain de la recherche scientifique. Les sciences de gestion sont donc apparues comme une discipline universitaire à part entière.

C'est le modèle issu de cette remise en question des années 50 qui prévaut aujourd'hui, même si, comme nous allons le voir par la suite, la tension entre l'ancrage dans les pratiques managériales et celui dans le monde scientifique demeure. En fin de compte, c'est la mission des *business schools* qui n'est pas tranchée. Elle oscille entre la production de connaissances scientifiques, la formation de managers efficaces, le retour sur investissement pour le diplômé et la formation de citoyens éclairés et responsables.

Malgré cette absence de consensus autour de la finalité, les cursus de business se sont énormément développés. Aux Etats-Unis, le nombre de diplômés d'un MBA est passé de 3.200 dans les années 50 à 102.000 à la fin des années 90 (Pfeffer et Fong 2002). Une croissance importante peut également s'observer en Asie et en Europe (*Le Monde*, 23 mai 2013). Ce succès s'est accompagné d'une homogénéisation des formations, du fait notamment des processus d'accréditation. Deux normes internationales se sont tout particulièrement imposées : l'une d'origine américaine, AACSB, l'autre d'origine européenne, EQUIS. Au point que d'aucuns se demandent si l'on assiste pas à un « clonage » des écoles de management (Pesqueux 2003).

Dans ce développement du *business* de la formation en gestion, il semble que ce soit le modèle issu des Etats-Unis qui s'impose et qui s'exporte de façon massive à l'étranger, y compris en Europe et en France. Les institutions françaises d'enseignement de la gestion changent désormais d'appellation pour se nommer « *business schools* » et non plus « écoles de commerce ». Deux prestigieuses écoles françaises, HEC et ESSEC, se tournent résolument vers le modèle américain. En plus de l'ouverture d'un MBA et d'un Ph.D., on observe une focalisation importante sur la publication dans des revues les mieux cotées (notamment les revues de rang « A », dont il faut noter qu'elles sont quasiment toutes éditées aux Etats-Unis). Cet accent mis sur la production d'articles académiques s'applique aussi à la façon dont est mesurée la performance des enseignants. Ces derniers sont évalués à leurs résultats en termes de publications, la qualité des cours semblant de plus en plus souvent reléguée au second plan.

On peut ainsi se demander dans quelle mesure le développement de la *business education* n'est pas plus marqué par des considérations de *business* plus que par des considérations

éducatives, au point que la qualité des programmes peut s'en ressentir (Pfeffer et Fong 2004). Les formations en gestion jouent un rôle globalement positif pour la progression de la carrière des étudiants, ce qui est sans doute le premier facteur explicatif de leur succès. Certaines études menées montrent qu'il y a un impact positif des MBA concernant l'augmentation du salaire d'embauche après la fin du programme (Connoly 2003). Les MBA se développent à grande vitesse avec cet espoir pour les étudiants de réussir à faire « *booster* » leur carrière. Cependant, cette vision instrumentale à tout crin de l'enseignement en gestion est critiquée par plusieurs professeurs, y compris ceux qui officient dans de prestigieuses *business schools* américaines (Khurana 2010; Pfeffer et Fong 2002). Une de leur crainte est que la *business education* se réduise à un *business* de l'éducation, à la fois pour les institutions d'enseignement et pour les étudiants. On assisterait alors à l'émergence d'une forme de « capitalisme académique » (Pesqueux 2003).

2. Critique de la *business education*

Critique du modèle scientifique de l'enseignement en gestion

Le fait que les institutions concernées mettent surtout l'accent sur la recherche, la production de connaissances et la publication dans des revues à comité de lecture n'est pas sans poser problème. Des recherches récentes tendent à montrer que de moins en moins d'articles de rang A sont utilisables (*actionable*) dans une pratique managériale (Pearce et Huang 2012). Un budget considérable est pourtant affecté à la rédaction de ces articles. Il a été évalué à 600 millions de dollars pour la production des 1200 articles de rang A non « utilisables » qui sont publiés chaque

année (Martin 2012). D'aucuns contestent ce lien trop direct entre l'utilisation dans la pratique et la production académique (cf. le numéro spécial dans la revue *Academy of Management Learning and Education* dédié à une réponse à ces questions d' « *actionability* »). Par ailleurs, la recherche en gestion serait sous utilisée de manière chronique par les managers alors que certains travaux permettraient de sortir les dirigeants et les actionnaires d'idées reçues particulièrement néfastes pour la bonne santé économique des entreprises (Barthelemy, *Le Monde*, 24 juin 2013). On retombe ici sur la question de la finalité des cursus de gestion. Faut-il privilégier la pertinence dans le monde professionnel (*relevance*) ou la production de connaissances scientifiques ?

Par ailleurs, le champ de la Critical Management Education (CME) met en avant le fait que les techniques pouvant être appliquées en tout temps et en tout lieu sont illusoires en management (Grey 2004). Les valeurs et le contexte ne reçoivent pas l'attention nécessaire dans les salles de cours alors que les techniques de management sont pourtant toujours situées (cette conception du management n'est pas sans rappeler celle de l'éthique selon les théoriciens du care). Ces auteurs affirment qu'il n'est pas possible d'adopter un modèle scientifique du management parce que le management n'est pas un savoir mais une pratique qui implique toujours des valeurs et un contexte qui conditionnent la mise en pratique du savoir. Certains auteurs critiquent donc le « modèle scientifique » de l'enseignement en gestion (Bennis et O'Toole 2005). Lors d'une conférence organisée à Paris par l'Institut de l'Innovation et de l'Entrepreneuriat Social de l'ESSEC, le Professeur Edward Freeman suggérait l'idée que le management soit un art plutôt qu'une science. On pourrait se demander dans quelle mesure il ne faudrait pas passer d'un enseignement fondé sur les sciences de gestion à une transmission fondée sur les « arts managériaux ». Après le passage dans les années 50 d'un modèle pragmatique à un

modèle scientifique, faudrait-il imaginer au début du XXIème siècle le passage à un modèle artistique ?

Le modèle scientifique est critiqué aussi de manière plus pragmatique par le fait qu'il induit le recrutement de professeurs avec peu ou prou d'expérience professionnelle, qui ne seraient pas en mesure de préparer des étudiants à un environnement professionnel complexe souvent très éloigné des théories de management (Bennis et O'Toole 2005). On reproche aux cursus de gestion, notamment aux MBA, de former les étudiants à un style de management trop analytique et qui ne fait pas suffisamment appel à l'expérience (Mintzberg 2004). Il faut en effet constater que les jeunes gens qui sortent des écoles de gestion avec l'idée d'être à la sortie des dirigeants, n'ont pas d'expérience de management à proprement parler, au sens de la prise de responsabilité dans une organisation. Ils sont habitués à prendre des décisions théoriques, sur la seule base de l'analyse de documents et sans qu'elle donne lieu à une mise en œuvre réelle. Se confronter à ces concepts que l'on incarne pas, tenter de les appliquer *ex cathedra*, c'est s'exposer à les trahir. C'est aussi risquer de trahir la réalité, de passer à côté des besoins réels de l'organisation qui sont toujours multiples et complexes.

Le lien avec vie réelle des organisations n'est pourtant pas absent des formations de gestion. Notons par exemple l'existence des stages dans les cursus des écoles de commerce françaises qui permettent de confronter les apprentissages à la réalité. Aucun étudiant ne peut prétendre être diplômé d'une école de commerce française sans avoir fait à un moment ou à un autre l'expérience d'un stage en organisation. On a de plus la possibilité de s'engager dans des Junior Entreprises, certaines fonctionnant comme de véritables PME. Il y a également le

développement des *business games* dans lesquels des groupes d'étudiants peuvent de façon virtuelle créer et mettre sur le marché des produits puis évaluer leur succès grâce à des algorithmes sophistiqués qui reproduisent les mécanismes du monde réel. Il existe enfin la fameuse méthode des cas telle qu'elle se développe depuis près d'un siècle au sein de la *Harvard Business School*. Cette méthode met les étudiants dans une situation où ils doivent prendre une décision et argumenter sur le fondement de données fournies dans un document permettant de construire un contexte le plus concret possible.

La difficulté de ces différents dispositifs pédagogiques est qu'aucun d'eux ne combine véritablement expérience et réflexion de façon « engageante », pour reprendre à nouveau les mots d'Henry Mintzberg. Le stage ou la junior entreprise proposent un vécu réel d'une organisation qui est très certainement engageant au sens où ils mettent en situation et où il n'est pas possible de rester indifférent par rapport à cette situation. Même si le stage n'est pas intéressant ou si le maître de stage n'est pas à la hauteur, on ne peut pas ne pas être concerné, touché voire déstabilisé par cette situation. Le problème est que la réflexion n'est pas concomitante. Elle vient seulement *a posteriori*, au moment du rapport de stage. Et ce rapport n'est plus lui-même engageant puisqu'il vient après coup, souvent sans grand enjeu, y compris pour la validation académique de l'expérience professionnelle. En ce qui concerne l'étude des cas et les *business games*, c'est tout le contraire puisqu'ils proposent une réflexion, une analyse très poussée mais sans aucun vécu réel, et donc sans possibilité d'un réel engagement corporel, émotionnel et relationnel.

Spécialisation disciplinaire

Une autre critique concernant le modèle actuel des *business schools* est qu'il induit une organisation disciplinaire, fragmentée, morcelée du cursus. Cette structure a été et demeure sans conteste la plus efficace dans le domaine de la recherche, qui exige un haut niveau de spécialisation. Mais elle peut être inadaptée dans la formation initiale et généraliste d'étudiants qui ont besoin d'appréhender de façon globale la complexité du monde dans lequel ils vont évoluer. Cette antinomie entre des savoirs disciplinaires qui progressent et une compréhension du monde qui régresse a été dénoncé par certains sociologues qui appellent de leurs vœux une éducation du futur qui cultiverait « l'intelligence générale » (Morin, 2000).

Cette organisation disciplinaire est d'autant plus discutable pour une formation en management car un manager s'appuie certes sur les différentes fonctions qui la constituent mais se doit de les dépasser afin de diriger de manière générale (on parle bien de « Directeur Général ») l'organisation dont il a la responsabilité : « Le management, ce n'est pas du marketing plus de la finance plus de la comptabilité, etc., etc. Cela concerne toutes ces choses, mais c'est une activité différente par sa nature même. » (Mintzberg 2004, 33). Pour former des dirigeants, il est sans doute nécessaire de développer des compétences « générales », non disciplinaires. Les nouvelles exigences du monde du travail plaident également pour une transdisciplinarité accrue. Du fait d'une mobilité grandissante à la fois interne et externe, intra et inter-sectorielle, et aussi compte tenu des déficits de main d'œuvre qualifiée qui se creusent en raison du vieillissement de la population, il semble que les entreprises valorisent de plus en plus les compétences dites « transversales » par rapport aux compétences techniques, « métier », qui sont attachées à une

discipline en particulier (Afriat et al. 2006). Les entreprises ont besoin de salariés qui puissent s'adapter et évoluer tout au long de leur carrière, pas seulement de façon verticale (prendre de plus en plus de responsabilités) mais aussi de façon horizontale (changer de société, de marché, de fonction, …).

L'un des objectifs qu'il faudrait donc poursuivre est de développer des compétences « transversales » qui répondraient à ces nouveaux besoins en matière d'emploi et d'évolution de carrière des managers. Parmi l'ensemble des compétences transversales envisageables, il y a notamment celles que l'on peut qualifier d'« humaines ». On en parle souvent, on les devine, par exemple au travers des modules de « développement personnel », mais on a bien du mal à les identifier, les circonscrire et les évaluer. Sans doute parce qu'elles ne sont justement pas disciplinaires et sortent d'une conception traditionnelle du savoir.

Et pourtant, elles gagnent leurs lettres de noblesses. C'est ainsi que dans la liste identifiée par la Commission européenne des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, figurent celles « sociales et civiques » (2006), aux côtés d'autres compétences transversales (« apprendre à apprendre », « esprit d'initiative et d'entreprise », « sensibilités et expressions culturelles »).

La place des humanités

Un certain nombre d'auteurs plaide pour ces raisons en faveur de l'introduction de plus d'humanités dans les cursus en gestion. L'histoire, la psychologie, la philosophie, la sociologie,

… peuvent être utiles pour donner un horizon culturel et conceptuel permettant aux jeunes étudiants de mieux comprendre les organisations qu'ils rejoignent, de prendre cette hauteur que doit avoir le manager (Chanlat, 1999). L'Institut de l'entreprise, le Cercle de l'entreprise et du management et la FNEGE ont proposé dans un rapport récent de réintégrer de manière importante les humanités dans les cursus de gestion (2010). Dans le contexte américain cette fois, la philosophe Martha Nussbaum alerte de manière très vive sur la disparition progressive des humanités au profit de matières considérées comme plus productives (2010). Elle plaide pour un maintien de la place importante traditionnellement dévolue aux « *liberal arts* » dans les universités américaines et dénonce les dangers d'une éducation « *for profit* » qui cherche uniquement la performance économique au détriment du rôle d'éducation à la démocratie et à la citoyenneté qui a été dévolu à l'Université au moins depuis le siècle des Lumières.

Il semblerait jusqu'ici que les *Business Schools* suivent les demandes des entreprises, dans une dimension instrumentale, sans chercher à les infléchir ou à y résister. Elles ne semblent pas avoir assez manifesté le projet de développer l'esprit critique de leurs étudiants de sorte qu'ils soient capables de lutter contre les éventuelles dérives dans la gestion des entreprises qu'ils rejoignent (Institut de l'entreprise et al. 2010). Faut-il donc que les écoles de management poussent le raisonnement jusqu'à aller parfois contre ce que souhaitent les entreprises, au nom de leur place dans la construction d'une éducation démocratique ? Ne faut-il pas qu'elles tentent d'échapper à cette « éducation à but lucratif » que dénonce Martha Nussbaum et qui consisterait à produire « des générations de machines utiles, dociles et techniquement qualifiées, plutôt que des

citoyens accomplis, capables de réfléchir par eux-mêmes, de remettre en cause la tradition et de comprendre le sens des souffrances et des réalisations d'autrui »[9] ?

L'éducation démocratique consiste notamment à développer chez les étudiants des « émotions morales » pour que la Cité fonctionne bien et ne tombe pas dans la tyrannie. Deux émotions semblent particulièrement importantes selon Nussbaum (2010). D'abord, comme nous l'avons indiqué précédemment, il faut que chaque citoyen intègre la dimension de vulnérabilité de l'être humain. Ensuite, et par voie de conséquence, il faut que chaque citoyen se montre capable d'empathie pour la souffrance de l'autre (2010: 37). On voit ici comment la critique de la « for profit education » nous ramène au care, à la reconnaissance de la dépendance de l'être humain et à l'importance de l'empathie. Cependant, si nous partageons le constat de Nussbaum, nous ne rejoignons pas la solution qu'elle préconise. Il ne suffit pas d'enseigner l'histoire et de favoriser la création artistique pour faire émerger des émotions morales. Les humanités, en tant que discipline au sein des business schools à côté des disciplines techniques comme le marketing ou le contrôle de gestion, ont très certainement leur place mais ne sont pas à même de développer ces émotions morales qui sont indispensables au bon fonctionnement d'une démocratie. L'enseignement de l'éthique doit selon nous se distinguer de l'enseignement des humanités. Nous verrons dans la prochaine section en quoi l'enseignement de l'éthique des affaires, malgré des besoins importants, reste inefficace du fait d'une prise en compte insuffisante de la spécificité du domaine éthique.

[9]« Enseignement ; Une crise planétaire de l'éducation », *Le courrier international*, 24 juin 2010

SECTION 3.2 CRITIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ETHIQUE DES AFFAIRES

1. Un déficit éthique dans les cursus de gestion

La demande pour des cours en éthique des affaires est particulièrement importante depuis le scandale d'*Enron* et depuis la crise financière de 2008. Les écoles de gestion ont été attaquées pour ne pas avoir su former des managers responsables, ayant conscience des conséquences de leurs actes. Le livre de Florence Noiville *J'ai fait HEC et je m'en excuse*, paru en septembre 2009, constitue l'un des exemples de cette critique. Aux Etats-Unis, certains auteurs se demandent dans quelle mesure les *business schools* n'ont pas été des « complices » (Swanson et Frederick 2001), voire des « co-conspirateurs » (Mitroff 2004), des crimes commis par leurs *alumni*. D'autant qu'en tant qu'organisations, quels que soient leurs statuts, les écoles de management sont pourtant elles-mêmes confrontées à la question de leur responsabilité sociétale. Elles le sont d'autant plus qu'elles jouent un rôle de premier plan dans les politiques publiques de justice sociale[10].

Ces critiques sont confortées par des travaux dans lesquels les étudiants en gestion apparaissent comme ayant des attitudes peu éthiques (Wood et al. 1988), notamment lorsqu'on les compare à des étudiants d'autres disciplines (Lampe 1997; Lau et Haug 2011). Si faire fortune est plus souvent une préoccupation pour eux, ils se sentent en revanche moins concernés par la justice ou le sens de la vie. Ils sont également plus susceptibles de tricher (McCabe, Dukerich et Dutton 1994; McCabe et Trevino 1995; McCabe, Butterfield et Trevino 2006) et apparaissent comme plus narcissiques (Westerman et al. 2012).

[10] Pour le contexte français, voir par exemple : « Valérie Pécresse veut noter les universités et les grandes écoles sur leur "performance sociale" », *Le Monde*, 8 juin 2010

Les écoles de commerce seraient encouragées à disséminer des attitudes peu éthiques par leurs étudiants qui se considèrent comme des « clients », cherchant avant tout des « boîtes à outils » et des « recettes touts faites » à des questions opérationnelles (Godfrey, Illes et Berry 2005). Ce qui n'est pas directement utile pour réussir sa future vie professionnelle serait le plus souvent ignoré, cette vision « transactionnelle » ne laissant pas beaucoup de place pour une attention aux questions morales. Elle exige des professeurs et des spécialistes de l'éthique des affaires de constamment justifier la légitimité du champ plutôt que d'explorer de nouvelles pratiques pédagogiques (Swanson et Fisher 2011). Cette situation peut également conduire à une suspicion et suggérer que les cours d'éthique sont là pour une sorte d' « *ethic washing* », sans réelles attentes concernant leur impact. Si ces constats s'appuient essentiellement sur des travaux anglo-saxons, il nous semble que la situation ne soit pas tellement différente en France. Ainsi, par exemple, Jean-François Chanlat, professeur à l'Université Paris-Dauphine, affirme observer également « la montée d'attitudes égoïstes dans les personnes qui sortent de programmes de gestion » (1990, 769).

2. Un manque de consensus sur l'efficacité de l'enseignement éthique

Une explication possible de ce phénomène serait de considérer que les étudiants sont le produit d'une auto-sélection induite par les *business schools* (Pfeffer 2005). Pourtant, les études Net Impact réalisées depuis plusieurs années par l'Institut Aspen indiquent que la dimension sociétale est une préoccupation croissante chez les étudiants en gestion (McGaw 2011). Quand on leur pose la question suivante : « Quels sont les facteurs les plus importants dans votre choix d'un

emploi ? », 32% en 2008 ont déclaré : « le potentiel d'apporter une contribution à la société ». Ils étaient seulement 15% en 2002 à choisir cette réponse. En 2008, 33% affirment que l'une des principales responsabilités d'une entreprise est de « créer de la valeur pour la communauté dans laquelle elle évolue » (par opposition à seulement 25% en 2002). Le problème n'est donc peut-être pas que les écoles de gestion recrutent des étudiants qui ont moins que les autres des aspirations altruistes ou tournées vers l'intérêt général mais plutôt qu'elles ne leur donnent pas suffisamment les moyens de répondre à ces aspirations dans leur vie professionnelle. Il faudrait que ces établissements se posent la question suivante : « Comment *les business schools* aident les étudiants qui mettent l'accent sur le fait d'avoir un impact positif sur la société à comprendre que les possibilités de réaliser ce souhait résident peut-être dans ce qui semble être des endroits improbables ? » (McGaw 2011, 69).

Une autre hypothèse évoquée dans la littérature pour expliquer que les étudiants en gestion apparaissent comme ayant des attitudes peu éthiques serait que l'enseignement de l'éthique des affaires n'est pas suffisamment efficace. Si certaines études montrent que la *business education* n'est pas responsable d'un « déclin éthique » chez ses étudiants (Neubaum et al. 2009), il n'y a pas non plus de consensus sur le fait que l'enseignement en éthique des affaires a un impact positif sur les étudiants (Adkins et Radtke 2004). Certains programmes démontrent un impact (Gautschi et Jones 1998) mais il semble en général faible et de courte durée (McCabe, Dukerich et Dutton 1994; Weber 1990). Certaines études mettent en évidence un impact sur le comportement réel, sans, toutefois, une incitation à de véritables « décisions éthiques internalisées ». En effet, les étudiants adoptent plus souvent des comportements éthiques après avoir suivi le cours mais seulement lorsque leurs actions sont potentiellement rendues publiques

(Mayhew et Murphy 2009). En d'autres termes, les étudiants qui ont suivi ce cours ont progressé dans leur développement moral mais en restent au stade conventionnel identifié par Kohlberg et n'ont pas progressé vers le stade post-conventionnel. La plupart des travaux évoqués se fondent d'ailleurs sur une vision cognitive de l'éthique, que ce soit dans les méthodes pédagogiques étudiées ou dans les tests utilisés pour évaluer leur efficacité. Les approches inspirées de Kohlberg ne semblent donc pas faire consensus sur le plan de leur impact pédagogique.

3. Le problème de la transmission éthique

Pour expliquer ce constat, on peut s'interroger plus fondamentalement sur la possibilité de la transmission dans le domaine éthique. Il semble que l'on soit confronté à un champ où les savoirs ne sont pas opératoires, peut être encore plus que dans le domaine de la gestion en général. La spécificité de la transmission en matière d'éthique a été mise en évidence par certains philosophes, notamment par Sören Kierkegaard dans son texte inachevé intitulé *La dialectique de la communication éthique et éthico-religieuse* (2004). Les analyses de Kierkegaard nous paraissent particulièrement pertinentes dans le contexte d'une transmission accélérée de l'information[11].

Kierkegaard distingue deux sortes de communication, la « communication directe » ou « communication de savoir » et la « communication indirecte » ou « communication de

[11] Kierkegaard faisait le constat suivant en 1847 qui nous paraît encore d'une grande actualité : « Les moyens de communication se perfectionnent sans cesse ; […] mais la vitesse augmentant, les communications deviennent de plus en plus hâtives, de plus en plus confuses. […] Comme l'individu est pris dans le tourbillon de l'impatience pour se faire tout de suite comprendre, ainsi la génération émet la tyrannique exigence de comprendre l'individu sur-le-champ. » (2004, 41)

pouvoir ». Il différencie quatre aspects de la communication : l'objet, l'émetteur, le récepteur et le médium. La communication de savoir se caractérise par le fait qu'elle est avec objet, l'objet étant le savoir que l'on cherche à communiquer. Elle est uniquement centrée sur l'émetteur, absolument pas sur le récepteur et sur la manière dont l'objet de la communication va être compris et intégré de manière subjective. Dans ce cas de figure, il suffit de penser l'objet de la communication, il n'est pas nécessaire de le réaliser. Ce type de communication peut faire l'objet d'une transmission *ex cathedra*.

La communication de pouvoir est à l'opposé de la communication de savoir. Elle se centre sur le récepteur et non plus sur l'émetteur. Le problème n'est plus de comprendre un savoir, il est que le récepteur réalise un pouvoir : « il est possible qu'on puisse faire entrer une science dans la tête d'un homme : mais dès lors qu'il s'agit […] d'éthique […], il faut l'en faire sortir. » (2004, 83). Kierkegaard affirme qu'il n'y a pas d'objet à communiquer en éthique. C'est pourquoi la transmission *ex cathedra* n'est pas possible dans ce domaine :

> L'éthique ne peut être enseignée. Un cours proprement dit traite d'un objet précis – et sur le plan éthique il est justement de fait qu'il n'y a pas d'objet. Il ne suffit pas d'en parler pour que cela soit réalisé (2004, 61).

Le pouvoir éthique est du côté de la réalité quand le savoir scientifique est du côté de la possibilité. Il suffit de comprendre le savoir et de supposer qu'il est possible de reprendre la démarche qui a amené à l'établissement de ce savoir. Pour le pouvoir éthique, il faut plus que cela, il faut que la personne réalise la démarche. C'est pourquoi la communication de pouvoir à l'œuvre dans le domaine éthique a à faire avec chaque individu en particulier. Il n'y a pas d'objet de la transmission éthique au sens où ce qui est transmis réside uniquement dans le sujet. Selon

Kierkegaard, l'erreur de la modernité est d'avoir supprimé la subjectivité de la transmission éthique :

> L'un des malheurs du monde moderne tient justement à ce qu'il a supprimé le « Je », le Je personnel ; aussi bien la communication éthico-religieuse proprement dite est-elle comme éclipsée. Car la vérité éthico-religieuse se rapporte essentiellement à la personnalité ; elle ne peut être transmise que par un « Je » à un autre « Je ». Sitôt que la communication devient ici objective la vérité s'est transformée en non-vérité. (2004, 62)

Pour résumer, si l'on suit les conclusions de Kierkegaard, la transmission éthique doit se fonder sur une approche existentielle et personnelle où il s'agit de réaliser l'éthique et non pas d'en parler. On voit le lien entre cette critique existentialiste de l'enseignement et ce que nous avons indiqué précédemment à propos de l'éthique du care. C'est par l'engagement dans des relations de care, de manière située et personnelle, que l'on développe une éthique du care. Il s'agit moins d'un raisonnement que d'une pratique incarnée et sensible. Compléter un enseignement cognitif par la construction d'une liberté d'engagement dans des relations de care constitue selon nous une manière adéquate de répondre à l'avertissement donné par Kierkegaard en matière de transmission éthique.

Avant de développer de manière approfondie en quoi pourrait consister une transmission éthique fondée sur le care (educare), nous proposons de passer en revue les pédagogies alternatives qui ont été proposées pour remédier aux insuffisances du modèle *mainstream* de l'enseignement en gestion, notamment dans le domaine éthique. On peut identifier trois principales alternatives qui ont été proposées. Nous montrerons à chaque fois en quoi l'educare partage ces points de vue et en quoi il s'en distancie.

SECTION 3.3. ALTERNATIVES PROPOSEES A L'APPROCHE COGNITIVE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ETHIQUE DES AFFAIRES

1. Critical Management Education

Pour remédier aux problèmes qu'ils ont identifié, Pfeffer et Fong (2002; 2004) proposent de s'inspirer d'autres cursus professionnalisants, tels que la médecine ou le droit. Selon ces auteurs, le management doit être considéré comme une profession à part entière. Cette position est également soutenue par le professeur Khurana (2005; 2008; 2010). Il propose que le diplôme soit associé, par exemple, à une sorte de serment d'Hippocrate pour les managers[12]. Les partisans de la *Critical Management Education* (CME) évoqués précédemment s'opposent à cette approche. Ils soutiennent que le management ne peut être considéré comme une véritable profession. Encore une fois, *a contrario* de la médecine ou du droit, ils affirment qu'il n'y a pas de techniques ou de savoirs à proprement parler dans le domaine du management (Grey 2004).

L'approche éducative du care a beaucoup en commun avec celle prônée par la CME. Elles considèrent toutes deux l'importance du contexte. Quand la CME propose de « reconfigurer l'enseignement en gestion en termes de valeurs et du contexte » (Grey 2004, 182), l'educare fait valoir que « les vertus sont définies de manière situationnelle et relationnelle » (Noddings 2002, 2). Ces deux stratégies pédagogiques ne visent pas à fournir des contenus de connaissance, mais seulement les conditions favorables à l'apprentissage. D'un côté, « ce n'est pas seulement dans ses contenus spécifiques, mais aussi dans les pratiques pédagogiques spécifiques qu'une approche critique de la gestion devrait être différente » (Clegg et al. 2011). De l'autre côté, la « théorie du

[12] Cf. http://mbaoath.org/mba-oath-legacy-version/

care doit se concentrer sur l'établissement des conditions les plus susceptibles de soutenir la vie morale » (Noddings 2002, 8). Par ailleurs, nous verrons dans la suite de nos travaux que l'educare peut s'appuyer sur un apprentissage expérientiel. Certains textes dans le courant de la CME s'appuient également sur une approche expérientielle et inductive de la transmission (Perret et Huault 2011). L'approche critique du management reconnait la synergie fructueuse entre l'apprentissage par l'action et la CME (Reynolds et Vince 2004). Une autre similitude se situe du côté de l'importance accordée à la polyphonie. Certains auteurs dans le courant critique appellent de leurs vœux une diversité de voix dans les organisations (Perret and Huault 2011). Le care est également enraciné dans l'idée d'une « voix différente » (Gilligan 2008). L'éducation morale ne doit pas reposer uniquement sur la voix dominante mais aussi sur la voix des opprimés.

Pourtant, il nous semble que l'educare pourrait compléter utilement la CME. En effet, la notion de solidarité est très peu présente dans la CME (Pierson 2011). La dimension agonistique y prend une place très importante et la capacité de résister ou de lutter contre la position de l'autre est fortement encouragée. Certains auteurs critiques insistent sur la nécessité de développer également l'empathie et la prise en compte de la singularité de chaque personne dans le but de réduire la dimension instrumentale de l'enseignement du management (Pierson 2011). Une transmission également fondée sur le care serait particulièrement pertinente dans ce domaine. Certains auteurs proposent ainsi d'adopter une approche équilibrée entre care et critique:

> La co-existence d'une éthique du care avec une éthique de la critique a toujours été au cœur de la relation enseignant-élève, une coexistence qui valorise l'impersonnel en ce qui concerne la critique et le personnel en matière de care. Le care sans critique détruit l'apprentissage tout aussi sûrement que la critique sans care (Gabriel 2009, 384).

2. L'éducation à la vertu

La théorie du care n'est pas la seule à mettre en évidence que la moralité n'est pas qu'une affaire de raisonnement cognitif. Les éthiciens de la vertu (*virtue ethics*), partisans d'une éducation par le caractère (*character education*), insistent sur cette dimension et renvoient dos à dos les deux théories morales dominantes, le conséquentialisme et la déontologie. Les éthiciens de la vertu indiquent que la connaissance des principes moraux n'est pas déterminante. C'est reconnaitre et choisir les plus appropriés dans un contexte de vie réelle qui est difficile (Hartman 2006). S'appuyant sur Aristote, ces auteurs soulignent que la morale ne peut être dissociée des actions et des passions. Selon Solomon, l'une des grandes figures de cette approche, une menace importante qui pèse sur la psychologie morale est sa tendance au détachement (1998). Dans le même article, Solomon souligne l'importance du care et de la compassion. Nous avons ici la confirmation de la proximité conceptuelle de ces deux approches de la moralité.

Une des propositions de l'éthique de la vertu est de questionner les étudiants sur ce qu'ils veulent vraiment. A la question : « Pourquoi est-il dans mon intérêt d'être une bonne personne plutôt qu'une mauvaise ? », ces auteurs proposent un questionnement différent : « Qu'est-ce que vous voulez que vos intérêts soient ? » (Hartman 2006, 71). Les cours d'éthique des affaires seraient un lieu privilégié pour que les étudiants explorent ce qu'ils veulent faire et la gamme des organisations qu'ils veulent rejoindre. Si les cursus de gestion incitent les étudiants à s'orienter uniquement vers des projets ou les organisations qui sont les plus performantes sur le plan économique, cela peut les conduire à une carrière professionnelle incertaine, car ils n'auront

jamais été autorisés à exprimer ou à considérer d'autres aspects de leur motivation. Si les étudiants doivent pouvoir prendre appui sur leur cursus pour contribuer à atténuer les problèmes de la société, ils devraient être en mesure de développer leur croyance dans le fait qu'ils peuvent être utiles sur ces questions et que ce n'est pas contradictoire avec une approche commerciale.

Certains auteurs considèrent que l'éthique du care serait en fait une partie de l'éthique de la vertu, et que le care serait une vertu parmi d'autres (Halwani 2009). Noddings (2002) s'érige contre cette vision et refuse que le care soit considéré comme une vertu. L'éthique de la vertu est fondée sur l'individualité, la société permettant à l'individu de vivre une vie bonne. Alors que l'éthique du care est relationnelle et fondée sur l'altérité. La vertu est individuelle alors que l'éthique du care est enchâssée dans des relations interpersonnelles. Par ailleurs, Noddings critique l'éducation par le caractère pour son manque d'efficacité. Certaines études montrent que les enfants qui reçoivent une éducation par le caractère ont des comportements vertueux seulement lorsqu'ils sont sous surveillance (Hartshorne et al. 1929 - cité *in* Noddings 2002). Les tenants de ce type d'éducation mettent trop souvent l'accent sur l'obligation, qui peut s'apparenter à une forme de dressage, alors que l'educare se fonde au contraire sur le développement de la liberté de la personne.

3. Eduquer à une vision multidimensionnelle de l'être humain

Il a été montré que l'exposition à un modèle théorique où l'intérêt personnel est considéré comme le seul motif de l'homme encourage les comportements égoïstes (Frank, Gilovich et Regan 1993). Les théories économiques peuvent être auto-réalisatrices et performatives (MacKenzie et Millo

2003). Ainsi, ce ne sont pas les théories économiques qui décrivent le comportement de l'agent comme étant fondé sur l'intérêt personnel (*self-interest*) mais ce sont plutôt les agents qui se comportent de manière égoïste afin de se conformer à la théorie (Ferraro, Pfeffer et Sutton 2005). Les théories en management partagent avec les théories économiques cet accent mis sur l'intérêt personnel (même si certaines théories s'appuient sur des présupposés sociologiques comme les théories néo-institutionnalistes). Certains auteurs vont jusqu'à soutenir que de « mauvaises » théories de gestion (« bad »: il faut l'entendre au sens moral) peuvent détruire de « bonnes » pratiques de management (Ghoshal 2005).

Si l'intérêt personnel est considéré comme normal et sain dans le monde des affaires, en revanche, comme vu précédemment, la compassion n'est pas considérée comme légitime. Afficher une inquiétude ou une attention pour les difficultés des autres est généralement considéré comme mauvais pour les affaires (Hamington et Sander-Staudt 2011). Certains professeurs d'économie, comme Amartya Sen (1988), enjoignent donc à tenir compte du fait que les êtres humains ne sont pas seulement égoïstes, mais aussi altruistes. Muhammad Yunus, entrepreneur social et professeur d'économie à l'origine, défend cette position pour légitimer l'idée du *social business* :

> Le plus grand défaut de notre théorie actuelle du capitalisme réside dans sa déclaration inexacte de la nature humaine. Dans l'interprétation actuelle du capitalisme, les êtres humains font des affaires sont dépeints comme des êtres unidimensionnels dont la seule mission est de maximiser les profits. [...] Pas de doute, les êtres humains sont des êtres égoïstes, mais ce sont des êtres désintéressés, aussi. Ces deux qualités coexistent dans tous les êtres humains (Yunus 2010, xv).

Si les étudiants en gestion trichent souvent, s'ils recherchent un bon salaire plutôt qu'une vie bonne, peut-être n'est-ce pas à cause de leur mauvais caractère ou parce qu'ils sont intrinsèquement égoïstes. Peut-être est-ce parce qu'ils considèrent que leur évolution professionnelle est une question d''intérêt personnel et que cette vision ne les autorise pas à prendre leurs sentiments moraux. Peut-être que les formateurs ne doivent pas se concentrer uniquement sur les faiblesses individuelles des élèves en matière d'éthique mais plutôt regarder la « vision du monde » présente derrière les cursus de gestion (Giacalone et Thompson 2006). Ce changement dans la vision du monde pourrait libérer les étudiants dans le contexte de l'entreprise.

Nous pouvons constater une grande proximité avec les considérations abordées précédemment à propos de l'éthique du care. Cette dernière postule également la nature empathique des êtres humains et le besoin naturel de relations et de coopération, qui ne doit pas être considéré comme secondaire dans les théories morales. La stratégie de l'educare est d'équilibrer intérêt propre et empathie, cette dernière n'étant pas une norme d'action mais une possibilité - fondée sur ce qu'est l'homme, non ce qu'il doit être. L'objectif n'est pas de « vendre aux étudiants l'importance de l'éthique des affaires et sa pertinence dans leur succès » (Lampe 1997, 7). Il est plutôt de s'appuyer sur le fait que les élèves sont dans le care de manière spontanée : « le langage du care commence avec la prémisse que nous nous soucions (we *do* care), non pas que nous avons la responsabilité de prendre soin » (Freeman et Liedtka 1991, 97). La spécificité surérogatoire de l'éthique du care implique que nous ne cherchons pas à changer la nature humaine. Au contraire, nous invitons les personnes à ne pas jeter ce qu'ils sont quand ils font des affaires. Si l'educare rejoint cette vision multidimensionnelle de l'être humain, son projet n'est pas de s'arrêter au constat. Il s'agit de trouver des modalités pédagogiques qui mettent en

œuvre concrètement cette vision. C'est l'objet de la prochaine section qui détaille ce que peut être de manière opérationnelle une stratégie pédagogique fondée sur le care.

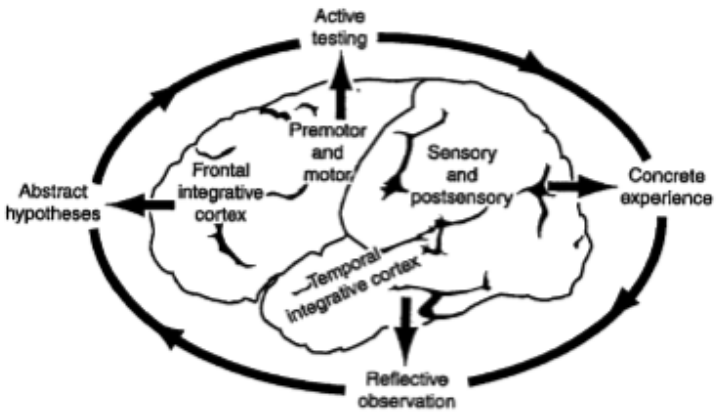
SECTION 3.4. COMMENT METTRE EN PLACE L'EDUCARE ?

1. L'apprentissage expérientiel

Si la transmission éthique ne peut être purement cognitive, s'il faut qu'elle intègre une réalisation personnelle, nous proposons qu'elle se fonde sur l'expérience. Une littérature importante existe sur l'apprentissage expérientiel (*experiential learning*). L'auteur le plus souvent cité sur ces questions est David Kolb qui, dans son ouvrage de 1984, décrit le cycle de l'apprentissage expérientiel comme une alternance entre réflexion et expérience. Kolb suggère que cette organisation du cycle d'apprentissage est en lien avec la manière dont le cerveau fonctionne.

FIGURE 3

Le cycle de l'apprentissage expérientiel et sa correspondance avec la structure du cerveau (Kolb et Kolb 2005)



Notons que cette approche doit beaucoup aux travaux plus anciens de John Dewey sur le lien entre expérience et éducation (1997) et au courant du pragmatisme. En ce qui concerne l'enseignement en gestion, l'apport de l'apprentissage expérientiel a déjà été discuté. Un numéro spécial a été par exemple publié dans le *Journal of Management Development* sur cette question. Notons que la *Harvard Business School* a lancé en 2011, en complément de la méthode des cas, un module intitulé FIELD (*Field Immersion Experiences for Leadership Development*) qui s'appuie sur une stratégie pédagogique expérientielle[13].

Cette approche est différente d'autres démarches comme par exemple l'apprentissage par l'action (*action learning*). Selon les tenants de cette pédagogie, pour acquérir une compétence, la manière la plus efficace est de s'entraîner et de faire (Revans 1998). La meilleure illustration de sa pertinence est sans doute le sport. Pour réaliser une combinaison tactique, atteindre un objectif physique, il ne suffit pas de savoir comment faire, il faut réussir à le faire et pour cela s'entraîner. L'apprentissage par l'expérience est différent en ce sens que l'on part d'une expérience dont on ne peut pas déduire, de manière univoque, les apprentissages qui vont en résulter. L'illustration en serait plutôt le voyage ou l'aventure, avec l'idée que l'on ne sait pas exactement ce qui nous attend. La dimension éthique du care induit selon nous nécessairement cette caractéristique. Elle est une propriété émergente, formative et non nécessaire. On peut créer les conditions d'une situation qui peut le faire émerger mais que cela émerge ou pas appartient à la liberté de la personne. En somme, si une compétence est visée par l'apprentissage par l'action, c'est une capabilité qui est la cible de l'apprentissage par l'expérience.

[13] http://harvardmagazine.com/2011/09/educating-business-leaders-for-a-global-century

En France, la notion d'apprentissage expérientiel est relativement peu connue. Alain Kerjean a écrit un livre sur la question (2006) mais la démarche reste encore éloignée du monde académique. Certains auteurs explorent les raisons culturelles pour lesquelles l'apprentissage par l'expérience et, plus généralement, l'éducation à l'extérieur d'une salle de cours (*outdoor education*) sont beaucoup plus utilisés en Grande-Bretagne (*a fortiori* dans le monde anglo-saxon) qu'en France : la place du sport, le pragmatisme des uns opposé au rationalisme des autres, la distance hiérarchique plus ou moins grande, ... (Stokes 2008). Malgré la diversité des contextes culturels, l'expérience nous semble un vecteur intéressant à considérer pour la formation éthique en France.

2. Service-learning

Toute forme d'apprentissage par l'expérience ne conduit pas nécessairement au développement d'une éthique du care. Comme évoqué précédemment, il faut que cet apprentissage mène à des relations de care. Ainsi, il faut exclure les expériences qui sont tournées exclusivement vers le souci de soi. Par exemple, les possibilités offertes par des expériences sportives ou les *learning expeditions* (le plus souvent dans des sites naturels comme la montagne par exemple) sont très intéressantes mais n'offrent sans doute pas la possibilité des créer des relations de care. Une autre veine au sein de l'apprentissage par l'expérience paraît prometteuse au regard de l'éthique du care et existe aux Etats-Unis sous le nom de *service-learning*. Cela correspond à l'intégration d'un engagement citoyen au sein des cursus d'enseignement supérieur.

L'approche du service-learning[14] existe depuis plus de 30 ans aux Etats-Unis[15] et concerne aussi bien l'enseignement supérieur que le primaire ou le secondaire. C'est une notion polysémique, évolutive (plus de 200 définitions recensées par Andrew Furco, l'un des chercheurs spécialisés dans ce domaine) et qui donne lieu à une abondante littérature scientifique. Elle draine également un investissement très important de la part des Etats et du gouvernement fédéral. La *US National Service-Learning Clearinghouse* définit sur son site internet le service-learning comme « une stratégie d'enseignement et d'apprentissage qui intègre un engagement citoyen utile à la formation et à la réflexion pour enrichir l'expérience d'apprentissage, enseigner la responsabilité civique et renforcer le vivre ensemble ». Cette approche connaît un développement considérable, notamment dans l'enseignement supérieur, puisque 1.144 universités sont engagées et sont membres du réseau national « Campus Compact », avec 7,5 millions d'étudiants concernés, 36 cours de service-learning proposés en moyenne par chaque membre (compact.org, 2008). Il connaît un développement également à l'étranger : au Canada (« Apprentissage par le service communautaire »), de façon importante en Amérique du Sud et surtout en Argentine (« *Aprendizage y servicio solidario* »), plus récemment en Allemagne (« *Lernen durch engagement* »).

De nombreuses études ont été menées pour mesurer l'impact et l'efficacité de ce type de dispositif sur différentes dimensions : les résultats académiques, le développement personnel, les compétences interpersonnelles, l'ouverture sociale et la réduction des préjugés ou des stéréotypes, le sens des responsabilités, l'engagement en tant que citoyen, la capacité à appliquer

[14] De même que pour le mot care, nous utiliserons le mot service-learning dans la suite du document sans italique et sans guillemets.
[15] Création du "National Center for Service-Learning for Early Adolescents" en 1981

les savoirs théoriques dans le « monde réel », le développement des carrières, les relations entre étudiants et faculté, … (Eyler et al. 2001). Le service-learning a, en particulier, un effet positif sur la compréhension des questions sociales et sur le développement personnel et cognitif (Yorio et Feifei Ye 2012). Certaines recherches ont également démontré un impact sur le développement moral. Il convient de noter, cependant, que toutes ces études utilisent le test psychologique *Defining Issues Test* (DIT), qui est fondé sur les stades de développement moral définis par Kohlberg (Bernacki et Jaeger 2008; Boss 1994). À notre connaissance, aucune étude n'a examiné la corrélation empirique entre l'éthique du care et le service-learning.

Des recherches ont également été menées sur la façon dont l'enseignement en gestion pourrait bénéficier de ce type de stratégie pédagogique. Des numéros spéciaux ont été publiés dans le *Journal of Business Ethics* (1996) et dans *l'Academy of Management Learning and Education* (2005). Certains auteurs y voient une opportunité pour la gestion de créer « une certaine hauteur » chez les étudiants (Godfrey, Illes et Berry 2005) et de former des managers ayant une approche globale et responsable (Pless, Maak et Stahl 2011). Le service-learning peut également être pertinent pour la construction de cours sur le développement durable (Brower 2011). Certains préfèrent y voir plutôt un outil pédagogique « moralement neutre » qui a pour but « l'enseignement efficace du management » (Kenworthy-U'Ren 1999). Même si les objectifs diffèrent, il semble qu'il y ait un consensus sur l'efficacité de cette stratégie pédagogique dans un contexte de gestion. L'idée qu'elle pourrait être utilisée comme un outil pour développer l'éthique du care n'a pourtant pas encore été explorée.

3. Service-learning et educare

Si à notre connaissance, comme nous l'avons dit précédemment, aucune étude empirique ne propose un lien entre le développement d'une éthique du care et le service-leaning, Skoe émet l'idée que le service-learning pourrait être une application concrète de la formation à l'éthique du care :

> Les cursus d'enseignement devraient inclure des possibilités pour les étudiants de participer à une variété d'engagements citoyens (appelés « service-learning ») et de mener une réflexion à partir de ces expériences. L'engagement combiné à une réflexion peut aider les étudiants à découvrir leurs relations aux autres et à acquérir l'idée que le care actif et que la compassion ont des bénéfices à la fois pour celui qui reçoit et pour celui qui donne. (Skoe 2010, 206)

Le service-learning est en effet cohérent avec l'educare pour plusieurs raisons. Tout d'abord, afin de développer l'éthique du care, comme nous l'avons vu, il faut l'opportunité de créer des relations qui impliquent un souci et un engagement pour l'autre. Le service-learning peut remédier à l'absence d'opportunités de care qui peut condamner certains étudiants à l'insouciance. L'éthique du care peut ne pas être très difficile à transmettre pour peu que l'on crée ces occasions : « apprendre à prendre soin n'est pas un exercice de sueur et de larmes, à la différence de suivre un régime ou tracer son chemin jusqu'au sommet de la pyramide de l'entreprise, cela est relativement facile à accomplir » (Puka 2011, 178). Même si l'on peut imaginer que certains étudiants qui s'engagent dans ces relations ne sont pas d'emblée empathiques et s'impliquent pour des raisons utilitaires dans le cadre de leur cursus (par exemple, obtenir une bonne note pour passer dans l'année supérieure), ils auront tendance à gagner en empathie tout au long du programme. En effet, la psychologie sociale a montré que notre fonctionnement cognitif tend à

réduire la « dissonance cognitive » (Puka 2011, 178). De plus, si l'action bénévole fournie est utile et a du sens, les étudiants volontaires trouveront la preuve qu'ils peuvent agir et être responsable pour le bien-être des autres et conserveront plus facilement leur désir de prendre soin des autres.

Par ailleurs, un projet d'engagement, même bénévole, sans réflexion adéquate, n'est pas une expérience d'apprentissage : « c'est seulement un projet » (Mintzberg 2004, 48). La partie réflexive au sein du service-learning est nécessaire parce que les besoins des bénéficiaires doivent être analysés et la réponse apportée doit être soumise à la critique. Le service-learning doit donner de l'espace pour un travail de réflexion comme pour l'action bénévole elle-même, tous deux étant nécessaires pour le développement moral (Leming 2001). La pratique en elle-même ne suffit pas, même tournée vers l'autre ; il faut aussi comprendre comment le soin est reçu et l'impact qu'il a. Quel est l'avis des bénéficiaires sur l'intervention ? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré afin que les mesures prises puissent être plus utiles ? Comme évoqué précédemment, les pourvoyeurs doivent être dans une relation de réciprocité avec les bénéficiaires : « parce que la théorie du care est fondamentalement relationnelle, nous reconnaissons les contributions du bénéficiaire ainsi que celles du pourvoyeur dans le maintien de la relation » (Noddings 2002, 6).

Un autre atout du service-learning est que l'étudiant trouve plus facilement un sens à ce qu'il entreprend puisque le simple fait de donner de son temps compte, indépendamment du bénéfice qui en résulte de façon réelle. En fin de compte, cela revient à fonder la formation sur un modèle alternatif, non marchand, qui s'apparente beaucoup aux systèmes de don et de contre-don (Mauss 2007). Celui qui donne reçoit obligatoirement un contre-don, du fait justement que ce don

est désintéressé. Et ce contre-don est potentiellement constitué par l'apprentissage au travers du don. On est là dans une vision où la formation n'est pas reçue mais donnée : c'est parce que l'on donne que l'on apprend.

Cependant, tous les projets de service-learning ne sont pas appropriés à l'éthique du care au sens où nous nous l'avons définie. Il faut que le projet donne aux étudiants la possibilité de prendre soin de quelqu'un ou d'un groupe de personnes en particulier, avec une connexion directe et personnelle à chaque personne. Collecter des fonds pour un organisme de bienfaisance, par exemple, peut être un moyen très efficace d'acquérir des compétences en vente ou en marketing. Mais si les étudiants n'ont pas rencontré les personnes pour lesquelles ils recueillent des fonds et si les bénéficiaires ne leur ont pas directement exprimé leur besoin, on ne se situe pas dans une démarche d'educare. Répétons-le, l'éthique du care repose sur les relations personnelles et ne porte pas sur la résolution de problèmes. Toutes les expériences d'engagement solidaire ne développent pas le care parce qu'elles ne comprennent pas toutes une dimension relationnelle. Nous sommes donc en quête d'une expérience d'engagement dont on peut penser qu'elle développe l'éthique du care au travers de relations interpersonnelles. Nous pensons qu'elle peut se situer du côté du tutorat.

4. Tutorat

Le tutorat[16] peut être défini de la façon suivante : « le tutorat se réfère à une relation interpersonnelle axée sur le développement qui se situe généralement entre un individu plus expérimenté (le tuteur) et une personne moins expérimentée (le tutoré) » (Eby 2010, 505). Ce type de relation se caractérise par un processus singulier qui est à la fois asymétrique et réciproque (Allen et Eby 2010). A ce titre, nous pouvons supposer qu'une relation de tutorat a les mêmes caractéristiques qu'une relation de care.

La plupart des études sur le tutorat traitent des effets sur le tutoré. Un grand nombre d'études montrent en particulier l'impact positif sur l'évolution de carrières (Ramaswami et Dreher 2010). Des travaux s'intéressent également à l'impact sur les tuteurs même s'ils sont moins nombreux. Une étude porte par exemple sur la manière dont la performance des activités de tutorat affecte les débouchés de carrière du tuteur dans le domaine de la vente (Pullins 2002). L'idée que le tutorat est une occasion de formation pour le tuteur est suggérée dans les travaux récents en France (Papi 2013). On notera que les bénéfices pour les tuteurs dans le cas d'une relation avec des jeunes ont été très peu étudiés (Allen et Eby 2010). Le fait d'axer nos travaux de thèse sur un terrain qui concerne, comme nous le verrons, une relation de tutorat avec des lycéens, permet de contribuer à combler ce manque.

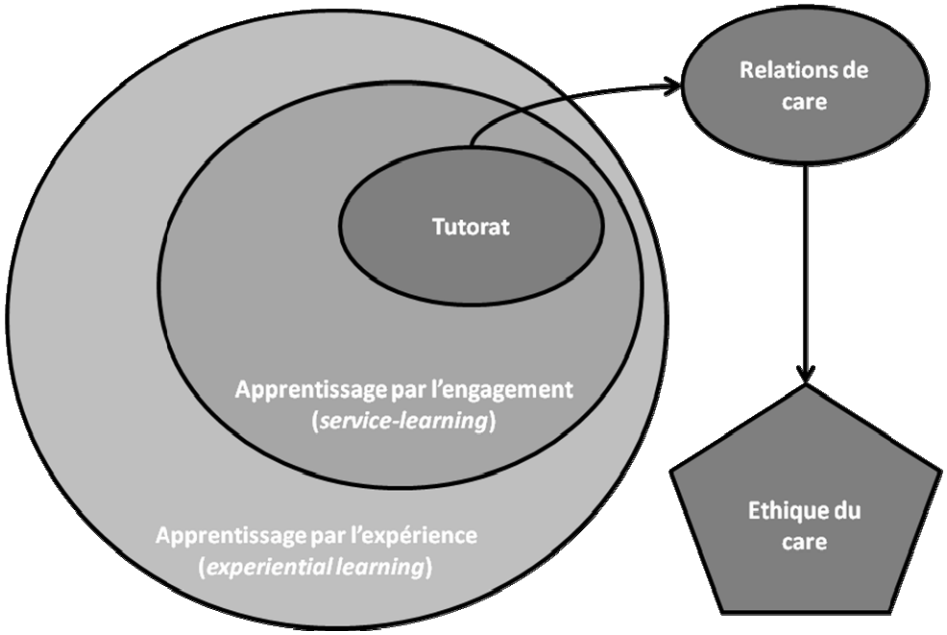
D'autres publications expliquent les causes pour lesquelles les tuteurs s'engagent (Allen 2003). On observe notamment une corrélation entre l'empathie et le fait de s'engager comme tuteur. On ne trouve pas cependant à notre connaissance de travaux qui explicitent un lien

[16] En anglais, *mentoring* ; parfois appelé en français « mentorat » ou « parrainage ». Pour une discussion approfondie sur la définition du tutorat et ses différences avec d'autres types de relation, voir (Allen et Eby 2010)

possible entre le fait d'être tuteur et le fait de développer une éthique du care. Il nous semble pourtant que le tutorat peut être supposé comme étant en lien avec le développement d'une éthique du care. Il s'agit d'une pratique qui se situe en dehors des rapports formels d'autorité et qui s'ancre dans une relation interpersonnelle. Il ne s'agit pas de transmettre des savoirs mais de créer une relation. D'une certaine manière, le tutorat est l'un des rares dispositifs institutionnalisés dans les organisations qui assume de manière explicite la dimension personnelle et subjective. De ce point de vue, le tutorat semble intéressant comme une forme potentiellement compatible de care dans le business. Par conséquent, nous postulons que l'educare, en tant que stratégie pédagogique pour développer une éthique du care, peut être mise en œuvre au travers d'un engagement volontaire et bénévole sous la forme de tutorat. Ce type de dispositif crée les conditions d'une émergence de relations de care, dont on a vu qu'elles étaient le seul moyen de développer l'éthique du care.

FIGURE 4.

Le tutorat comme mise en œuvre de l'educare



Nous insistons sur le fait que pour le tutorat soit fondé sur une démarche de service-learning, il faut qu'il soit institutionnalisé au sein de l'établissement supérieur ce qui représente la caractéristique principale du service-learning (Furco 1996), en dehors du fait que l'engagement doit être bénévole et intégrer une dimension de solidarité. Il ne doit pas être proposé sous une forme associative sans ancrage institutionnel. Il ne doit pas être proposé comme une activité professionnelle (comme les cours particuliers de soutien scolaire par exemple) et doit comporter une dimension explicitement solidaire. Il ne doit pas être obligatoire puisque nous avons vu précédemment que l'engagement exigeait une dimension de liberté (nous rediscuterons de cette affirmation dans la troisième partie de nos travaux). De ce point de vue, il faut distinguer

plusieurs types de dispositifs (cf. tableau ci-dessous). Selon nous, c'est le type 1 qui nous paraît le plus pertinent pour développer une éthique du care. Précisons que l'institutionnalisation du *service-learning* implique que les dispositifs soient placés sous la responsabilité d'un enseignant.

TABLEAU 6.

Typologie des dispositifs de tutorat, d'engagement et de service-learning

Type de dispositif	Exemple de dispositif	Tutorat	Service-learning*	Institutionnalisé	Engagement solidaire
1	Tutorat en faveur de jeunes en difficulté encadré par des membres du personnel de l'école, en lien avec le corps professoral	Oui	Oui	Oui	Oui
2	Tutorat entre étudiants d'un même établissement	Oui	Non	Oui	Non
3	Récolte de fonds dans le cadre d'un projet humanitaire	Non	Oui	Oui	Oui
4	Monitorat dans le cadre d'activités de recherches	Non	Non	Oui	Non
5	Tutorat dans le cadre d'une association étudiante	Oui	Non	Non	Oui
6	Cours particuliers de soutien scolaire rémunérés	Oui	Non	Non	Non
7	Engagement bénévole dans une association humanitaire	Non	Non	Non	Oui

** Est considéré comme service-learning une activité qui est à la fois institutionnalisée et un engagement solidaire.*

SECTION 3.5. LE CONTEXTE PARTICULIER DES GRANDES ECOLES DE COMMERCE FRANÇAISES

La grande partie des théories et modèles discutés précédemment sont issus de la culture anglo-saxonne. Que faut-il penser de l'approche de l'educare dans le contexte français ? Nous commencerons par donner quelques éléments de contexte général, notamment sur la place de l'engagement étudiant dans les cursus français et sur la manière dont l'éthique des affaires est enseignée. Nous nous intéresserons ensuite spécifiquement au cas des grandes écoles de commerce et le recours récent de ces établissements à des dispositifs de tutorat.

1. La place de l'engagement étudiant dans l'enseignement supérieur français

La question de la place de l'engagement dans l'enseignement supérieur français se concentre pour le moment sur le problème de la reconnaissance de l'engagement politique ou associatif. En ce qui concerne les universités, elles peuvent décider d'accorder des crédits ECTS dans le cadre de ce qui est appelé un « engagement étudiant ». L'association AFEV, très mobilisée sur cette question, recense en 2012 cinquante-huit universités qui reconnaissent l'engagement étudiant[17]. L'université de la Rochelle est par exemple particulièrement active en la matière : « L'Université crédite l'engagement étudiant et valorise l'initiative étudiante par une Unité d'Enseignement (UE) permettant aux étudiants de devenir acteurs de leur parcours personnel et professionnel ». La Conférence des Présidents d'Université (CPU) reconnaît cette notion d'engagement étudiant[18]. Il n'existe pas cependant de définition claire de la notion d'engagement étudiant, de par la diversité des activités concernées, qui oscillent entre l'engagement politique et le bénévolat associatif. L'Université Paris 7 Diderot en donne la définition suivante : « S'engager, c'est contribuer à construire la société dans laquelle nous

[17] http://microsites.afev.org/pdf/universites.pdf
[18] http://www.cpu.fr/Engagement_etudiant.298.0.html

souhaitons vivre, dans un esprit d'ouverture, de solidarité, de responsabilité. C'est participer par son action éducative, culturelle, citoyenne, sportive et laïque à la vie de l'université comme à la vie citoyenne ». L'objectif poursuivi, à travers cette UE, est de « développer l'esprit d'entreprendre, le sens de l'initiative, l'autonomie, la créativité, la responsabilité dans l'engagement personnel et collectif, l'adaptabilité, le sens de la citoyenneté. » Comme on peut le constater, cette définition reste vague et embrasse beaucoup de thématiques.

En ce qui concerne les grandes écoles, l'engagement solidaire ou humanitaire existe dans tous les établissements[19]. Cependant, les écoles estiment que seuls 20% des étudiants s'engagent, même s'il semble y avoir une aspiration croissante dans les cinq dernières années. Les projets solidaires sont portés le plus souvent par des associations étudiantes (86%). 37% des écoles les intègrent dans le cadre du cursus, parfois de manière obligatoire (25% des établissements). Que le projet solidaire fasse ou non partie du cursus, il est valorisé dans 57% des cas *via* des notes ou des ECTS.

Que ce soit dans le cas des universités ou des grandes écoles, on peut constater que les crédits ECTS peuvent être accordés pour l'expérience solidaire en tant que telle et non pour les impacts pédagogiques qui en découlent, ces derniers étant rarement évalués. Pourtant, il nous semble que l'expérience en tant que telle ne suffit pas et il faut insister sur la composante pédagogique présente au sein de la notion de service-learning. Le risque est de considérer qu'une expérience d'engagement citoyen pendant le cours des études est formatrice en soi et qu'elle pourrait se passer de toute dimension réflexive : « faute de participation du corps enseignant, les projets ne sont que des projets » (Mintzberg 2004). L'attribution des UV ne doit clairement pas sanctionner pas la réalisation d'heures d'action

[19] http://www.trophees-solidaires.fr/

civique mais l'apprentissage qui en résulte ce qui implique en effet, comme le souligne Mintzberg, la participation du corps enseignant.

L'engagement doit être considéré comme une expérience qui induit une réflexion au long cours et doit donc être pensé comme tel dans le processus pédagogique. Il est trop souvent pensé comme une action qui peut être reconnu après coup. Le débat est donc relativement mal formulé en France en ce sens que les associations (comme l'AFEV) cherchent à « valoriser » ou faire « reconnaître » l'engagement par le biais des UV plutôt que de proposer aux enseignants d'intégrer des expériences associatives dès la conception de leurs cours.

Notre position est le que le service-learning peut être appliqué dans le contexte français au-delà d'une simple reconnaissance de l'engagement. Ce modèle est potentiellement aussi universel que le service civique. De la même façon que le service civique s'est développé dans de très nombreux pays avec des contextes culturels très différents, y compris en France, le même mouvement est sans doute envisageable pour le service-learning sans barrière culturelle de principe.

On pourrait arguer que le service-learning n'est qu'une nouvelle appellation pour des pratiques pédagogiques qui existent en France depuis fort longtemps : les pédagogies actives, l'éducation populaire, les écoles Freinet, … Nous n'avons pas l'ambition dans le cadre de ce travail de trancher cette question pour savoir dans quelle mesure ces accusations sont vraies ou sont fausses. Nous sortons sans doute ici du domaine de la gestion pour aller vers celui des sciences de l'éducation.

2. L'enseignement de l'éthique des affaires en France

En ce qui concerne la manière d'enseigner l'éthique des affaires en France, elle n'apparaît pas comme foncièrement différente de celle décrite précédemment. Il nous semble que nous sommes globalement en France alignés sur l'approche cognitive de Kohlberg. On peut citer par exemple Alain Anquetil, professeur à l'ESSCA, qui a reçu un prix pour l'enseignement éthique en 2010 décerné par la fondation Ostad Elahi. Il indique dans son discours qu'il prône dans ses cours une démarche fondée sur l'analyse de décision à prendre dans le cadre d'un dilemme (ayant fait lui-même une thèse en 2003 sur les dilemmes éthiques) :

> L'introduction au questionnement éthique, première partie du cours, porte sur les mécanismes généraux de la pensée morale. Par exemple, des situations de choix sont proposées aux étudiants – des situations qui ont été utilisées comme matériau expérimental en psychologie morale, comme le fameux dilemme du tramway. Que constate-t-on dans le cadre du cours ? A l'instar de ce qui se produit dans les expériences de laboratoire, les étudiants font des jugements moraux divergents suivant les conditions envisagées, et ils éprouvent beaucoup de difficultés à les justifier. Or, malgré le caractère artificiel et minimal de ces situations, ces divergences de jugements et ces problèmes de justification rendent clairement les étudiants disponibles pour saisir la complexité de la pensée morale et comprendre l'intérêt d'une réflexion sur les déterminants de leurs propres jugements moraux.[20]

Cette description est conforme en tous points de vue à la théorie du développement moral de Kohlberg. Il nous semble que ce type d'approche pédagogique ne permet pas de répondre notamment à deux préoccupations importantes dans le contexte des grandes écoles de commerce françaises qui sont la possible « insouciance » des étudiants et le manque d'ouverture sociale au sein des établissements.

[20] http://www.fondationostadelahi.fr/wp-content/upload/trophees/2010/allocution-alain-anquetil-100617.pdf

3. Insouciance des étudiants en grandes écoles de commerce

Certaines études font le constat critique que les étudiants qui rejoignent ces institutions sont placés dans une posture de « réussite insouciante » (Jacques 2006). Une fois reçus dans ces écoles prestigieuses après avoir souffert pendant deux, voire trois années, de classes préparatoires, installés sur un campus avec un confort enviable et en quasi-autarcie par rapport au reste du monde, ils n'aspireraient qu'à se détendre et profiter de cette courte parenthèse, avant que les choses sérieuses ne recommencent, à savoir le monde de l'entreprise. Ils souhaitent vivre pendant le cours de leurs études le plus de loisirs possibles : « ceux qu'ils ne pourront plus faire ensuite. Cette expression utilitariste est courante : faire de l'humanitaire, faire de l'aviron, faire du théâtre, faire des voyages autour du monde. » (Jacques 2006, 76) Même l'engagement bénévole serait donc un loisir comme un autre, insouciant, et non dicté par un souci sensible et durable pour l'autre.

L'utilitarisme, qu'il soit orienté vers l'autre ou vers soi-même, doit être complété et précédé par un souci de l'autre fondé sur des affects. En effet, une attitude strictement utilitariste court le risque de se dissoudre dans un simulacre d'échange marchand (Gouldner 2008). Il est nécessaire qu'il y ait une dimension émotionnelle dans l'engagement des étudiants (Dessinges 2008). Sans cela, ce serait donc que la participation de ces étudiants à ces actions « humanitaires » ou « sociales » n'est pas fondée sur un souci et peut être qualifié en effet à ce titre d'insouciance.

On retrouve donc dans le contexte français - certes sous une forme différente et spécifique, en l'occurrence, les grandes écoles - une préoccupation pour les comportements et les attitudes des étudiants dans une dimension d'attention à l'autre très proche des problèmes soulevés par les théories du care. Gardons-nous encore une fois de formuler un jugement moral sur cette prétendue insouciance des étudiants. Les étudiants n'ont pas l'obligation, du

point de vue de l'éthique du care, de s'engager par souci et non par insouciance. En revanche, la question est de savoir s'ils sont véritablement libres de choisir entre souci et insouciance. Or, on peut se demander dans quelle mesure le manque d'ouverture sur l'extérieur, notamment le manque d'ouverture sociale, peut se traduire par une restriction de liberté de ce point de vue.

4. Manque d'ouverture sociale[21]

En effet, la sous-représentation des milieux modestes dans l'enseignement supérieur est importante dans les grandes écoles et a tendance à s'aggraver (Euriat et Thelot 1995; Albouy et Wanecq 2003; Institut Montaigne 2006). Cette situation est préoccupante et interroge la capacité actuelle de la société française à assurer une mobilité sociale et une réelle égalité des chances. Dans les classements internationaux établis de manière régulière par l'OCDE (PISA), la France apparaît comme l'un des pays où l'équité face à la réussite scolaire est la plus faible (Baudelot et Establet 2009). Face à cette situation, le mode de sélection des grandes écoles, notamment le système des classes préparatoires, est remis en cause. Ces établissements ont donc été amenés à réagir par rapport à cette situation au cours des années 2000, avec deux stratégies sensiblement différentes.

Le premier établissement à réagir est Sciences-Po en 2001 qui crée une voie de recrutement spécifique pour des lycéens scolarisés dans des établissements classés en « Zones d'Education Prioritaire » (ZEP). Cette création s'est accompagnée d'intenses polémiques. La remise en cause de l'égalité de tous devant le concours fut particulièrement combattue par les

[21] Ce paragraphe a fait l'objet d'une publication partielle par l'auteur (André et Dardelet 2013).

grandes écoles françaises[22], notamment l'ESSEC[23]. L'établissement de Cergy-Pontoise s'est érigé avec d'autres contre la voie aménagée sur critères sociaux mise en place par l'IEP de Paris, même si le constat d'une nécessité d'accroître l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence était partagé[24]. Sur un plan plus général, il s'agissait de condamner tout « traitement préférentiel » (Sabbagh 2006), tel que l'appliquent les dispositifs d'*affirmative action* aux Etats-Unis afin de compenser les discriminations dont seraient victimes certains groupes. Rappelant l'article premier de la Constitution française : « la République […] assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens, sans distinction d'origine, de race ou de religion. » (Sabbagh et van Zanten 2010, 7), les acteurs condamnant l'initiative prise par Sciences-Po refusent qu'un individu puisse être accepté au sein d'un établissement supérieur sur le fondement d'une appartenance sociale, ethnique ou territoriale[25]. Il s'agit autant d'une revendication d'équité que d'efficacité de la part d'institutions qui fondent avant tout leur réputation sur la difficulté du concours d'accès.

Cette controverse a ressurgi en 2010 lorsque la Conférence des Grandes Ecoles, inquiète des projets gouvernementaux de mise en place de « quotas » dans ses rangs, réitéra sous la plume de son président Pierre Tapie, également Directeur Général du Groupe ESSEC, son attachement à une vision de l'excellence fondée sur le concours : « Rappelant que l'admission dans les grandes écoles est basée sur le mérite, la CGE désapprouve d'une manière générale la notion de "quotas" et réaffirme que les niveaux des concours doivent être

[22] Il n'est pas anodin de noter à ce propos que Sciences-Po ne fait pas partie de la Conférence des Grandes Ecoles.

[23] L'ESSEC affiche un « double refus : celui d'une voie réservée avec des règles spécifiques et celui d'un prérecrutement. » (Sibieude, Louveaux et Dardelet 2008, 9).

[24] « Deux voies se dessinent, comparables dans les objectifs, contradictoires dans les pratiques. » (Sibieude et al. 2008, 8)

[25] Les politiques de discrimination positive ou de « traitement préférentiel » en France ont toujours emprunté (officiellement) un critère d'appartenance territoriale. Mais celui-ci peut aussi viser (officieusement) un « critère ethno-racial au service d'un objectif affiché mais ambigu de « diversification » de la population étudiante. » (Sabbagh et van Zanten 2010, 7)

les mêmes pour tous, tout en reconnaissant que des soutiens individualisés doivent être apportés aux candidats issus de milieux défavorisés » (Tapie et Helfer 2010). Les deux camps déjà en présence en 2001-2003 semblent alors s'être reconstitués, le directeur de Sciences-Po, Richard Descoings, fustigeant la frilosité – voire la malhonnêteté intellectuelle[26] - des grandes écoles en matière d'ouverture sociale. Le livre blanc sur l'ouverture sociale des grandes écoles, paru en décembre 2010, réitère les mêmes positions de principe : « Aucun jeune n'est refusé en grande école parce qu'il est issu d'un milieu modeste. Le problème se situe clairement en amont, à travers une série de filtres qui empêchent certains jeunes à fort potentiel de postuler dans ces filières » (CGE 2010, 16). Le gouvernement a finalement renoncé à une politique de quotas - une réponse « contraire à la tradition française » selon la Ministre de l'époque Valérie Pécresse (CGE, 2010, p.5) - et s'est rangé à l'idée d'un « objectif » de taux de boursier (30%), en complément du développement des dispositifs « amont », notamment « les cordées de la réussite », fortement inspirées des initiatives portées par l'ESSEC depuis 2003. En effet, peu après le lancement des conventions Education prioritaire par Sciences-po, l'ESSEC a proposé une vision différente de l' « égalité des chances » à travers le programme « Une grande école, pourquoi pas moi ? » que nous présenterons plus bas. Le parti pris de l'ESSEC était non pas de changer le mode de sélection mais d'accompagner en amont les jeunes issus de milieu populaire, en arguant que l'une des raisons principales de leur sous-représentation est le fait qu'ils ne se présentent pas aux concours et qu'ils subissent une forme d'auto-censure.

[26] Voir l'entretien de Richard Descoings dans *Le Monde* daté du 5 janvier 2010 : « les dirigeants du lobby des grandes écoles assurent que ce système inégalitaire est… juste. »

5. Le tutorat d'égalité des chances

Au-delà de la controverse politique et idéologique, il y a une particularité au sein du programme de l'ESSEC par rapport à celui de Sciences Po qui nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de nos travaux. C'est le fait que le programme s'appuie avant tout sur l'engagement bénévole des étudiants par le biais du tutorat. Cette formule a eu beaucoup de succès. On a vu émerger depuis 2002 un grand nombre de dispositifs de tutorat ou de parrainage atour de l'égalité des chances. Plus généralement, on peut observer un développement important des dispositifs de tutorat à différents niveaux d'enseignement (*Les Echos*, 10 avril 2012).

Concernant le tutorat à destination des jeunes issus de milieu modeste, c'est encore plus vrai depuis les émeutes de 2005. Le dispositif « Pourquoi pas moi ? » a ainsi essaimé dans d'autres établissements supérieurs pour contribuer à donner naissance à une politique publique dite des « cordées de la réussite » qui s'appuie principalement sur la modalité du tutorat étudiant. D'autres structures associatives se sont développées comme Zup de Co. D'autres dispositifs de parrainage par des salariés d'entreprise ont également vu le jour : Fondation Télémaque, Association Proxité, Frateli, … Il faut cependant reconnaître que certaines associations étudiantes ont œuvré dans ce domaine bien avant 2005, notamment l'AFEV, fondée il y a plus de 15 ans et qui rassemble aujourd'hui plus de 5000 étudiants bénévoles. Ce qui nous intéresse ici, c'est qu'en parallèle de l'impact sur les bénéficiaires, on peut réfléchir à l'impact sur les tuteurs, notamment dans un contexte où l'on accuse les étudiants d'insouciance.

Le programme « Pourquoi pas moi ? » (PQPM) affiche clairement l'ambition, en même temps que de changer l'avenir des élèves accompagnés, de « transformer les étudiants tuteurs de l'ESSEC ». Afin de mesurer l'atteinte de cet objectif, des questionnaires de bilan

ont été administrés (Sibieude, Louveaux et Dardelet 2008). L'équipe du dispositif a proposé aux 48 tuteurs de 2006-2007 de remplir un questionnaire conséquent. Les résultats des 38 questionnaires retournés concernant l'impact sur les tuteurs sont positifs en ce sens qu'ils sont heureux de l'expérience et la trouve enrichissante. Ils sont une écrasante majorité à considérer que c'est « un plus dans leur formation de manager ». En revanche, à la question « Est-ce une expérience valorisante sur un CV, pour un entretien, dans ta carrière ? », seulement un tiers des tuteurs pensent que cette expérience sera « beaucoup valorisée ». Ce premier travail appelle une recherche approfondie et qui fait défaut à ce jour.

Un ouvrage a été publié par l'AFEV (2005) qui combine une étude d'un cabinet et les points de vue de sociologues, pédagogues, … Il n'y a pas à proprement parler d'étude scientifique sur l'impact de l'engagement dans le développement des compétences des étudiants mais certains points de vue vont dans ce sens, notamment celui d'Elodie Vandewalle : « Il n'est pas rare que, pour le bénévole, « l'autre pour lequel je m'engage » devienne « l'autre grâce auquel je me forme ». Car l'action bénévole est génératrice, chez l'accompagnant lui-même, de compétences nouvelles parfois même reconnues en tant que telles par quelques universités françaises. »

Si l'on résume notre propos concernant le contexte spécifique des grandes écoles de commerce françaises, il semble que le manque d'ouverture sociale de ces établissements amène les étudiants, par le biais du tutorat, à s'engager dans des relations qui sont potentiellement des relations de care et qui peuvent être mises en regard de l'accusation d'insouciance évoquée précédemment. Dans quelle mesure ces dispositifs de tutorat créent véritablement des relations de care ? En quoi est-ce donc un moyen de développer l'éthique du care des étudiants et de réduire leur insouciance supposée ? On voit que ce contexte français offre la possibilité d'éprouver notre hypothèse selon laquelle une expérience de

tutorat, fondé sur un engagement bénévole et institutionnalisé (service-learning), est un moyen de mettre en œuvre une démarche d'educare. Dans la partie qui suit, nous allons préciser le programme de recherche qui en découle et que nous avons mené dans le cadre de la présente thèse. Nous formulerons dans un premier temps notre question de recherche et nos hypothèses. Nous décrirons ensuite notre terrain de recherche puis expliciterons notre stratégie empirique afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses au regard des résultats obtenus sur notre terrain d'étude.

DEUXIEME PARTIE : PROGRAMME DE RECHERCHE

CHAPITRE 1. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES

SECTION 1.1. QUESTIONS DE RECHERCHE

Suite à la première partie qui précise le cadre théorique de nos travaux, notre questionnement de recherche peut se découper en quatre moments, en prenant comme objet d'étude les dispositifs de type 1 (cf. *infra*, tableau 6), c'est-à-dire des programmes de tutorat qui reposent à la fois sur un engagement solidaire et sur une institutionnalisation dans des établissements d'enseignement supérieur de sorte qu'ils peuvent être considérés comme une forme de service-learning.

Nous nous interrogerons dans un premier temps pour savoir si les dispositifs de type 1 constituent en effet une modalité pédagogique qui donne l'opportunité de créer des relations de care. Il se peut en effet que les étudiants en gestion soient nombreux à s'engager dans ce type de relation mais il nous faut vérifier que ce type de tutorat ne comporte pas une forme d'insouciance de la part des étudiants. Nous verrons ensuite dans quelle mesure les étudiants qui s'engagent dans un dispositif de tutorat diffèrent des autres étudiants en gestion du point de vue de leur éthique du care initiale. Nous nous poserons également la question de savoir dans quelle mesure l'univers institutionnel de la gestion entrave l'éthique du care des étudiants. Nous comparerons pour cela les étudiants en gestion avec les étudiants en école d'ingénieur. Nous regarderons enfin si les relations créées au sein du tutorat ont permis de développer l'éthique du care des étudiants et d'étendre leur espace capabilité associé.

TABLEAU 7.

Questions de recherche

(Q1) Le tutorat de type 1 constitue-t-il une occasion pour les étudiants de créer des relations de care ?
(Q2) Les étudiants qui s'engagent dans un dispositif de type 1 avaient-ils développé auparavant une éthique du care plus importante que les autres étudiants ?
(Q3) Les étudiants dans les grandes écoles de commerce françaises sont-ils entravés dans leur éthique du care par rapport à des étudiants impliqués dans des grandes écoles d'ingénieur ?
(Q4) Les étudiants qui se sont engagés dans un dispositif de type 1 ont-ils développé leur éthique du care ?

SECTION 1.2. HYPOTHESES

(Q1) Le tutorat institutionnalisé dans un établissement supérieur constitue-t-il une occasion pour les étudiants de créer des relations de care ?

Concernant cette première question de recherche, nous postulons qu'un dispositif de type 1 offre la possibilité au tuteur de créer une relation de care. Dans cette hypothèse, le tuteur peut se positionner dans une relation « Je–Tu » avec son tutoré et non dans une relation « Je-Cela ». Il considère son tutoré dans la globalité ; il ne cherche pas à résoudre nécessairement un problème en particulier mais s'intéresse plutôt à la globalité de la personne. Par ailleurs, le tuteur manifeste un souci pour son tutoré, il s'engage pour lui et tente de se mettre à sa place pour comprendre ce dont il a besoin. Enfin, la relation est réciproque, le tuteur reçoit également de son tutoré.

Nos hypothèses ne postulent pas que toute relation de tutorat dans le cadre d'un dispositif de type 1 est nécessairement une relation de care. Nous supposons plutôt que ce type de dispositif offre un contexte privilégié qui développe une tendance à créer des relations de care. Nous ne chercherons pas dans le contexte de cette analyse qualitative à vérifier que toutes les interactions de tutorat sont des relations de care.

Hypothèse 1 (Q1.H1) : Le tuteur a tendance à être dans une relation « Je-Tu » avec le tutoré et le considère dans sa globalité, non uniquement du point de vue de la résolution d'un de ses problèmes.

Hypothèse 2 (Q1.H2) : Le tuteur a tendance à manifester un souci pour le tutoré.

Hypothèse 3 (Q1.H3) : Le tuteur a tendance à s'engager pour le tutoré.

Hypothèse 4 (Q1.H4): Le tuteur a tendance à se mettre à la place du tutoré.

Hypothèse 5 (Q1.H5) : Le tuteur a tendance à recevoir du tutoré et le tutoré a tendance à manifester son attachement pour la relation avec le tuteur.

(Q2) Les étudiants qui s'engagent dans un dispositif de tutorat avaient-ils développé auparavant une éthique du care plus importante que les autres étudiants ? (comparaison ex ante *entre tuteurs et non tuteurs)*

Notre deuxième question de recherche porte sur la comparaison entre les étudiants qui choisissent de s'engager dans un dispositif de type 1 et ceux qui ne font pas ce choix. On postulera que les étudiants qui font ce choix ont une plus grande disposition à l'empathie. Autrement dit, pour s'engager dans une relation de care (en supposant que l'examen de la première question de recherche soit positif et que le tutorat de type 1 a en effet tendance à créer des relations de care), il faut avoir développé précédemment une sensibilité à la difficulté d'autrui. Précisons que cette disposition accrue n'est sans doute présente que dans sa dimension affective. L'empathie cognitive étant une résultante plutôt qu'un moteur de l'engagement, elle ne devrait pas être plus importante chez les étudiants qui font le choix de devenir tuteurs.

Les dispositifs de type 1 ne sont pas la seule modalité d'engagement solidaire et de tutorat comme nous l'avons vu précédemment. On peut considérer qu'un engagement dans d'autres actions solidaires notamment au travers des associations étudiantes humanitaires est sans doute également fondé sur une empathie affective (cf. les dispositifs de type 7). C'est parce qu'un individu est sensible aux difficultés d'autres personnes qu'il choisit de s'engager dans une action solidaire. Là encore, en ce qui concerne l'empathie cognitive, on peut penser qu'elle n'est pas un moteur motivationnel. Elle est une conséquence d'un engagement plutôt qu'un levier pour s'engager.

Un autre cas de figure concerne les étudiants qui s'engagent dans une forme de tutorat qui ne repose pas sur un engagement solidaire qu'elle soit institutionnalisée (type 2) ou non (type 6). Nous supposons que cette forme de tutorat n'est pas en revanche fondée sur une disposition à l'empathie affective.

Enfin, il faut s'interroger sur le lien entre l'engagement pendant les études et un engagement éventuel passé. Conformément aux prédictions de la théorie de l'engagement, il faudrait postuler que les étudiants qui s'engagent de manière bénévole pendant leurs études se sont également plus engagés par le passé. Cependant, nous supposons qu'un dispositif de type 1 joue un rôle différent des autres dispositifs qui sont uniquement ancrés dans la vie étudiante (comme les associations étudiantes par exemple) et qu'il est susceptible d'amener à s'engager des étudiants qui ne s'étaient jamais engagés par le passé, du fait de son institutionnalisation et de son lien avec la pédagogie. Notre hypothèse est donc que les étudiants qui choisissent de s'engager dans ce type de dispositif se sont engagés par le passé moins souvent que ceux qui s'engagent au sein d'une association étudiante (type 7).

Hypothèse 1 (Q2.H1): Les étudiants qui choisissent de s'engager dans un tutorat de type 1 ont une plus grande empathie affective que les autres étudiants avant de commencer le programme.

Hypothèse 2 (Q2.H2): Les étudiants qui choisissent de s'engager dans une action de type 7 ont une plus grande empathie affective que les autres étudiants avant de commencer cette action solidaire.

Hypothèse 3 (Q2.H3): Les étudiants qui choisissent de s'engager dans un tutorat de type 2 ou de type 6 n'ont pas une plus grande empathie affective que les autres étudiants avant de commencer le programme.

Hypothèse 4 (Q2.H4): Les étudiants qui choisissent de s'engager dans une action solidaire et/ou de tutorat n'ont pas une plus grande empathie cognitive que les autres étudiants avant de commencer l'action solidaire.

Hypothèse 5 (Q2.H5): Les étudiants qui s'engagent dans une action de type 7 se sont plus engagés par le passé que les autres étudiants.

Hypothèse 6 (Q2.H6): Les étudiants qui s'engagent dans des dispositifs de type 1 se sont moins engagés par le passé que les étudiants qui s'engagent dans des actions de type 7.

(Q3) Les étudiants dans les grandes écoles de commerce françaises sont-ils entravés dans leur éthique du care ? (comparaison ex ante *entre gestionnaires et ingénieurs)*

Concernant la troisième question de recherche, notre hypothèse est que les étudiants en gestion ne sont pas moins empathiques et ne s'engagent pas moins que les étudiants d'autres disciplines. Leur éthique du care n'est pas entravée au sens d'une carence de disposition psychologique et une carence d'engagement. Leur éthique du care serait en revanche entravée par l'environnement institutionnel de la gestion. Ainsi, les étudiants en gestion sont aussi empathiques que les étudiants des autres disciplines, ils s'engagent autant mais ils considèrent moins que les autres que ces dimensions constitutives de l'éthique du care ont leur place dans le monde professionnel. De même que le chirurgien peut être empathique dans sa vie personnelle mais contraint à un rejet de cette empathie dans le contexte de son activité professionnelle (cf. *infra*), les étudiants en gestion sont entravés, plus que les autres, pour considérer la création de relations de care comme faisant partie du rôle du manager. On peut donc formuler les hypothèses suivantes, en intégrant la distinction faite précédemment entre empathie cognitive et affective.

Hypothèse 1 (Q3.H1) : Les étudiants en gestion n'ont pas moins d'empathie affective que les étudiants d'autres disciplines.

Hypothèse 2 (Q3.H2) : Les étudiants en gestion n'ont pas moins d'empathie cognitive que les étudiants d'autres disciplines.

Hypothèse 3 (Q3.H3) : Les étudiants en gestion perçoivent moins que les autres étudiants l'empathie affective comme faisant partie du rôle du manager.

Hypothèse 4 (Q3.H4) : Les étudiants en gestion perçoivent moins que les autres étudiants l'empathie cognitive comme faisant partie du rôle du manager.

(Q4) Les étudiants qui se sont engagés dans un dispositif de tutorat ont-ils développé leur éthique du care ? (Impact du tutorat sur l'éthique du care des étudiants)

Il nous reste enfin à formuler les hypothèses concernant la quatrième question de recherche qui porte sur l'impact de l'engagement au sein d'un dispositif de type 1 sur l'éthique du care des étudiants. Autrement dit, il s'agit de vérifier en quoi l'organisation du care, l'une des dimensions de l'éthique du care en tant qu'espace capabilité, peut avoir un impact global sur les autres dimensions afin d'étendre la liberté des étudiants de créer des relations de care.

Une première hypothèse est que le tutorat de type 1 est une forme d'organisation du care qui permet de développer l'engagement dans une action solidaire. Cette hypothèse est conforme à la théorie de l'engagement qui prédit qu'un premier acte d'engagement augmente la probabilité d'autres actes d'engagement allant dans le même sens. Cependant, on peut aller plus loin et faire également l'hypothèse que l'engagement futur est plus durable et plus important pour les étudiants qui ont choisi de participer à un dispositif institutionnalisé. Dans

ce cas, on postulera que l'entrée dans la vie professionnelle n'entrave pas l'engagement des étudiants qui pourront maintenir un niveau élevé d'engagement.

Une deuxième hypothèse est que la disposition pour l'empathie cognitive est impactée puisque nous avons vu précédemment qu'elle était nécessaire au cours de la relation de care pour répondre aux besoins du bénéficiaire. Si l'empathie cognitive n'est pas spécifique à l'action solidaire, elle est en revanche sans doute liée aux pratiques engageant une relation interpersonnelle où la compréhension de l'autre est essentielle pour la réussite. Le tutorat correspond selon nous à cette caractérisation. La littérature sur le tutorat s'est plutôt intéressée au lien entre empathie affective et tutorat. Les études empiriques concernent plutôt l'empathie affective comme motivation de faire du tutorat (Allen 2003). On peut penser que le fait de faire du tutorat développe la dimension cognitive *ex post*.

En ce qui concerne l'empathie affective, la situation est différente puisque nous avons postulé que cette disposition était déjà plus développée chez les étudiants qui s'engagent. Nous supposerons donc que l'empathie affective des étudiants n'est pas globalement impactée, sauf pour les étudiants qui s'engagent avec à l'origine une faible empathie affective. Pour ceux-là, on peut supposer que le mécanisme de réduction de la dissonance cognitive évoqué précédemment fonctionne et que les étudiants avec une faible empathie affective acquièrent cette disposition pour réduire l'écart avec leur acte d'engagement.

Enfin, une dernière hypothèse est qu'un dispositif de tutorat institutionnalisé permet aux étudiants de considérer que les relations de care sont plus légitimes et ont plus leur place dans la vie professionnelle. Le fait qu'une école de gestion institutionnalise un dispositif qui développe des relations de care leur permet d'accorder une place plus importante à ce type de relations.

Hypothèse 1 (Q4.H1) : Les étudiants qui se sont engagés dans un dispositif de type 1 s'engagent plus souvent et de manière plus durable même une fois dans la vie active que les autres étudiants.

Hypothèse 2 (Q4.H2) : Les étudiants qui se sont engagés dans un dispositif de type 1 développent leur empathie cognitive.

Hypothèse 3 (Q4.H3) : Les étudiants qui avaient une faible empathie affective et qui se sont engagés dans un dispositif de type 1 développent leur empathie affective.

Hypothèse 4 (Q4.H4) : Les étudiants qui se sont engagés dans un dispositif de type 1 considèrent comme plus légitimes les relations de care dans un contexte professionnel.

On peut résumer l'ensemble de nos hypothèses en reprenant les deux figures présentées dans la partie théorique où nous définissions le care. La première figure montre que le tutorat peut constituer un trait d'union entre l'environnement institutionnel de la gestion et le care. Cette figure montre que notre recherche a pour objectif de vérifier dans quelle mesure un dispositif de type 1 constitue un espace transitionnel qui permet d'étendre l'espace capabilité concernant l'éthique du care des étudiants en gestion. La seconde figure résume les hypothèses d'impact du tutorat sur l'éthique du care dans le cadre de la question de recherche (Q4). L'hypothèse H0 est indiquée pour compléter la dimension « Rencontres » mais on suppose qu'elle est vérifiée en partant du principe qu'un dispositif de type 1 induit une rencontre avec une personne qui souhaite *a priori* entrer dans une relation d'aide (cf. question de recherche Q1). Cette figure montre qu'un autre objectif de nos travaux est de vérifier dans quelle mesure l'organisation de relations de care permet de développer toutes les dimensions de l'éthique du care en tant qu'espace capabilité.

FIGURE 5.

Schéma d'articulation des questions de recherche

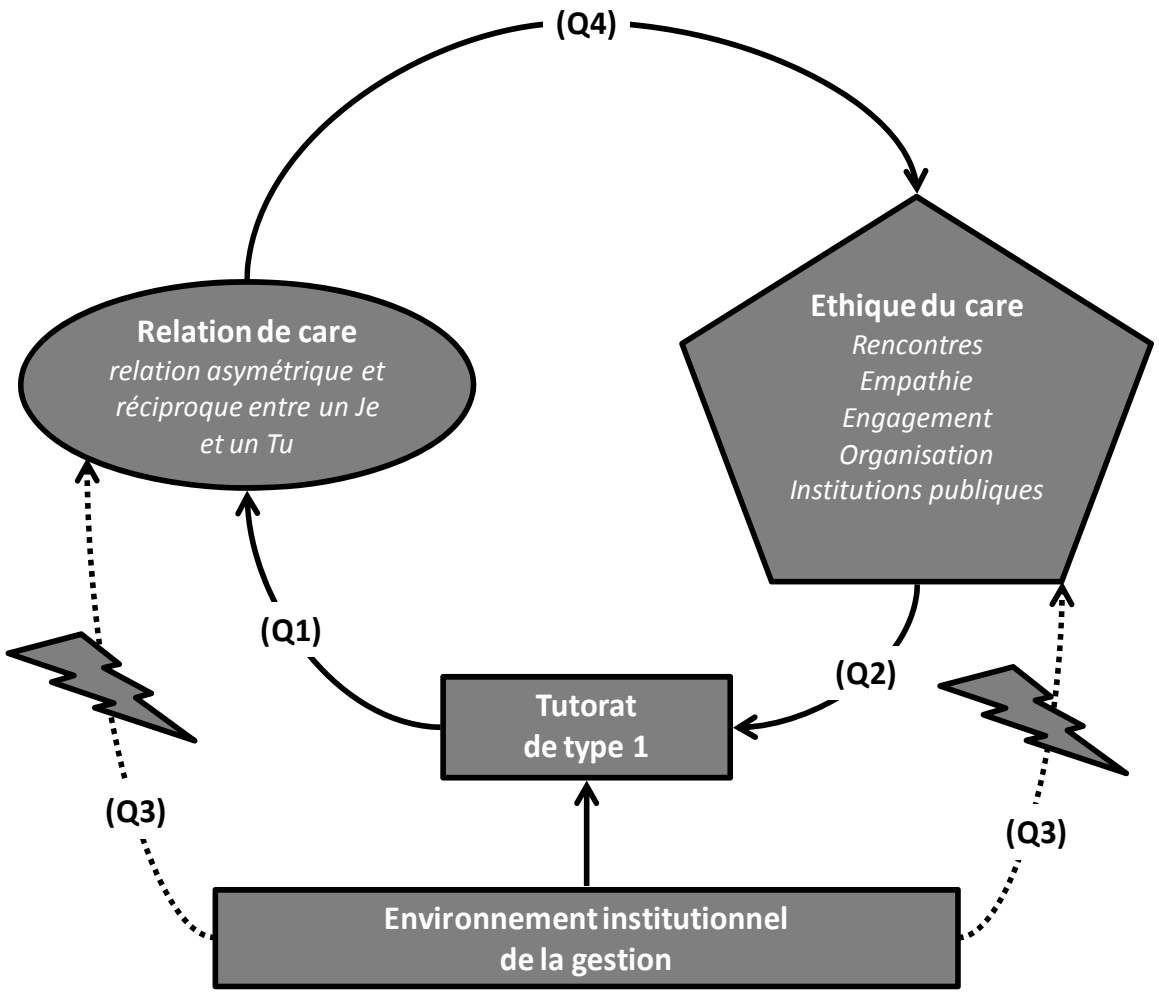
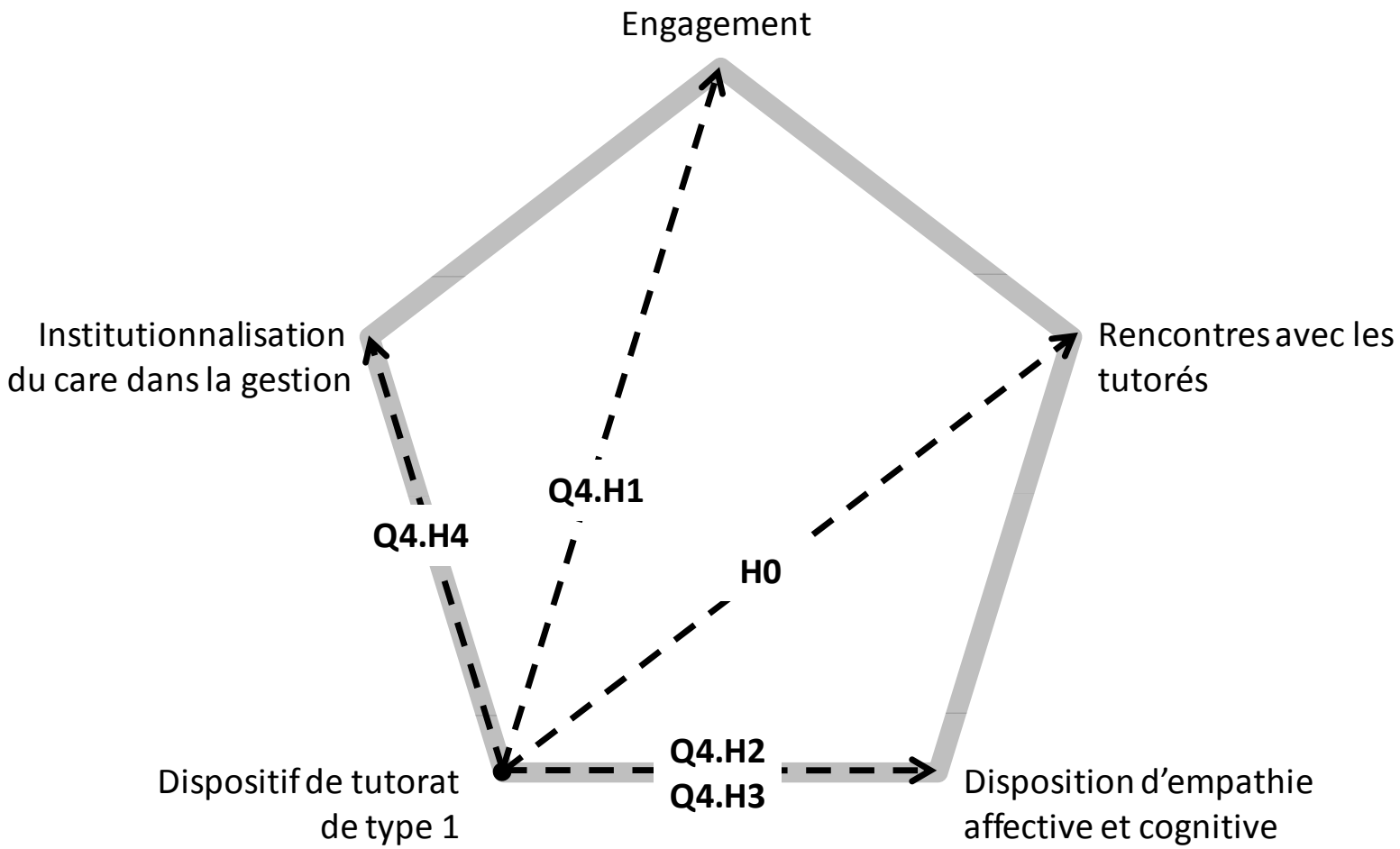


FIGURE 6.

Schéma des hypothèses d'impact d'une organisation de relations de care au travers d'un dispositif de type 1 – Question de recherche (Q4)



CHAPITRE 2. TERRAIN DE RECHERCHE : LE PROGRAMME « POURQUOI PAS MOI ? » DE L'ESSEC

SECTION 2.1. POURQUOI L'ESSEC ?

L'ESSEC est une grande école de commerce française créée en 1907 à l'initiative de l'Ecole Sainte Geneviève. Elle rejoint en 1913 l'Institut Catholique de Paris, même si l'école a pris depuis son indépendance par rapport aux institutions catholiques qui sont à son origine. Lorsqu'elle a été fondée, l'ESSEC comportait une dimension de formation morale qui devait la différencier, au moins dans les intentions, de sa rivale, HEC :

> Il ne s'agissait pas de créer une école différente de celle déjà connue qui existait alors. On visait plus haut. On désirait que parallèlement aux matières indispensables à de futurs cadres, les étudiants de cette école apprennent à étudier et comprendre sous l'angle moral et chrétien les problèmes qui ne manqueraient pas de se poser un jour à chacun dans le domaine des affaires. (de Fournas 2007, 26)

Poser la question de l'enseignement de l'éthique au sein de l'institution ESSEC aujourd'hui est donc particulièrement pertinent au regard de cette histoire. Est-ce que l'ancrage originel dans la morale des affaires se retrouve encore plus de cent ans après la création de l'établissement ?

Un rapport édité en 2012 par l'école retrace l'ensemble des actions menées dans le cadre de l'adhésion par l'ESSEC aux PRME (Principles for Responsible Management Education). Il est indiqué dans ce rapport que dès 2004, l'ESSEC faisait partie des premières institutions à qui l'EFMD (*European Foundation for Maagement Development*) et l'UNGC (*United Nations Global Compact*) ont demandé d'explorer la manière de former des managers responsables. On peut également noter qu'un certain nombre de cours et de chaires

s'intéressent au domaine *business and society*. Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure l'ESSEC est particulièrement impliquée sur ces questions par rapport aux autres établissements. Elle n'est pas dans le classement *Beyond Grey Pinstripes* (qui ne concerne que les MBA). La première institution française dans ce classement est l'INSEAD qui est 40ème. Un classement a été produit par le magazine l'Etudiant qui recense les écoles de commerce les plus investies dans le développement durable. L'ESSEC n'y est pas considérée comme particulièrement exemplaire. Sur le plan de l'ouverture sociale, le même magazine affiche pour l'ESSEC un taux de boursier de 4,2%, de 8% à HEC et de 4,4% à l'ESCP. Dans les classements, l'ESSEC ne se démarque pas particulièrement par rapport aux autres écoles en ce qui concerne sa responsabilité sociale ou environnementale.

En dehors des classements qui peuvent être sujets à caution et à controverse, il faut noter que l'ESSEC a été la première école de commerce française à créer une chaire d'entrepreneuriat social en 2002. Elle a également été la première à lancer la même année un programme d'égalité des chances impliquant directement les étudiants. On peut se demander, sans pouvoir l'affirmer, dans quelle mesure ces initiatives se situent dans la continuité des ambitions originelles de l'école en matière d'éthique des affaires. En effet, il s'agit bien à chaque fois de former les étudiants pour qu'ils intègrent une dimension d'intérêt général dans leurs parcours professionnel.

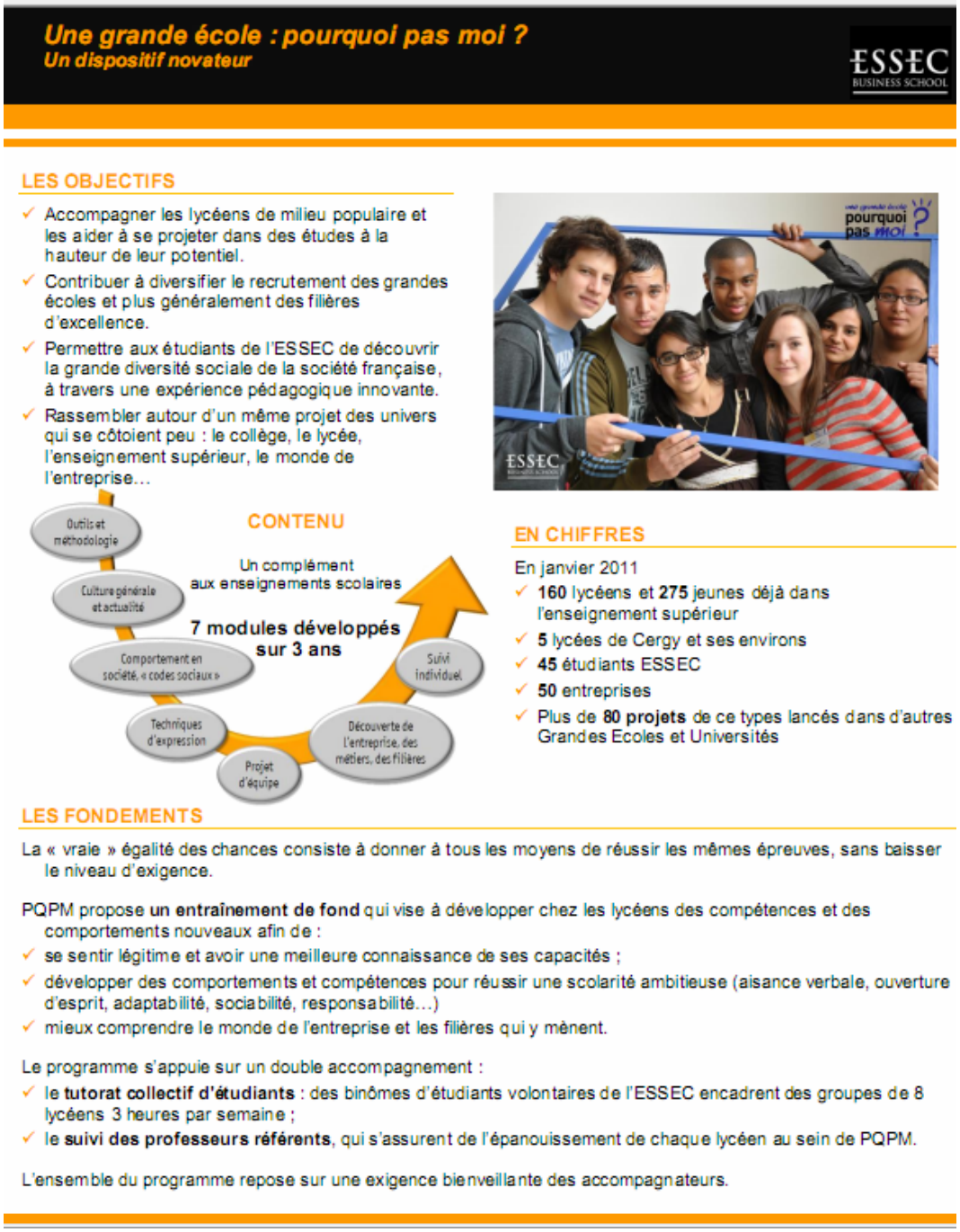
SECTION 2.2. LE PROGRAMME « UNE GRANDE ECOLE, POURQUOI PAS MOI ? »

Comme évoqué précédemment, le programme, « Une grande école, pourquoi pas moi ? », nommé le plus souvent de manière raccourcie « Pourquoi pas moi ? » ou « PQPM », a été créé à l'ESSEC en 2002 pour remédier notamment au manque d'ouverture sociale des établissements sélectifs. Articulé autour d'un tutorat bénévole de lycéens par des étudiants de la grande école, ce dispositif entend créer ou recréer les conditions d'une égalité véritable devant les études supérieures et, le cas échéant, les concours des grandes écoles.

L'objectif affiché n'est pas d'améliorer les résultats scolaires. Cet accompagnement n'est pas non plus présenté comme un moyen de préparer le concours de l'ESSEC : « il n'a pas pour objectif de fournir à l'ESSEC de nouveaux étudiants » (Sibieude, Louveaux et Dardelet 2008, 1). Il ne s'agit pas non plus de cibler spécifiquement une admission dans les grandes écoles mais plus généralement de « permettre à chaque jeune d'aller au plus loin de ses capacités dans la voie qui est la sienne » (Sibieude et al. 2008, 9). Cette vision peut d'ailleurs être rapprochée de l'approche par capabilité d'Amartya Sen puisque la valeur centrale du programme n'est pas l'élitisme mais la liberté de choisir la voie qui correspond le mieux à ses potentialités et ses envies (Sibieude et Vidal 2008)

FIGURE 7.

Document officiel de présentation de PQPM (juin 2012)



Une grande école : pourquoi pas moi ?
Un dispositif novateur

ESSEC BUSINESS SCHOOL

LES OBJECTIFS

- Accompagner les lycéens de milieu populaire et les aider à se projeter dans des études à la hauteur de leur potentiel.
- Contribuer à diversifier le recrutement des grandes écoles et plus généralement des filières d'excellence.
- Permettre aux étudiants de l'ESSEC de découvrir la grande diversité sociale de la société française, à travers une expérience pédagogique innovante.
- Rassembler autour d'un même projet des univers qui se côtoient peu : le collège, le lycée, l'enseignement supérieur, le monde de l'entreprise…

CONTENU

Un complément aux enseignements scolaires

7 modules développés sur 3 ans

EN CHIFFRES

En janvier 2011

- **160** lycéens et **275** jeunes déjà dans l'enseignement supérieur
- **5** lycées de Cergy et ses environs
- **45** étudiants ESSEC
- **50** entreprises
- Plus de **80 projets** de ce types lancés dans d'autres Grandes Ecoles et Universités

LES FONDEMENTS

La « vraie » égalité des chances consiste à donner à tous les moyens de réussir les mêmes épreuves, sans baisser le niveau d'exigence.

PQPM propose **un entraînement de fond** qui vise à développer chez les lycéens des compétences et des comportements nouveaux afin de :

- se sentir légitime et avoir une meilleure connaissance de ses capacités ;
- développer des comportements et compétences pour réussir une scolarité ambitieuse (aisance verbale, ouverture d'esprit, adaptabilité, sociabilité, responsabilité…)
- mieux comprendre le monde de l'entreprise et les filières qui y mènent.

Le programme s'appuie sur un double accompagnement :

- le **tutorat collectif d'étudiants** : des binômes d'étudiants volontaires de l'ESSEC encadrent des groupes de 8 lycéens 3 heures par semaine ;
- le **suivi des professeurs référents**, qui s'assurent de l'épanouissement de chaque lycéen au sein de PQPM.

L'ensemble du programme repose sur une exigence bienveillante des accompagnateurs.

Les responsables du programme se sont en particulier focalisés sur le phénomène d'autocensure qui, selon eux, bride les lycéens issus de milieu modeste. Leur point de départ est que ces jeunes gens, qui ont, pour certains, un fort potentiel, sont nombreux à se dire que les filières sélectives ne sont pas pour eux. Pour changer cette situation, les responsables ont

fait le choix de mettre le tutorat étudiant au centre du dispositif. Ce choix est également guidé par le fait que, selon eux, de nombreux étudiants des grandes écoles sont prêts à donner de leur temps pour aider des lycéens ou des collégiens, que ce soit par curiosité pour une autre réalité sociale, par volonté de participer à une action citoyenne, par envie de partager ses connaissances ou par volonté de tirer un fort enrichissement de ces échanges. La vision de l'égalité des chances de l'ESSEC au moment de la création de PQPM était donc la suivante : quels que soient ses origines et son environnement familial et social, à potentiel égal, à envie d'y arriver identique, à efforts et à travail équivalents, tout jeune devrait pouvoir envisager et réussir les mêmes études, en disposant de toutes les clés pour exploiter au mieux ses capacités. Un pôle égalité des chances s'est donc constitué à l'ESSEC (constitué de 5 salariés permanents en 2013) avec pour mission d'accroître les chances des lycéens, issus de milieu modeste, de poursuivre et de réussir des études supérieures ambitieuses.

Au-delà de la cible des lycéens, le programme a pour ambition affichée de contribuer à élever l'ambition collective de la communauté éducative de chaque lycée partenaire et de son quartier d'implantation. Il s'agit de proposer un dispositif novateur qui peut permettre aux établissements d'innover dans leurs pratiques. Les étudiants sont également considérés comme bénéficiaires. PQPM est envisagé comme une occasion pour des futurs diplômés de grandes écoles de vivre une expérience humaine riche, de développer une connaissance plus large de la société dans laquelle ils seront amenés à exercer des responsabilités. Il s'agit enfin d'agir durablement sur le territoire en créant des cercles vertueux et des perspectives professionnelles pour le plus grand nombre.

A partir de 2005, le programme PQPM est dupliqué vers d'autres publics et adopté dans d'autres établissements d'enseignement supérieur. Suite à la signature en janvier 2005 de la Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence, la Conférence

des Grandes Écoles (CGE) demande à Thierry Sibieude et Chantal Dardelet, les deux responsables des actions d'égalité des chances à l'ESSEC, d'animer le groupe de travail « Ouverture Sociale » des grandes écoles. Depuis, d'autres institutions ont rejoint ce groupe : Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE), universités, entreprises et services de l'État. Simultanément, l'ESSEC est chargée par la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV), partenaire du programme depuis 2002, de l'essaimer sur l'ensemble du territoire national *via* la Conférence des Grandes Écoles et de développer un pôle ressources ouverture sociale. En 2006, le programme connaît un important développement local. L'EBI et l'EPMI, deux écoles d'ingénieurs situées également à Cergy-Pontoise, lancent à leur tour le programme PQPM en synergie avec l'ESSEC. En 2007, une nouvelle étape a été franchie : les élèves sont désormais suivis sur une durée plus longue. En effet, l'ESSEC constate la nécessité de mettre en place un suivi postbac des lycéens, pour transformer l'ambition en réussite. Parallèlement, PQPM se décline vers un public de collégiens de milieux modestes à bon potentiel, car trop d'entre eux visent des filières courtes. Enfin, le programme s'étend depuis 2009 à un autre type de diversité à travers le programme PHARES, destiné à accompagner des élèves handicapés.

Ce sont au total 82 grandes écoles qui disent s'être inspirées du modèle PQPM pour créer leur propre programme d'égalité des chances (CGE, 2010). Le principe du partenariat entre lycées et établissements d'enseignement supérieur, fondé notamment sur des rencontres entre étudiants et lycéens volontaires, s'est institutionnalisé en politique publique au travers de 326 « Cordées de la réussite » qui concernent désormais sensiblement 50 000 élèves sur tout le territoire national[27].

[27] http://www.cordeesdelareussite.fr/des-chiffres-qui-parlent/un-objectif-ambitieux

Le fait que le programme PQPM ait participé de manière importante au développement des modalités de tutorat au sein des établissements d'enseignement supérieur explique en partie pourquoi nous l'avons choisi comme terrain de recherche privilégié. Le fait également que le programme ait dix années d'existence permet de donner une dimension longitudinale à notre étude, même si nous n'étions pas présents au démarrage du dispositif. Enfin, la dernière raison pour laquelle nous considérons PQPM comme un terrain pertinent pour tester nos hypothèses est qu'il réunit les caractéristiques d'un dispositif que l'on a appelé de type 1. Comme nous allons le montrer dans la section qui suit, c'est en effet un programme de tutorat pouvant être considéré comme du service-learning car institutionnalisé et fondé sur un engagement solidaire et bénévole des étudiants.

SECTION 2.4. EN QUOI PQPM EST UN DISPOSITIF DE SERVICE-LEARNING ?

On peut en effet considérer PQPM comme un programme relevant du service-learning. Ce n'est certes pas un cours et il n'a jamais été présenté tel quel. PQPM n'est pas présent dans le catalogue de cours de l'ESSEC. Cependant, cette initiative inclut depuis le départ l'objectif de faire évoluer les perceptions des tuteurs au cours du programme:

> PQPM doit les transformer eux aussi [les tuteurs], dans le sens d'une plus grande connaissance et compréhension de la diversité. Il s'agit de leur donner des occasions pour découvrir, comprendre et apprécier des jeunes qu'ils n'ont pratiquement jamais côtoyés jusque-là et qui seront dans leur vie professionnelle future, des clients, des collaborateurs, parfois des supérieurs. (Sibieude, Louveaux et Dardelet 2008, 23).

Par ailleurs, il est essentiel de noter que ce sont des professeurs permanents de l'ESSEC qui sont à l'origine de cette initiative, en particulier Thierry Sibieude, professeur titulaire de la Chaire d'entrepreneuriat social, mais également Franck Vallerugo, professeur titulaire de la Chaire d'économie urbaine, ainsi que le directeur général du groupe ESSEC de l'époque, Pierre Tapie. Thierry Sibieude continuera à s'impliquer de manière importante dans l'organisation et la mise en œuvre effective du dispositif de sorte que, d'un point de vue institutionnel, PQPM trouve son point d'ancrage dans la Chaire d'entrepreneuriat social, puis dans l'Institut de l'Innovation et de l'Entrepreneuriat Social, et non dans une fonction support ou dans les services de la vie étudiante. Par ailleurs, le tutorat peut être validé par les étudiants comme faisant partie des expériences professionnelles à effectuer durant le cursus pour être diplômé. Ces deux éléments remplissent selon nous la condition d'institutionnalisation nécessaire pour que l'on soit autorisé à parler de service-learning (Furco 1996). Si le programme n'a jamais été conceptualisé ni présenté comme un cours dans le domaine de l'éthique des affaires, nous rejoignons certains auteurs qui affirment que l'enseignement de l'éthique ne doit pas reposer uniquement sur des cours portant sur cette thématique en

particulier et peut être fondé sur des expériences qui ne font pas explicitement partie du champ éthique (Hartog et Frame 2004).

On peut classer le service-learning en trois catégories selon le poids respectif de la dimension pédagogique et de la dimension d'engagement solidaire :

- « service-Learning » (S minuscule, L majuscule) : l'accent est mis sur les objectifs pédagogiques et la dimension d'engagement est utilisée plutôt comme une manière d'illustrer ou d'introduire le propos du cours.
- « Service-Learning » (S majuscule, L majuscule) : les dimensions de pédagogie et d'engagement sont imbriquées sans qu'il soit possible de s'affranchir de l'une ou de l'autre.
- « Service-learning » (S majuscule, L minuscule) : l'accent est mis sur l'engagement qui permet, un peu à la manière d'un stage, d'expérimenter de manière approfondie et sur la durée des situations réelles qui sont autant d'occasion d'apprentissage.

On peut considérer que nous sommes ici dans la troisième configuration « Service-learning », l'accent étant mis sur l'engagement mais avec tout de même une dimension pédagogique.

Une autre manière de présenter le positionnement pédagogique de PQPM serait de considérer le programme comme relevant d'une stratégie d'éducation « non formelle » par opposition à une stratégie « formelle » (un cours au sens traditionnel du terme) ou à une stratégie « informelle » (absence d'objectif pédagogique préétabli) (UNESCO, 1997). En effet, si PQPM n'est pas un cours à proprement parler, le programme poursuit des objectifs pédagogiques pour les étudiants qui s'y engagent.

SECTION 2.5. POPULATIONS D'ETUDE

1. Les lycéens bénéficiaires de PQPM[28]

En ce qui concerne les lycéens bénéficiaires, ils sont 422 à suivre ou avoir suivi le programme entre 2002 et 2012. Plus des deux tiers des pères de ces jeunes gens occupent ou occupaient des fonctions d'ouvriers ou d'employés. 86% sont boursiers de l'enseignement supérieur (dont 50% à l'échelon 4, 5 ou 6). Environ un tiers des parents ont un niveau d'études inférieur au Brevet des collèges. Par ailleurs, signalons que le français n'est la langue maternelle que de la moitié des élèves environ et que seulement un tiers des jeunes ont des parents qui sont nés en France, dont 6% dans les DOM-TOM. Cette diversité culturelle est sans doute l'une des principales caractéristiques de la population des bénéficiaires de PQPM même si elle n'est prise en compte à aucun moment dans le processus de recrutement.

Par ailleurs, sur le plan scolaire, avec 13,5 de moyenne générale en début de seconde, les étudiants PQPM sont évidemment de « bons » élèves mais ils sont rarement d'excellents élèves. Seuls un tiers d'entre eux se situent plus de trois points au-dessus de la moyenne de leur classe. Ils s'orientent quasiment tous dans une filière générale (sur les 324 anciens tutorés, seuls 5 ont passé un bac technologique), la plupart en série S. Ils sont 63% à obtenir une mention, 24% une mention « Bien » ou « Très bien ». Pour résumer, les lycéens recrutés par PQPM sont de bons élèves, d'origine populaire, issus d'une grande diversité culturelle et qui s'orientent quasiment tous vers des filières générales. Mais ils ne constituent pas l'élite scolaire des établissements partenaires. Les responsables du programme et les établissements partenaires font plutôt un pari sur le potentiel de réussite de ces jeunes.

[28] Ces données sont issues du rapport d'évaluation rédigé par l'auteur dans le cadre des 10 ans du programme en 2012.

2. Les étudiants tuteurs ESSEC qui s'engagent dans PQPM

En ce qui concerne les étudiants tuteurs, ils sont 417 à s'être engagés au sein de PQPM depuis 2002. Ils sont près de 500 si l'on comptabilise l'ensemble des programmes d'égalité des chances de l'ESSEC qui s'appuient sur le tutorat étudiant (notamment PHARES qui concerne des lycéens en situation de handicap). Certains étudiants s'engagent une deuxième année en tant que « coordinateurs » pour transmettre leur expérience et encadrer les nouveaux tuteurs. Si la coordination est rémunérée, le tutorat est quant à lui bénévole. Les séances durent trois heures par semaine et ont lieu le mercredi après-midi ou le samedi matin. Elles regroupent un binôme de deux tuteurs et un groupe de 7 ou 8 lycéens tutorés. Compte tenu de la préparation et des comptes-rendus, les étudiants indiquent que l'engagement hebdomadaire représente 5 heures en moyenne par semaine sur une année scolaire. Ce sont donc environ 31 000 heures de bénévolat qui ont été données par les étudiants de l'ESSEC depuis 10 ans.

Notre population d'étude est divisée en deux sous-populations distinctes. Nous nous sommes appuyés d'un côté sur les 382 étudiants qui sont en première année à l'ESSEC et qui sortent du concours des grandes écoles. C'est en effet majoritairement pendant cette période que les étudiants s'engagent dans le programme PQPM. L'autre sous-population est constituée des Alumni qui ont fini leurs études et sont désormais dans la vie professionnelle. Nous nous sommes adressés à tous les anciens qui ont eu la possibilité de choisir de faire PQPM soit les promotions 2006 à 2012 ce qui correspond à 3 738 étudiants.

3. Programmes de tutorat dans d'autres établissements supérieurs

Nous avons également eu l'opportunité d'inclure dans nos travaux trois autres grandes écoles qui sont également impliquées de manière importante dans la durée sur des programmes d'égalités des chances de type PQPM : une grande école de commerce (Reims Management

School) et deux grandes écoles d'ingénieur (INSA Lyon et Centrale Marseille). Leurs dispositifs comportent de nombreuses similarités avec PQPM. Ils se fondent sur des séances de tutorat régulières avec des lycéens également issus de milieu modeste. Ils s'appuient sur des partenariats avec des établissements scolaires et ne visent pas un soutien scolaire mais un accompagnement en complément de la transmission assurée par les professeurs de l'Education nationale. Ces dispositifs sont institutionnalisés au sein des établissements supérieurs quoique de manière différente. En ce qui concerne RMS et Centrale Marseille, l'action est portée par une association étudiante, respectivement « Prépa'Rémois » et « Echanges Phocéens ». Dans tous les cas, l'action est encadrée par des chefs de projet « ouverture sociale », salariés des écoles. La plupart des financements sont assurés par les écoles. A part RMS, les dispositifs sont, comme pour l'ESSEC, inscrits dans des structures qui se situent au carrefour entre la pédagogie et l'action sociétale. Ces tutorats sont bénévoles, à l'exception notable de l'INSA Lyon qui a fait le choix de rémunérer le tutorat (avec le projet de transformer cette action en un volontariat bénévole reconnu sur le plan académique).

Echanges Phocéens (Centrale Marseille)

L'initiative est partie de trois étudiantes qui ont entendu parler de PQPM et sont allées à la rencontre de Chantal Dardelet, responsable du pôle égalité des chances de l'ESSEC. Elles se sont ensuite tournées vers l'école qui a soutenu et accompagné leur projet. C'est aujourd'hui Centrale Marseille qui porte le dispositif au travers notamment d'une chargée de projet, en poste depuis janvier 2012. Deux autres salariés de Centrale Marseille sont également impliqués dans le dispositif. Ces ressources humaines s'ajoutent aux tuteurs qui accompagnent, bénévolement, les collégiens et lycéens.

Si l'Ecole Centrale porte le projet, elle s'appuie sur une association d'étudiants dénommée « Echanges phocéens ». Les membres sont les tuteurs, d'anciens tuteurs désormais dans la vie active, des parents d'élèves, des représentants d'établissements du secondaire et du personnel de l'école nommé par le Directeur de Centrale. Les orientations et grandes décisions sont votées par le CA au sein duquel sont représentées toutes les parties mentionnées auparavant. Le Président est un ancien tuteur. Les autres membres du bureau sont des étudiants centraliens, la plupart en 1ère année, et un personnel de l'Ecole (le chef de projet ouverture sociale).

Les lignes directrices de l'action sont principalement données par Centrale Marseille et les tuteurs centraliens agissent sous pilotage de l'école. Par convention, il existe une délégation opérationnelle de l'École Centrale à l'association pour la mise en œuvre du dispositif. L'association étant prestataire de service de l'École, elle doit présenter des projets en amont de l'action et des rapports en aval. En outre, des membres de l'école sont présents au CA et au bureau. Ponctuellement, les étudiants peuvent obtenir des sources de financement complémentaires. Pendant l'année 2012/20113, ils ont été financés à 100 % par leur prestation de service pour l'école.

Les tuteurs bénéficient d'une formation initiale en début d'année (« Warm'EP ») et d'une formation continue par le biais d'échanges avec le personnel de l'Ecole Centrale, avec des tuteurs d'autres grandes écoles (rencontres de l'association PARTAGE – inter grandes écoles, notamment) et avec d'anciens tuteurs d'Echanges Phocéens (« WEEP », « Week-End d'Echanges Phocéens »).

Les actions en faveur de l'ouverture sociale sont ancrées dans la pédagogie au travers du « Labo Sociétal ». Le fait d'être tuteur ne donne pas lieu à une validation quelle qu'elle soit dans le cadre du cursus Centrale Marseille. Cependant, des réflexions sont en cours. Une

expérimentation de « valorisation et reconnaissance des activités associatives » a été menée l'an dernier auprès d'Échanges Phocéens et d'une autre association. Les étudiants impliqués dans le projet (au bureau) ont été dispensés de quelques heures de TD de management, gestion de projet et communication, sachant qu'ils mettent en œuvre les compétences travaillées en TD, dans leur pratique associative. Ils ont bénéficié d'un accompagnement pédagogique.

En 2012/2013, 107 collégiens et 51 lycéens bénéficient du programme. Ce sont 72 élèves ingénieurs tuteurs bénévoles qui se sont engagés. Depuis 2005, plus de 300 jeunes ont été soutenus par le biais d' « Echanges Phocéens » avec chaque année 100 heures d'accompagnement qui leur sont proposées : 50 heures de tutorat et 50 heures d'ouverture culturelle.

Tutorat Passerelle pour les lycéens (INSA Lyon)

Ce tutorat est effectué dans le cadre de la « convention diversité » signée entre l'INSA Lyon et 8 lycées de l'académie de Lyon. L'école présente aux élèves de S et STI de ces lycées les études d'ingénieurs proposées au sein de son institution et propose du tutorat dispensé par les élèves ingénieurs. Les lycéens intéressés postulent à l'INSA comme tous les autres candidats, s'ils sont admis dans le réseau, ils seront affectés à Lyon où ils pourront bénéficier d'une prise en charge : parrainage par des ingénieurs, tutorats, aides financières, soutien psychologique…

L'école a pris le parti de financer les tuteurs qui participent à ce dispositif pour assurer leur engagement à l'année (18.50€ brut par heure), en prenant en compte le fait que d'autres programmes de tutorat existent et sont rémunérés par ailleurs. Ils concernent notamment les étudiants nouvellement admis à l'INSA. Le Centre Diversité et Réussite pilote ce dispositif.

Son objectif est de monter un parcours RSI (Responsabilité Sociétale de l'Ingénieur) qui inclura un engagement citoyen bénévole. Celui-ci pourra se traduire par une participation volontaire et bénévole au tutorat passerelle. Ce parcours RSI sera compris dans la formation INSA et nécessairement validé pour l'obtention du diplôme INSA. Il prendra forme à titre expérimental dans deux départements en 2013-2014 et sera généralisé en 2014-2015 pour l'ensemble des élèves du cycle ingénieur de l'INSA de Lyon.

Prépa'Rémois (Reims Management School[29])

Le tutorat égalité des chances de RMS est porté par une association d'étudiants, Prépa'Rémois, avec le soutien du chef de projet ouverture sociale de RMS. L'association est indépendante en ce qui concerne la gouvernance et le recrutement des membres. Les tuteurs sont coordonnés par le bureau de Prépa'Rémois, constitué d'anciens tuteurs, qui se charge du recrutement et de la communication, pilote la préparation des ateliers, assure la formation et la cohésion du groupe. Le chef de projet assure la logistique administrative et financière, organise les partenariats avec les établissements, mobilise les ressources de l'Ecole et les intervenants extérieurs et travaille étroitement avec le bureau dans la construction du programme et l'accompagnement des tuteurs.

Guère plus de 2% des financements de la cordée sont réunis par l'association (elle recueille essentiellement la contribution volontaire des lycéens, des tuteurs et des accompagnateurs adultes au voyage à l'étranger, pour des montants très symboliques : 20€ par lycéen, 50€ par accompagnateur) mais l'association n'a pas, sauf en 2012 (obtention d'un prix associatif représentant 1,5% des financements totaux de la cordée) trouvé de mécénat par

[29] Précisons que Reims Management School a annoncé en 2013 sa fusion avec Rouen Business School. Au moment de notre enquête, cette fusion n'a pas été encore mise en place.

elle-même. C'est la chef de projet ouverture sociale qui engage les dépenses et monte les dossiers de financement (subvention et mécénat). Sur le total des financements de la cordée en 2012/2013, les subventions représentent de 43 à 54% du total, RMS et sa Fondation assurant le reste (soit 46 à 57%).

En termes d'ancrage institutionnel, il existe le relais d'un professeur qui était référent à temps partiel de Prépa'Rémois avant la nomination du chef de projet. L'action menée au sein de Prépa'Rémois ne donne pas lieu à une validation académique, mais comme toutes les actions d'engagement de type associatif, l'action des tuteurs peut faire l'objet d'un bonus (très marginal) de points sur la moyenne académique (moyenne qui est la base de choix du semestre à l'étranger), au titre de la procédure « Team leader ». En revanche, l'action importante des étudiants de deuxième année qui animent le bureau de Prépa'Rémois n'est pas du tout valorisée.

Les tuteurs animent binôme ou en trinôme des groupes de lycéens ou de collégiens appartenant à différents établissements et venant pour la plupart en car, les ateliers ayant lieu à RMS. Ils ont une double vocation : ouverture culturelle et personnelle des tutorés, suivi et accompagnement de leur projet d'orientation. Les ateliers sont développés autour d'une thématique qui sous-tend des activités collectives mais un temps de tutorat individualisé est prévu en fin d'atelier. En plus des ateliers, des sorties culturelles sont régulièrement organisées (théâtre, cinéma, opéra, voyages…) ainsi que des sorties liées au repérage des filières de formation ou à la rencontre de professionnels. Des intervenants professionnels participent à certains ateliers de préparation du post-bac.

La première promotion a été lancée en 2006 avec 16 lycéens de 2 lycées partenaires. La septième promotion débute en septembre 2012 avec 58 lycéens et 46 collégiens de 4 lycées et 3 collèges partenaires. Ce sont au total 104 collégiens et lycéens de la troisième à la

terminale qui sont accompagnés pendant l'année scolaire 2012-2013. On compte 46 tuteurs Prépa'Rémois en 2012-2013 sur un total de 481 étudiants en première année.

CHAPITRE 3. LA STRATEGIE EMPIRIQUE

Après avoir décrit notre terrain de recherche, nous allons présenter dans ce troisième chapitre la stratégie empirique que nous avons élaborée pour tenter de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Avant d'exposer notre *design* final de recherche, nous allons dans la section qui suit présenter les méthodologies existantes ou alternatives que nous avons dans un premier temps envisagées concernant une approche empirique du care. Nous avions testé trois méthodes pour mesurer l'éthique du care, que nous avons finalement abandonnées : la première fondée sur l'approche de Gilligan, la seconde sur l'opposition entre care et justice et la dernière sur la conceptualisation de Tronto. C'est une quatrième méthode que nous avons finalement retenue et qui constitue une adaptation du cadre théorique proposé par Noddings.

Nous avons à chaque fois pré-testé ces trois méthodes afin de vérifier leur pertinence dans le cadre de notre programme de recherche. Il est important de noter que nous n'avions pas rejeté d'office ces différentes options méthodologiques car nous n'avions pas choisi le cadre théorique de Noddings avant de démarrer nos travaux empiriques. Bien au contraire, nous avions pris comme point de départ l'approche de Gilligan pour évoluer ensuite vers celle de Tronto. C'est notamment en constatant les limites des *designs* de recherche associés à ces deux approches que nous en sommes arrivés à déboucher sur l'approche de Noddings.

Il faut noter en particulier que nos premières tentatives se fondaient sur une analyse strictement quantitative. Cette approche était problématique étant donnée la nature situationnelle des relations de care. La distinction fondamentale proposée par Noddings entre relations de care d'un côté et éthique du care de l'autre nous a permis d'envisager un design mixant analyse quantitative et qualitative, ce que ne permettaient pas les deux autres approches qui ne traitaient que de l'éthique du care, non des relations de care. Ainsi, ce sont

les limites rencontrées dans nos premières tentatives empiriques qui ont débouché sur un nouveau positionnement théorique.

SECTION 3.1. METHODES ALTERNATIVES DE MESURE DE L'ETHIQUE DU CARE

1. L'ECI, une méthode fondée sur l'approche de Gilligan

Il existe dans la littérature différentes mesures du développement moral cognitif au sens où l'entend Kohlberg. A l'origine, Kohlberg utilisait la méthode du « Moral Judgement Interview » (MJI). Cette méthode consiste à exposer à des sujets des dilemmes moraux fictifs, comme le dilemme de Heinz par exemple, à enregistrer leur argumentation puis à demander à des évaluateurs extérieurs mais connaisseurs de la méthode d'attribuer un stade de développement moral au raisonnement après écouté l'entretien enregistré. D'autres tests plus faciles à administrer, parce que sous forme de questionnaires, ont été conçus par la suite. On peut citer notamment le « Defining Issue Test » (DIT) et le « Moral Judgment Test » (MJT) qui ont été largement utilisés dans les travaux en éthique des affaires (Ishida 2006).

A la suite des travaux de Gilligan, la psychologue norvégienne EE Skoe a construit une méthode, qu'elle nomme « Ethic of Care Interview » (ECI), afin de mesurer le développement moral d'une personne au regard de l'éthique du care. Cette approche est fondée sur une interview composée de quatre dilemmes moraux, trois fictifs et un réel. Chaque dilemme fictif met en situation une personne : une femme pour les sujets féminins, un homme pour les sujets masculins. Les évaluateurs écoutent les raisonnements tenus par les sujets face à ces dilemmes et doivent ensuite attribuer un niveau de développement pour chaque dilemme au regard des stades définis par Gilligan (précédemment exposés dans la première partie de nos travaux). Avec une échelle en trois stades et l'exposé de quatre dilemmes, le niveau d'ECI de chaque sujet peut donc varier entre 3 et 12. Skoe a bien voulu nous communiquer par courriel le manuel d'utilisation de sa méthode qu'elle a rédigé (1993). Nous avons traduit en français les textes des dilemmes éthiques qu'elle a conçus (cf. Annexes

1 et 2). Nous avons ensuite pré-testé cette méthodologie sur un nombre réduit de personnes, y compris des anciens tuteurs PQPM (N=6).

La méthode de Skoe est clairement inspirée de celle utilisée à l'origine par Kolhberg. La seule différence, en dehors des stades, est que l'un des dilemmes proposé par Skoe est fondé sur une situation de vie réelle. La méthode ECI a été utilisée dans des travaux empiriques et a donné lieu à plusieurs publications, principalement dans des revues de psychologie (Skoe et Lippe 2002; Pratt, Skoe et Arnold 2004; Skoe et Marcia 1991; Skoe et Diessner 1994; Skoe 2010; Skoe, Pratt et Curror 1996). Il est intéressant de noter que ces travaux suggèrent que le score ECI est corrélé à la mesure de l'empathie cognitive telle que proposée par Davis (1983) mais non à celle de l'empathie affective (Skoe 2010). Par ailleurs, il semble également que le score ECI soit corrélé à une mesure du développement personnel (*ego development*) (Skoe et Lippe 2002). Ainsi, plus un individu est mûr sur le plan de son développement personnel, plus son niveau de développement de l'éthique du care serait important.

En pré-testant cette échelle, nous avons pris conscience de plusieurs inconvénients qui se situent dans le prolongement de nos précédents arguments critiques à l'égard de l'approche psychologique de Gilligan. D'abord, cette méthode s'intéresse uniquement au raisonnement moral et à la dimension cognitive du développement moral. Le fait que cette mesure soit corrélée uniquement à l'empathie cognitive et non affective le confirme. Par ailleurs, la dimension pratique est très peu présente dans cette mesure. Le fait que le test inclue un dilemme réel est une amélioration par rapport à la méthode originale de Kohlberg. Cependant, trois dilemmes sur quatre restent fictifs. De plus, la notion de dilemme reflète mal selon nous la réalité du care dans les actes du quotidien. Les personnes que nous avons interrogées pour le pré-test du ECI en français avaient souvent du mal à trouver un dilemme moral dans leur

vie passée alors que les pratiques de care sont en revanche très fréquentes et faciles à évoquer. Enfin, il faut noter que cette méthode est très lourde à appliquer puisque qu'elle se fonde sur un entretien et un double codage de l'entretien. Ce défaut avait amené les chercheurs à abandonner la méthode MJI utilisée par Kohlberg pour des tests plus faciles à administrer. Par conséquent, pour l'ensemble de ces raisons, il ne nous semble pas pertinent d'utiliser la méthode ECI dans le cadre de notre stratégie empirique. L'abandon de cette méthode a également contribué à nous éloigner de l'approche théorique de Gilligan.

2. Mesure dichotomique de l'orientation morale : soit « care », soit « justice »

La seule autre tentative empirique à notre connaissance concernant l'éthique du care est celle menée par DeMoss et McCann (1997). Ces auteurs ont réalisé une étude quantitative fondée sur l'adaptation du *Sentence Completion Test* (SCT). Le SCT est un test qui a été utilisé notamment par Skoe pour mesurer le niveau de maturité de développement personnel comme évoqué précédemment. Ce test consiste à proposer 14 amorces de phrases et à demander aux sujets interrogés de les compléter. A l'origine, les auteurs de ce test proposent un manuel qui permet de coder le stade de développement personnel du répondant : du stade E2 « Impulsif » au stade E9 « Intégré » (Hy et Loevinger 1996). L'idée de DeMoss et McCann est de classer les réponses non pas selon ces 8 stades de développement personnel mais en deux catégories : « éthique de justice » et « éthique du care ». Les auteurs ont pu mesurer ainsi dans leur étude que les femmes sont plus « care » et moins « justice » que les hommes, confirmant le caractère genré de l'éthique du care qui était l'une des hypothèses qu'ils souhaitaient confirmer. Nous avons pré-testé cette méthode à l'aide d'un questionnaire dans lequel nous avons proposé une traduction du SCT en français (cf. Annexe 3). Ce questionnaire a été adressé à des étudiants en première année d'une école de commerce post-bac dans la région

parisienne dans laquelle l'auteur a enseigné pendant plusieurs années. Nous avons pu ainsi recueillir 161 réponses.

Il nous semble que cette méthode pose problème. D'abord, elle utilise un test qui a été conçu pour un tout autre usage. Le SCT a été conçu à l'origine pour mesurer non pas l'orientation morale mais le développement personnel. Il est vrai que Skoe montre que le score au SCT est corrélé au ECI (Skoe et Lippe 2002). Mais cela semble très critiquable d'emprunter la méthodologie de l'un pour mesurer l'autre. Par ailleurs, DeMoss et McCann proposent de classer les individus comme étant soit « justice » soit « care », les auteurs se plaçant dans la controverse originelle entre Kohlberg et Gilligan. Considérer ces deux approches comme étant exclusives l'une à l'autre nous paraît problématique. Nos développements précédents dans la partie théorique tentent justement de sortir d'une conception exclusive et dichotomique qui tend à faire croire que l'on ne peut pas se situer à la fois dans l'un et dans l'autre. Si ces deux modalités existent et sont à différencier, il ne s'agit pas cependant d'un « ou bien… ou bien… » mais plutôt d'un « et… et… ». Le pré-test effectué auprès des 161 étudiants nous a également montré à quel point il est difficile de classer chaque réponse entre « care » et « justice » de manière exclusive et cohérente. Il nous a semblé que, dans la pratique du test, il existait une grande variabilité d'interprétation au point que la mesure n'était pas recevable. Enfin, comme pour la méthodologie utilisée par Skoe, le SCT est fondé sur des réponses qui sont décontextualisées alors que nous avons insisté sur le fait que le care comprend aussi une dimension pratique et située. Pour toutes ces raisons, il ne nous a pas paru souhaitable d'utiliser cette méthode.

3. Difficultés de construction d'une mesure fondée sur l'approche de Tronto

Il n'existe pas à notre connaissance de méthode empirique qui s'inspire directement de l'approche de Tronto et qui utilise les quatre phases qu'elle indique comme étant constitutives de l'éthique du care. Lors de nos travaux exploratoires pour définir notre programme de recherche, nous avons tenté de construire une échelle du care qui s'appuie sur la définition de Tronto qui nous semblait séduisante. Le passage des stades du care de Gilligan aux phases de Tronto nous paraissait prometteur sur le plan de notre *design* de recherche. Cette tentative de construire une nouvelle mesure de l'éthique du care s'est pourtant soldée par un échec. Là encore, au-delà d'une remise en question de la stratégie empirique, cette tentative nous a poussé à une critique de la conceptualisation sous-jacente à la méthode de mesure.

Pour créer cette nouvelle échelle inspirée de Tronto, nous nous sommes inspirés de la méthodologie proposée par Mac Kenzie et al. (2011) pour développer une échelle de mesure d'un construit multidimensionnel et pour la valider dans le contexte d'une recherche sur les comportements. Nous sommes partis de la conceptualisation en quatre phases proposée par Tronto (1993) précédemment citée : souci (*caring about*), responsabilité (*taking care of*), pratique (*care giving*) et réciprocité (*care receiving*).

Nous avons utilisé une réflexion personnelle, des groupes de discussion et la littérature existante pour mettre au point un questionnaire qui permette de mesurer ces quatre dimensions. Les tests psychologiques existants et les mesures déjà réalisées ont été utilisés, notamment le test sur l'empathie créé par Davis (1983). Une liste de 23 items a ainsi été constituée. 21 sont de forme « Likert », avec une échelle de 0 à 4, et portent sur les trois dimensions qui ne relèvent pas de la pratique : souci, responsabilité et réciprocité. La question de la pratique éthique a été traitée avec une échelle différente de réponses. Nous avons ainsi deux items qui servent à mesurer la pratique en se focalisant sur la question de l'engagement

dans une action solidaire (cf. Annexe 4). Ce pré-test a été réalisé grâce à l'outil de sondage en ligne « Qualtrics » auprès de 271 personnes faisant partie de l'entourage de l'auteur. En envoyant le questionnaire, nous avons également proposé aux répondants de s'exprimer de manière qualitative sur le construit et les différentes questions.

Ce pré-test nous a permis de mettre en lumière plusieurs difficultés concernant notre échelle de mesure du care. D'abord, la dimensionnalité de l'échelle apparaît comme problématique. Nous avons en effet mené une analyse en composantes principales (ACP) pour voir dans quelle mesure les dimensions présupposées se reconstituaient *a posteriori* une fois les réponses collectées. Nous avons utilisé SAS pour mener cette ACP avec rotation varimax et sans rotation (cf. Annexe 5). Les résultats montrent que les dimensions ne se reconstituent pas de manière différenciée. Tout se passe comme si les items de notre construit ne décrivaient pas plusieurs dimensions mais une seule. Sans doute le passage de la notion de « phase », telle qu'elle existe à l'origine dans les travaux de Tronto, à la notion de « dimension », telle que nous avons tenté de la construire dans une échelle de mesure, est problématique. Le fait que Tronto évoque des « phases » et non des « stades » induit une approche dynamique qu'il est difficile de saisir par le biais d'un questionnaire quantitatif à un instant *t*. Par ailleurs, il nous semble que la dernière phase décrite par Tronto, celle de la réciprocité, est particulièrement problématique. En effet, elle ne dépend pas en réalité uniquement du pourvoyeur de care mais aussi du bénéficiaire. La réciprocité ne peut pas être appréhendée sans une évaluation menée auprès du bénéficiaire du care. Ceci remet profondément en cause notre méthodologie qui ne s'appuie que sur le point de vue du pourvoyeur. Cela questionne aussi la définition en quatre phases donnée par Tronto qui exclut la parole du bénéficiaire. Cela s'explique sans doute par le fait que Tronto refuse une vision strictement dyadique. La conséquence de ce refus est que l'analyse se centre sur le pourvoyeur, ce qui nous semble très problématique.

Un autre point important a été soulevé par certains répondants concernant la contextualisation qui manque pour l'interprétation de chaque item. On utilise dans les items la forme du présent. Comment ainsi rendre compte de l'évolution dans le temps des croyances, des dispositions et des pratiques ? Comment rendre compte du fait que le répondant peut être dans une phase particulière au moment de remplir le questionnaire, par exemple un événement personnel fort qui bouscule sa vie alors que, deux mois avant, il aurait répondu de manière tout à fait différente ? La formulation au présent des items induit une normativité qui ne correspond pas à la nature contextuelle et située du care.

Enfin, un dernier problème concerne le fait que le care est le plus souvent « discret » (Molinier, Laugier et Paperman 2009). L'attention aux besoins d'autrui ne laisse généralement que peu de trace. Quand le care est présent, c'est une sorte de « seconde nature » : les pourvoyeurs, comme les bénéficiaires, ne s'en rendent pas toujours compte. Cela n'est pas forcément conscient dans la vie de tous les jours : « plus les personnes qui font le travail de care en ont l'expérience, moins elles sont en mesure de discerner, pour elles-mêmes comme pour les autres, la complexité de ce travail qui, réellement, n'apparaît que quand il n'est pas fait ou mal fait » (Molinier et al. 2009, 19). Ainsi, les pratiques quotidiennes de care dans la vie privée, en tant que parent, enfant, frère, sœur, ami, … sont invisibles dans le cadre d'un tel questionnaire.

Nous avons tenté de manière exploratoire un deuxième pré-test en modifiant certains items mais cette seconde tentative n'a pas non plus été concluante. Du fait de ce nouvel échec et de l'ensemble des raisons avancées précédemment, nous avons abandonné cette mesure du care. Cette difficulté de mise en œuvre sur le plan empirique nous a également conduit en partie à remettre en cause la pertinence de l'approche de Tronto, notamment en ce qui

concerne le problème évoqué concernant la dimension de réciprocité avec l'exclusion du point de vue du bénéficiaire.

SECTION 3.2. NOTRE CHOIX DE STRATEGIE EMPIRIQUE

La distinction faite par Noddings entre relations de care et éthique du care nous paraît une approche intéressante pour éviter les difficultés rencontrées précédemment. Nous avons finalement envisagé une stratégie empirique mixte. D'un côté, nous avons opté pour une approche qualitative qui permet de décrire les relations de care en respectant la dimension contextuelle et de réciprocité. De l'autre côté, nous proposons une approche quantitative pour mesurer le développement de l'éthique du care des pourvoyeurs. Il nous a semblé important d'intégrer à la fois une dimension narrative pour préserver la subjectivité du care qui fait sa valeur et son originalité par rapport aux autres approches de l'éthique mais aussi de maintenir une mesure de l'impact sur l'éthique du care pour évaluer les effets de la participation à un dispositif de type 1.

Si l'on considère les relations qui sont nouées dans le cadre du programme PQPM et que l'on cherche à savoir dans quelle mesure elles comportent les caractéristiques d'une relation de care, il nous semble essentiel de passer par une approche qualitative donnant toute sa place au récit des rencontres entre tutorés et tuteurs. Les outils de mesure quantitatifs évoqués précédemment paraissent inappropriés parce que généraux et abstraits. Ce qui compte dans les relations, c'est la spécificité de l'interaction entre un Je et un Tu. Le fait de s'intéresser au Je sans prendre en compte sa relation avec le Tu nous ramène dans la sphère du « Cela » et nous ferait donc rater l'objet de notre enquête. Notre stratégie empirique doit donc comporter une dimension qualitative pour répondre à notre première question de recherche : « *Le tutorat de type 1 constitue-t-il une occasion pour les étudiants de créer des relations de care ?* ». Nous détaillerons dans la prochaine section notre approche qualitative concernant cette question de recherche.

Les trois autres questions de recherche ne portent pas directement sur les relations de care mais sur l'éthique du care. Si les relations de care ne peuvent pas être considérées *in abstracto*, il nous semble qu'il est possible en revanche d'appréhender l'éthique du care de manière quantitative au travers des cinq dimensions que nous avons considérées comme constitutives de l'espace capabilité. Concernant la deuxième question de recherche (*Les étudiants qui s'engagent dans un dispositif de tutorat avaient-ils développé auparavant une éthique du care plus importante que les autres étudiants ?*), nous pouvons mener une investigation quantitative des dimensions d'engagement et d'empathie pour confirmer ou informer les hypothèses. La troisième question de recherche (*Les étudiants dans les grandes écoles de commerce françaises sont-ils entravés dans leur éthique du care ?*) nous paraît également pouvoir être traitée par une analyse quantitative de la dimension d'institutionnalisation. Enfin, la dernière question sur l'impact de la participation au tutorat sur l'éthique du care (*Les étudiants qui se sont engagés dans un dispositif de tutorat ont-ils développé leur éthique du care ?*) nous parait également pouvoir être traitée par une analyse quantitative portant sur les trois dimensions utilisées pour la deuxième et la troisième question de recherche. Cette approche mixant enquête qualitative et quantitative nous paraît pertinente à la fois pour rester fidèle à la dimension subjective des relations de care mais aussi pour mesurer si ces relations ont un impact sur l'éthique du care.

Reste cependant une difficulté méthodologique qui porte sur le concept de capabilité. En effet, rappelons que l'éthique du care se définit comme une liberté et non uniquement comme un ensemble de fonctionnements ou de dispositions. Or, la liberté échappe à la mesure : « il semble difficile de mesurer des capabilités (au-delà de toute question sur la pertinence du concept) » (de Munck et Zimmermann 2008, 62). Sen le reconnaît lui-même : « l'ensemble capabilité n'est pas directement observable et il doit être construit sur la base de présomptions » (Sen 2000 : 80). L'Indice de Développement Humain (IDH) qui est souvent

utilisé comme un exemple réussi d'opérationnalisation de l'approche de Sen n'est pas une mesure de capabilité *stricto sensu* mais plutôt une mesure agrégée de fonctionnements.

De nombreux auteurs ont cherché à opérationnaliser la démarche de Sen, que ce soit en économie ou en sociologie. Comme l'indiquent Bonvin et Farvaque, « des terrains de recherche et des protocoles d'enquête [peuvent] se baser sur l'outillage conceptuel de l'approche par capabilité, pour autant que l'on s'écarte du fétichisme de la mesure, remarque qui n'exclut surtout pas le recours à des analyses quantitatives rigoureuses » (2007, 20). Notre stratégie empirique s'inscrit dans cette veine et propose une approximation de la mesure de l'éthique du care au travers d'un choix d'indicateurs quantitatifs qui correspondent à chacune des dimensions de l'espace capabilité. Nous détaillerons nos choix d'indicateurs dans la section 4 qui porte sur la stratégie empirique quantitative, après avoir précisé notre démarche qualitative.

SECTION 3.3. STRATEGIE EMPIRIQUE QUALITATIVE

1. Méthode

Afin de tester les hypothèses formulées dans le cadre de notre première question de recherche et vérifier dans quelle mesure le tutorat de type 1 tel que mise en place dans le programme PQPM permet de créer des relations de care, nous nous sommes appuyés principalement sur des entretiens individuels non directifs (quelques entretiens ont été menés avec deux répondants en même temps pour des questions de commodité logistique). Il nous faut préciser que ces entretiens individuels ont été mené à la fois dans le contexte de la présente thèse mais également dans le cadre de l'évaluation de PQPM qui avait été confiée à l'auteur à l'occasion des 10 ans du programme en 2012[30]. Ils ont été réalisés par l'auteur ainsi que par deux autres collègues, Charles de Froment (Doctorant à l'EHESS) et Fabrice Hervieu-Wane (Journaliste), qui ont également collaboré à l'évaluation du programme.

Nous avons cherché à diversifier les points de vue subjectifs sur les relations nouées au cours du tutorat. Il nous a paru d'abord essentiel d'inclure la dimension de réciprocité entre le pourvoyeur et le bénéficiaire. Ainsi, nous avons exploité des entretiens non seulement avec les tuteurs mais aussi avec les tutorés. Nous avons inclus dans l'échantillon à la fois les lycéens qui sont en train de vivre le tutorat mais également les anciens qui ont passé leur baccalauréat et sont désormais dans l'enseignement supérieur. Il nous a été possible parfois de mener des entretiens avec des familles des tutorés. En ce qui concerne les tuteurs, nous avons interrogé des étudiants en première année, en cours de tutorat, mais également des anciens, parfois déjà entrés dans la vie active. Pour deux d'entre eux, nous avons eu l'opportunité de les interroger pendant et après l'année de participation au dispositif. Enfin, nous avons également recueilli les propos de l'équipe du programme. Notons également que nous avons

[30] http://egalite-des-chances.essec.edu/les-10-ans-de-pqpm

complété ces entretiens par des données qualitatives recueillies par le biais des fiches de candidature remplies par les étudiants qui souhaitent intégrer le programme PQPM (ou le programme PHARES) sur les trois dernières années de recrutement : 2010, 2011 et 2012. Nous avons analysé les réponses données à la question ouverte suivante : « Pourquoi voulez-vous vous engager au sein de PQPM/PHARES ? ». Ces données nous ont permis d'analyser la manière dont les étudiants expriment leur motivation pour intégrer le programme.

Notre parti pris méthodologique pour la collecte des données au travers des entretiens individuels s'est fondé d'abord sur une approche non structurée (Thiétart et al. 2011). Nous n'avons pas cherché dans un premier temps à guider les répondants sur un problème ou un thème en particulier afin de ne pas imposer notre cadre théorique sur les données primaires recueillies. Nous avons collecté les discours de la manière la plus naturelle possible, en essayant de coller au récit chronologique du parcours au sein de PQPM. Nous avons demandé aux tuteurs et aux tutorés de commencer par présenter leur parcours et nous parler de leur environnement familial. Nous les avons invité ensuite à raconter leur entrée dans PQPM et la manière dont le programme s'est déroulé. Ils ont été encouragés à raconter leur expérience de manière libre et spontanée, la plupart de nos questions étant plutôt des demandes de reformulation ou de clarification. Les entretiens étaient centrés avant tout sur la personne et son ressenti par rapport au programme. Notons que les entretiens non structurés n'ont pas été conçus comme focalisés uniquement sur le tutorat. Ils ont été menés pour servir à l'évaluation globale du programme. Dans un second temps, après avoir clarifié notre approche théorique, nous avons mené des entretiens individuels complémentaires selon une approche structurée.

La première phase d'entretiens non structurés a été menée de manière exploratoire. La seconde phase structurée a servi à confirmer ou infirmer nos hypothèses concernant notamment le caractère cognitif et/ou affectif de l'empathie portée éventuellement par les

tuteurs pour leurs tutorés. L'exploitation des données qualitatives nous a surtout permis de trouver des éléments de réponses concernant la première question de recherche. Le fait que le tutorat de type PQPM offre un cadre propice aux relations de care devait être vérifié de manière méthodique. Seule une analyse qualitative nous semblait permettre de répondre à cette préoccupation.

2. Echantillon

48 entretiens individuels ont été menés (dont trois avec deux personnes à la fois) en trois vagues successives : juin 2010, février 2011 et avril 2012. Les deux premières vagues correspondent à une méthode de collecte non structurée, la dernière à une approche structurée. Les données concernant les fiches de candidature ont été collectées en novembre 2012 après la campagne de recrutement pour l'année 2012 / 2013. Les tableaux ci-dessous donnent des informations complémentaires respectivement sur l'échantillonnage des personnes interrogées lors des entretiens ainsi que sur les fiches de candidature qui ont été analysées.

TABLEAU 8.

Echantillonnage des entretiens individuels

				Tuteur		**Tutoré**		**Total**
		Equipe	**Famille**	**Pendant**	**Après**	**Pendant**	**Après**	
Approche non structurée	F	5	5	2	1	7	8	27
	H			5	4	1	7	15
Approche structurée	F			1	2			3
	H				3			3
Total		**5**	**5**	**8**	**10**	**8**	**15**	**51**

TABLEAU 9.

Nombre de candidatures à PQPM et PHARES

	2010	**2011**	**2012**
Nombre de candidatures	77	76	73

Tous les entretiens ont été enregistrés. Un tiers des entretiens non structurés ont été entièrement retranscrits. Les autres entretiens ont été écoutés et nous avons retranscrits au fur et à mesure les passages qui traitaient plus spécifiquement de la relation entre les tuteurs et les tutorés. Nous avons sélectionné au sein de ces données des *verbatims* qui nous paraissaient particulièrement bien illustrer les différentes caractéristiques d'une relation de care. Lorsque nous avons trouvé dans les entretiens des passages qui contredisent nos hypothèses, nous les avons inclus dans notre restitution. Comme nous le verrons dans les résultats, cette situation ne s'est présentée que pour la deuxième hypothèse (Q1.H2), certains tuteurs exprimant leur refus de manière explicite de rentrer dans une relation affective. Les résultats quantitatifs ont permis de fournir des éléments complémentaires qui laissent penser que la dimension affective est généralement présente, même si certains tuteurs préfèrent la mettre à distance.

SECTION 3.4. STRATEGIE EMPIRIQUE QUANTITATIVE

1. Méthode comparative

En dehors de la première question de recherche qui fait l'objet d'une enquête qualitative, nous adopterons de manière générale pour les trois autres questions de recherche une approche quantitative comparative. Nous chercherons à chaque fois à mener une analyse statistique des différences entre une population de référence et une population témoin. Ces populations n'étant pas constituées sur la base d'un appariement ou d'une randomisation, nous utiliserons des analyses de régression afin de contrôler des écarts exogènes à nos variables d'intérêt. Ces études comparatives utiliseront des questionnaires déclaratifs à choix multiples.

En ce qui concerne la deuxième question de recherche, nous serons amené à comparer *ex ante* les étudiants qui ont choisi de devenir tuteurs et ceux qui n'ont pas fait ce choix afin d'identifier les facteurs qui peuvent expliquer l'engagement dans le dispositif. Concernant la troisième question de recherche, il s'agira de comparer les étudiants en gestion par rapport aux jeunes gens qui étudient dans une autre discipline, en l'occurrence les sciences de l'ingénieur. Nous espérons ainsi vérifier dans quelle mesure l'environnement institutionnel de la gestion influence les représentations des étudiants concernant l'éthique du care.

Pour mesurer l'impact de PQPM sur l'éthique du care, nous adopterons là encore une approche comparative en comparant un groupe test (en l'occurrence les étudiants qui s'engagent comme tuteurs) et un groupe témoin (les autres étudiants de la même promotion qui n'ont pas choisi de s'engager dans cette action). En administrant un questionnaire *ex ante* et *ex post* et en regardant l'évolution entre les deux, nous aurons la possibilité de mettre en place une évaluation « en double différence » permettant ainsi d'évaluer de manière robuste l'impact éventuel des dispositifs de type 1.

Nous avons évoqué précédemment des travaux de recherche qui tendent à montrer que les formations en éthique des affaires auraient des impacts qui ne se prolongent pas sur le long terme. Nous aurons donc recours également à l'analyse des réponses données par des anciens étudiants de l'ESSEC qui auront, pour certains, fini PQPM depuis une dizaine d'année. De cette manière, nous pourrons mesurer si PQPM a un impact sur l'éthique du care qui se prolonge de manière durable y compris dans la vie active. Une limite sérieuse à l'exploitation de ces données est que nous ne pouvons pas proposer un suivi strictement longitudinal. En effet, la cohorte interrogée pendant les études et celle interrogée après les études ne sont pas les mêmes. Il conviendra donc d'être prudent dans l'interprétation des résultats.

2. Echantillon

Afin de mener ces différentes comparaisons, nous avons interrogé différentes populations dans différentes temporalités. Nous avons interrogé en début d'année universitaire (septembre / Octobre 2012) et en fin d'année universitaire (avril / mai 2013) à la fois des étudiants en première année de l'ESSEC ainsi que les étudiants des trois autres grandes écoles qui ont bien voulu participer à cette enquête quantitative : Centrale Marseille, INSA Lyon et RMS. Nous n'avons en revanche interrogé que les *alumni* de l'ESSEC. Pour chacune de ces populations, nous avons adressé un questionnaire à la fois aux étudiants qui participaient au programme PQPM ou apparenté et à ceux qui n'y participaient pas.

Les 370 étudiants en première année de l'ESSEC ont été sollicités pour remplir un questionnaire à la fin d'un jeu de simulation d'entreprise qui a lieu fin septembre soit trois semaines après leur rentrée et environ un mois avant le début du programme PQPM, ce dernier étant marqué par un week-end de formation. Ils ont rempli ce questionnaire en même temps que le questionnaire d'évaluation du jeu. Les étudiants sont organisés par « univers » et

nous avons pu récupérer une enveloppe par univers avec les questionnaires. Nous avons recueilli 302 questionnaires remplis soit 82% de la population totale. Un paquet de questionnaires correspondant à un univers n'a pas été rendu. D'autres questionnaires ont été rendus mais n'ont pas été remplis. Ces mêmes étudiants ont également été sollicités en fin d'année, la troisième semaine d'avril, avant la fin du programme PQPM, à l'occasion du passage du test du TOEIC. A nouveau, ils ont tous reçu le questionnaire sous forme papier et ont eu le temps de le remplir. Nous avons recueilli par ce biais 360 questionnaires remplis soit 98% de la population ciblée.

Concernant les *alumni* ESSEC, nous avons envoyé un courriel à tous les anciens qui ont eu la possibilité de choisir de faire PQPM. 632 questionnaires ont été remplis sur l'outil en ligne « Qualtrics » soit environ 17% de la population ciblée. Concernant les étudiants des autres grandes écoles, grâce à l'aide de chaque équipe chargée en interne de l'ouverture sociale et parfois grâce à l'aide des étudiants engagés dans l'action, nous avons pu également récupérer des questionnaires en début et en fin d'année par le biais de Qualtrics. Nous avons récolté 703 questionnaires en début d'année et 279 en fin d'année soit environ respectivement 60% et 20% de la population ciblée.

TABLEAU 10.

Echantillon des analyses quantitatives comparées

		EX ANTE (sept.-oct. 2012)		**EX POST (avril-mai 2013)**		**ALUMNI**	
		Tuteurs type 1	Autres étudiants	Tuteurs type 1	Autres étudiants	Tuteurs type 1	Autres étudiants
Grandes écoles de commerce	ESSEC	41	259	52	305	101	531
	RMS	34	227	26	72		
Grandes écoles d'ingénieur	CENTRALE MARSEILLE	49	221	31	78		
	INSA LYON	9	161	16	53		

3. Variables d'intérêt numériques

Les variables d'intérêt numériques concernent la disposition d'empathie et l'institutionnalisation du care en dehors de la sphère privée.

Disposition d'empathie

Pour appréhender la disposition d'empathie, nous avons choisi de nous appuyer sur le test Interpersonal Reactivity Index (IRI) mis au point par Mark Davis (1983) et couramment utilisé dans les travaux de recherche en psychologie sociale. C'est cette échelle qui est utilisée par exemple dans les travaux de Skoe quand elle cherche à vérifier si l'éthique du care est corrélée à l'empathie. L'échelle de Davis comporte les deux dimensions que nous avons déjà évoquées précédemment. D'un côté, nous retrouvons l'empathie cognitive (*perspective taking*, PT) qui est la disposition à se mettre à la place de l'autre. L'autre dimension est l'empathie affective (*empathic concern*, EC) qui est la tendance à être sensible à l'expérience négative d'autrui. Chaque dimension est constituée de 7 items. La réponse à chacun de ces items se positionne une échelle de type Likert, de 0 (« Ne me décrit pas bien ») à 4 (« Me décrit très bien »). Chaque dimension est donc évaluée selon un score qui va de 0 à 28.

Le test IRI a été conçu et validé empiriquement en langue anglaise (Davis 1980). La seule traduction en langue française à notre connaissance a été faite par Yvan Lussier en 1996. C'est une traduction « canadienne-française » publiée dans un document inédit de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous avons eu accès à cette traduction grâce à une thèse rédigée par Julie Mayer-Renaud (2009). Cette traduction étant dans un contexte

canadien, nous avons entrepris d'adapter cette traduction là où la formulation nous semblait problématique dans un contexte français (cf. Annexe 6).

Nous avons réalisé un test de Cronbach sur les deux dimensions du test avec la population totale *ex ante* des étudiants des 4 grandes écoles. Nous avons obtenu un coefficient de .68 pour l'empathie affective et de .65 pour l'empathie cognitive. Ces résultats sont comparables à ceux obtenus par Davis lorsqu'il a testé la validation de son échelle (respectivement .68 et .71) (Davis 1980).

Institutionnalisation du care dans la gestion

La troisième question de recherche concerne l'impact de l'environnement institutionnel de la gestion sur la perception de la légitimité du care. Pour mesurer cette dimension, nous avons demandé aux étudiants dans quelle mesure ils considèrent que l'empathie, affective et cognitive, fait partie du rôle d'un manager vis-à-vis de ses collaborateurs. Notre hypothèse de travail est que les étudiants en gestion considèrent l'empathie comme moins légitime dans le contexte du management. Nous avons formulé la question de la manière suivante aux étudiants : "Merci de bien vouloir indiquer en quoi ces items font partie selon vous du rôle d'un manager vis-à-vis de chacun de ses collaborateurs", les items proposés étant les suivants :

1. "Conseiller le collaborateur dans ses choix professionnels"
2. "Lui transmettre ses connaissances et ses compétences"
3. "Le recadrer quand il dépasse les limites"
4. "Donner la direction à suivre"

5. “Se mettre à la place du collaborateur, adopter son point de vue” *(empathie cognitive)*

6. “Mettre une distance”

7. “S'imposer”

8. “Se laisser toucher, être sensible aux difficultés et aux soucis rencontrés par le collaborateur” *(empathie affective)*

La réponse à chacun de ces items se positionne sur une échelle de type Likert, de 0 (« Un manager ne doit pas le faire. ») à 4 (« Cela fait partie intégrante du rôle d'un manager. »). Chaque variable fait l’objet d’une mesure *ex ante*, *ex post* et pour les *alumni.* Le tableau ci-dessous indique l’ensemble des variables en fonction de la temporalité. Nous insistons sur le fait que la mesure des différences entre *ex ante* et *ex post* concerne la sous-population des répondants qui ont répondu aux deux enquêtes et qui ont accepté qu’on les identifie afin d’apparier les réponses pour chaque répondant.

TABLEAU 11.

Liste des variables numériques

DIMENSION	NOM VARIABLE	DESCRIPTION	Répondants ex ante	Répondants ex post	Répondants identifiés ex ante et ex post	Répondants Alumni ESSEC
EMPATHIE AFFECTIVE	EMPATHIE_AFF_EXANTE	Empathie affective en début d'année d'interrogation	X			
	EMPATHIE_AFF_EXPOST	Empathie affective en fin d'année d'interrogation		X		
	EMPATHIE_AFF_DIFF	Différence d'empathie affective entre le début et la fin d'année d'interrogation			X	
	EMPATHIE_AFF_APRES	Empathie affective après la fin des études				X
EMPATHIE COGNITIVE	EMPATHIE_COG_EXANTE	Empathie cognitive en début d'année d'interrogation	X			
	EMPATHIE_COG_EXPOST	Empathie cognitive en fin d'année d'interrogation		X		
	EMPATHIE_COG_DIFF	Différence d'empathie cognitive entre le début et la fin d'année d'interrogation			X	
	EMPATHIE_COG_APRES	Empathie cognitive après la fin des études				X
CARE DANS LA GESTION	MGT_EMPATHIE_AFF_EXANTE	Légitimité de l'empathie affective dans le rôle d'un manager en début d'année d'interrogation	X			
	MGT_EMPATHIE_AFF_EXPOST	Légitimité de l'empathie affective dans le rôle d'un manager en fin d'année d'interrogation		X		
	MGT_EMPATHIE_AFF_DIFF	Différence de légitimité de l'empathie affective entre le début et la fin d'année d'interrogation			X	
	MGT_EMPATHIE_AFF_APRES	Légitimité de l'empathie affective dans le rôle d'un manager après la fin des études				X
	MGT _EMPATHIE_COG_EXANTE	Légitimité de l'empathie cognitive dans le rôle d'un manager en début d'année d'interrogation	X			
	MGT _EMPATHIE_COG_EXPOST	Légitimité de l'empathie cognitive dans le rôle d'un manager en fin d'année d'interrogation		X		
	MGT_EMPATHIE_COG_DIFF	Différence de légitimité de l'empathie cognitive entre le début et la fin d'année d'interrogation			X	
	MGT _EMPATHIE_COG_APRES	Légitimité de l'empathie cognitive dans le rôle d'un manager après la fin des études				X

4. Variables d'intérêt dichotomiques

Les variables d'intérêt dichotomiques, codées avec la valeur « 0 » ou la valeur « 1 », concernent essentiellement le type d'action que les étudiants ont mené. La première variable concerne la participation ou non à PQPM et aux programmes apparentés. La seconde concerne la participation ou non à une action d'engagement solidaire quelle qu'elle soit. La troisième concerne la participation ou non à une action de tutorat quelle qu'elle soit. Pour définir les valeurs de ces variables, nous nous sommes appuyés sur les questions suivantes :

- « Est-ce que vous comptez vous engager cette année dans une ou plusieurs association(s) étudiante(s) ? »
- « Pouvez-vous indiquer laquelle ou lesquelles ? »
- « Est-ce que vous considérez que l'un ou l'autre de ces engagements associatifs comporte une dimension solidaire ? »
- « Est-ce que vous avez décidé de vous engager cette année dans une relation personnalisée pour accompagner quelqu'un dans son parcours ? En d'autres termes, allez-vous cette année être tuteur ? »
- « Dans quel cadre ? Au sein de quelle structure ? (si possible préciser le nom) »

Nous avons utilisé le mot « solidaire » qui est souvent utilisé de manière courante pour marquer des actions en relation concrète avec des bénéficiaires, ce que nous souhaitons privilégier eu égard à notre définition du care. Le mot « humanitaire » comporte souvent une dimension plus distante. Il induit la possibilité par exemple de faire une collecte de fond sans voir les bénéficiaires, qui sont le plus souvent loin (le mot « humanitaire » concerne souvent l'aide internationale alors que la qualificatif « solidaire » s'utilise plutôt pour une aide de proximité). Les termes « citoyen » ou « civique » renvoient quant à eux plutôt à une

dimension politique qui est, là encore, plus éloignée du contact direct avec des bénéficiaires. Nous avons également fait le choix d'utiliser le terme d'engagement qui est l'équivalent selon nous de la notion anglo-saxonne de « community service » dans le contexte français. Notre choix de juxtaposer les deux vocables « engagement » et « solidaire » est partagé par un sondage organisé par BVA et l'UNICEF en 2013 qui porte sur « Les Grandes Ecoles et l'accompagnement des étudiants à l'engagement solidaire ». On retrouve également dans cette enquête l'appellation d' « engagement solidaire »[31].

Nous avons fait le choix de ne pas demander de détails sur la fréquence ou l'importance de l'engagement et de construire une variable dichotomique déclarative. Il est certain que derrière un même « oui » à la question sur l'engagement solidaire, il sera possible de trouver des réalités très différentes. L'action de collecte alimentaire faite de manière ponctuelle dans le cadre de son cursus au lycée est très différente d'un engagement hebdomadaire fondée sur une démarche personnelle. Cependant, nous maintenons que c'est le passage à l'acte au moins une fois qui importe. Par ailleurs, nous avons conscience que cette mesure écarte les modalités d'engagement qui concernent la sphère privée : enfant, parents, amis, … C'est une restriction importante qu'il convient de noter, même si nos travaux mettent l'accent sur la dimension publique du care.

Comme pour les variables numériques, chaque variable dichotomique fait l'objet d'une mesure *ex ante*, *ex post* et pour les *alumni.* Le tableau ci-dessous indique l'ensemble des variables en fonction de la temporalité. Notons qu'une autre variable dichotomique concerne le fait d'étudier dans une école de gestion.

[31] Dans la suite du document, lorsque nous parlons d'engagement ou d'étudiant « engagé », nous sous-entendons qu'il s'agit d'une action « solidaire ».

TABLEAU 12.

Liste des variables dichotomiques

DIMENSION	NOM VARIABLE	DESCRIPTION	Répondants *ex ante*	Répondants *ex post*	Questionnaire *Alumni* ESSEC
TUTORAT	TUT_AVANT	Participation à une action de tutorat avant l'année d'interrogation	X	X	
	TUT_PENDANT	Participation à une action de tutorat pendant l'année d'interrogation	X	X	X
	TUT_APRES	Participation à une action de tutorat après les études			X
ENGAGEMENT SOLIDAIRE	ENG_AVANT	Engagement dans une action solidaire avant l'année d'interrogation	X	X	
	ENG_PENDANT	Engagement dans une action solidaire pendant l'année d'interrogation	X	X	X
	ENG_APRES	Engagement dans une action solidaire après les études			X
ENGAGEMENT TUTORAT TYPE 1	TYPE1	Engagement dans une action de tutorat de type 1 (PQPM, …)	X	X	X
ETUDIANT EN GESTION	GESTION	Etudiant dans un cursus de gestion	X	X	

5. Variables d'intérêt catégorielles

La principale variable catégorielle qui nous intéresse dans le cadre de nos travaux concerne la participation aux différents types de dispositif. Pour construire les sous-populations associées aux différents types de dispositif, nous nous sommes appuyés sur les trois variables dichotomiques précédemment décrites (ENG, TUT et TYPE1). En fonction des valeurs de ces trois variables dichotomiques, nous avons défini cinq sous-populations d'analyse qui correspondent à la typologie des dispositifs précédemment indiquée.

TABLEAU 13.

Typologie des sous-populations pendant l'année d'interrogation

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="3">ENG_PENDANT</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>0</td><td colspan="2">1</td></tr>
<tr><td rowspan="2">TUT_PENDANT</td><td>0</td><td>Sous-population participant à un dispositif de type 0 ("SP0")</td><td colspan="2">Sous-population participant à un dispositif de type 7 ("SP7")</td></tr>
<tr><td>1</td><td>Sous-population participant à un dispositif de type 6 ("SP6")</td><td>Si PQPM ou apparenté : Sous-population participant à un dispositif de type 1 ("SP1")</td><td>Sinon : Sous-population participant à un dispositif de type 5 ("SP5")</td></tr>
</table>

6. Variables de contrôle

Nous avons identifié en plus des variables d'intérêt précédentes des variable de contrôle qui permettent de corriger les éventuels biais de sélection entre les différentes populations que nous comparons. Nous avons identifié trois variables de contrôle : le genre, l'origine sociale et l'âge.

Genre

Nous avons vu précédemment comment le care, dès son origine, a été associé au féminin. Certaines études ont montré que le genre était en effet corrélé à l'éthique du care (DeMoss et McCann 1997). D'autres études ne montrent pas, au contraire, de différence significative entre les hommes et les femmes (Skoe et al. 1996). Le care tel qu'il a été conceptualisé par Carol Gilligan a été clairement associé de manière empirique (mais pas de manière essentialiste) aux femmes. A l'origine, la voix différente est bien celle des femmes. Nous pouvons supposer que dans la société française actuelle, les représentations de la place respective de l'homme et de la femme font que les dimensions que nous associons au care sont en effet genrées. Nous faisons l'hypothèse notamment que l'empathie et l'engagement sont plus importants chez les filles du fait que ces dimensions sont moins valorisées dans la vision de ce que doit être un garçon. Comme chez Gilligan, nous supposons une observation empirique mais qui n'induit pas d'essentialisme. Nous parions en revanche sur le fait qu'une expérience de care comme PQPM n'est pas genrée parce qu'institutionnalisée et donc plus « neutre ». Nous pouvons donc formuler les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 (G.H1) : Les garçons ont moins d'empathie affective que les filles.

Hypothèse 2 (G.H2) : Les garçons ont moins d'empathie cognitive que les filles.

Hypothèse 3 (G.H3) : Les garçons s'engagent moins souvent dans une action solidaire qui n'est pas de type 1.

Hypothèse 4 (G.H4) : Il n'y a pas plus de filles que de garçons qui s'engagent dans une action de type 1.

L'origine sociale

Nous avons également cherché à contrôler l'origine sociale des étudiants dont on peut penser qu'elle a un lien avec le care puisque, comme nous l'avons évoqué précédemment, le fait d'être privilégié peut potentiellement entraver la capabilité de care. Plutôt que de rentrer dans une analyse de la profession des parents (PCS), nous avons choisi un critère qui est très souvent utilisé dans la mesure de la diversité sociale des grandes écoles : le fait d'être ou non bousier de l'enseignement supérieur. Nous savons que ce critère est imparfait notamment parce que les apprentis ne sont pas considérés boursiers, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils ne sont pas issus d'un milieu modeste. Il nous semble cependant que c'est une manière relativement neutre et acceptable de repérer la diversité sociale. Nous formulons donc les hypothèses complémentaires suivantes :

> *Hypothèse 1 (OS.H1) : Les étudiants non boursiers s'engagent moins souvent dans une action solidaire que les boursiers.*
>
> *Hypothèse 2 (OS.H2) : Les étudiants non boursiers ont moins d'empathie affective que les boursiers.*
>
> *Hypothèse 3 (OS.H3) : Les étudiants non boursiers ont moins d'empathie cognitive que les boursiers.*
>
> *Hypothèse 4 (OS.H4) : Les étudiants boursiers sont plus nombreux à s'engager dans une action de type 1 que les autres étudiants.*

Notons que si l'on a supposé que les dispositifs de type 1 peuvent aider à sortir des représentations de genre et créer un engagement qui ne préexistait pas, il semble plus difficile qu'ils puissent s'affranchir de l'origine sociale. Les étudiants d'origine modeste seront sans

doute en effet nombreux à s'engager dans un programme comme PQPM du fait de l'ancrage du programme dans la lutte contre les inégalités sociales.

L'âge et l'année dans le cursus

Nos proposons également de contrôler l'âge même si nous n'avons pas *a priori* d'éléments qui nous montrent que cette variable est en relation avec le care. Nous pourrions nous demander par exemple dans quelle mesure plus nous avançons dans la vie, plus notre éthique du care se développe. Il semble que le care, tel que mesuré par l'ECI de Skoe, soit en réalité plutôt stable pendant la vie (Skoe et al. 1996). Nous utiliserons également l'année dans le cursus comme variable de contrôle pour le cas où les étudiants ne sont pas en première année.

TROISIEME PARTIE : RESULTATS ET DISCUSSION

CHAPITRE 1. RESULTATS DU PROGRAMME DE RECHERCHE

SECTION 1.1. PREMIERE QUESTION DE RECHERCHE : RESULTATS QUALITATIFS

Dans cette section, nous allons exposer les résultats des entretiens que nous avons mené afin de vérifier si PQPM offre un cadre propice au développement des relations de care ou si ce type d'action correspond au contraire à une forme d'insouciance. Nous commencerons par exposer les représentations *a priori* des tuteurs et des tutorés à propos de PQPM, pour analyser ensuite le récit des séances de tutorat et des relations qui ont été tissées entre étudiants et lycéens.

1. Les motivations des tuteurs et les représentations des tutorés avant le démarrage du programme

Nous avons d'abord analysé les motivations affichées par les étudiants au moment de faire acte de candidature pour le programme. Nous avons passé en revue l'ensemble des réponses sans structuration *a priori* et avons créé une typologie des réponses de manière inductive. Nous avons ensuite codé les réponses en fonction de cette typologie. Les résultats (indiqués dans le tableau ci-dessous) montrent que la première motivation exprimée par les tuteurs est liée aux principes que PQPM semble incarner. Le programme est une manière d'affirmer une philosophie méritocratique fondée sur l'égalité des chances et la justice. Immédiatement après cette motivation fondée sur les convictions vient le désir d'engagement, apparemment lié au fait qu'il n'a pas pu être satisfait en « prépa » par faute de temps. On notera aussi l'importance de l'idée de rendre à la société ce que l'on a soi-même reçu, l'impression d'un certain privilège qui entraîne parfois une obligation morale voire une culpabilité.

TABLEAU 14.

Motivations exprimées par les étudiants dans leur fiche de candidature pour intégrer les programmes PQPM et PHARES

		2010		2011		2012		Total		
	Catégorie	**Eff.**	**%**	**Eff.**	**%**	**Eff.**	**%**	**Eff.**	**%**	**Exemple de verbatim**
1	J'adhère aux principes sur lesquels repose le programme. J'ai des convictions concernant l'égalité des chances dans l'éducation.	29	39%	29	38%	32	44%	**90**	**40%**	« Je souhaite m'engager car les principes sur lesquels repose ce programme me tiennent vraiment à coeur (mixité sociale, intégration, égalité des chances etc). »
2	J'ai envie de m'engager, d'aider et de transmettre mon expérience.	28	38%	22	29%	18	25%	**68**	**30%**	« Arrivé en école, je dispose de temps libre dont je souhaite consacrer une partie à autre chose que moi, mes études et mon avenir professionnel, ce à quoi nous avons été trop habitué en classe prépa. »
3	Je cherche un enrichissement personnel, apprendre, découvrir, m'ouvrir, partager.	19	26%	18	24%	13	18%	**50**	**22%**	« Cela m'intéresserait énormément de dialoguer avec des jeunes sur des sujets divers et variés, de pouvoir échanger des idées et des opinions, sans que cet exercice soit trop "formel" ou trop "académique". »
4	Je veux rendre ce que j'ai reçu, donner à d'autres la même chance que j'ai eue.	14	19%	13	17%	15	21%	**42**	**19%**	« J'ai eu la chance et l'opportunité de vivre dans un foyer et dans un environnement où de longues études étaient un choix naturel, et accessible. Cela a créé en moi un sentiment particulier de responsabilité, et même de culpabilité envers une partie de la population qui n'a pas eu la même chance que moi. »
5	Je m'identifie à ces jeunes ayant vécu moi-même une situation semblable (origine sociale modeste, scolarisation en ZEP, bénéficiaire d'un programme d'égalité des chances, …)	3	4%	4	5%	9	12%	**16**	**7%**	« Ayant vécu à l'étranger et n'ayant pas de membre dans ma famille proche ayant choisi la voie des grandes écoles, j'ai longtemps vécu ne pensant pas à cette voie. De plus, ayant un léger bégaiement, je ne me voyais pas affronter seul, puisque mes parents étaient à l'étranger, les années exigeantes de classes préparatoires. »
6	J'ai déjà mené une action de ce type (tutorat, soutien scolaire, …) que j'ai appréciée et je souhaite recommencer	1	1%	6	8%	7	10%	**14**	**6%**	« Car j'ai déjà donné des cours bénévolement à deux reprises. La première fois lors que j'étais en classe de 1ère au lycée à un élève de 5e venant d'une famille défavorisée. La seconde fois en 2e année de prépa à un élève de terminale ES dans le cadre du centre Montparnasse dédié aux élèves venant de milieux défavorisés. »
	Nombre répondants	74		76		73		**223**		

Nous pouvons observer que les étudiants mettent souvent en avant des principes de justice ou d'égalité. Ils parlent en revanche beaucoup moins de la dimension relationnelle avec les tutorés. Ces résultats sont intéressants car ils dénotent chez les étudiants qui souhaitent s'engager des motivations fondées beaucoup plus sur une éthique de justice que sur une éthique du care, ce qui semble aller à contre courant de nos hypothèses sur le lien entre un tutorat de type PQPM et le care. Ce sont les principes plus que les relations qui semblent pousser les étudiants à s'engager.

En ce qui concerne les tutorés, nous n'avons pas mené une analyse aussi systématique des motivations pour entrer dans le programme. Nous nous sommes plutôt appuyés sur les entretiens que nous avons menés avec eux. Dans l'ensemble, les lycéens n'ont pas une vision très claire *a priori* de ce que le tutorat au sein de PQPM peut leur apporter. Précisons que le recrutement des jeunes passe par des enseignants référents qui proposent aux élèves qui leur semblent avoir du potentiel. Ainsi, les lycéens acceptent de postuler aussi parce qu'ils font confiance à leur enseignant. Un ancien tutoré se rappelle avec humour de son entrée dans le programme (au moment de l'entretien, il étudie en licence de mathématiques) :

> Alors après c'était le lycée, bon moi je suis allé au lycée général Evariste Galois vous savez, donc vers novembre quelque chose comme ça après quelques mois, la prof de physique-chimie, à la fin du cours elle m'a dit « M. je veux te voir », euh ouais d'accord, il y a un programme qui s'appelle PQPM, enfin non elle m'a pas dit PQPM, elle m'a dit, c'est un programme qui est pris en charge par une grande école de commerce, ici, à côté, enfin ici, c'est un peu loin, que tu pourrais faire… Parce que j'avais aussi des notes correctes en sciences ! donc j'ai dit « pourquoi pas ? » Tout de suite « Pourquoi pas », et je savais pas ce que c'était [rires] donc je me disais c'est quelque chose de plus puisqu'on m'en parle ! pourquoi elle me parlerait de choses dévalorisantes… donc j'ai dit « pourquoi pas », peut-être pour ne pas la décevoir aussi, parfois, c'est vrai, quand on ne comprend pas très bien, on dit « oui, oui », pour ne pas décevoir…

Si les jeunes postulent au programme (précisons qu'en plus de la recommandation de l'enseignant, il faut également passer un entretien, remplir un dossier et écrire une lettre de motivation), ils ne connaissent pas vraiment le contenu du dispositif. Ils ne perçoivent pas en particulier la spécificité de l'accompagnement proposé dans le cadre du tutorat. Ils l'assimilent plutôt à une sorte de soutien scolaire. Une ancienne tutorée l'évoque lors d'un entretien, quelques années après avoir fini le programme et être entrée à Sciences Po :

> *Qu'as-tu pensé que pouvait être le programme Pourquoi Pas Moi au départ ?*
>
> Je pensais… Je suis d'un naturel assez curieux, et quand j'ai vu tout ce qu'ils proposaient, pour moi, je me disais « Ah c'est l'occasion de pouvoir découvrir plein de choses, un nombre inimaginable de choses tout en restant dans le cadre de l'école, sans forcément avoir forcément besoin d'avoir des moyens financiers, par exemple pour aller au musée, ou pour voyager etc… » C'était vraiment, au début ce qui m'a plu c'était vraiment le côté vraiment très très large des activités qui étaient proposées.
>
> *Et le côté tutorat ?*
>
> Non, le côté tutorat je voyais vraiment ça comme une sorte d'aide aux devoirs, quelque chose comme ça.

Ainsi, tant du côté des tuteurs que de celui des tuteurs, l'engagement dans le programme ne se fonde pas sur la recherche clairement explicitée d'une relation de care. Les tutorés ne perçoivent pas d'emblée la dimension interpersonnelle du tutorat et les tuteurs ramènent le programme avant tout à une question de justice et d'équité. Si le care n'est donc pas présent dans les motivations et les représentations des protagonistes avant de commencer le programme, qu'en est-il une fois que le tutorat a démarré ? Est-ce que les relations qui sont nouées comportent les cinq caractéristiques que nous avons identifiées comme définissant les relations de care ?

2. Les relations de tutorat sont-elles de type « Je – Tu » ?

Si le care est très peu présent dans les motivations et les représentations telles qu'elles sont exprimées *a priori*, on le retrouve en revanche de manière plus explicite lorsque les anciens se rappellent les séances de tutorat, notamment lorsque les tutorés évoquent la question de l'orientation et qu'ils comparent la relation qu'ils tissent avec les tuteurs dans ce domaine à ce qui peut se passer dans leur cursus scolaire. Dans le contexte de l'Education nationale, que ce soit au travers des discussions avec les enseignants ou avec les conseillers d'orientation, au sein des établissements scolaires ou dans les Centres d'Information et de Documentation pour la Jeunesse (CIDJ), les tutorés considèrent que leurs interlocuteurs ne les connaissent pas. Ils considèrent que des informations sur leurs résultats scolaires ou des réponses à certains tests psychologiques ne permettent pas de les connaître suffisamment pour les conseiller dans leur orientation. Il y a besoin selon eux d'une connaissance subjective qui prend en compte la globalité de leur personne. Les lycéens considèrent que cette connaissance personnelle ne peut se construire que dans la durée et dans une certaine proximité. Il est intéressant de noter que l'ESSEC a également organisé une rencontre ponctuelle avec une psychologue qui s'appuyait sur des tests. Cette expérience n'a pas été appréciée par certains tutorés car elle tombait dans les même travers d'une approche abstraite et impersonnelle de l'orientation. Deux anciennes tutorées le racontent (l'une étudie à l'université et l'autre en classe préparatoire littéraire au moment de l'entretien) :

> *Vous aviez déjà été voir un conseiller d'orientation dans votre lucée ?*
>
> [M.] Moi j'étais allé au CIDJ à Sartrouville.
>
> [J.] Non, je suis pas allé, je suis allé dans le bureau du lycée.
>
> [M.] Ah oui, mais c'était nul.
>
> *Et toi M. le CIDJ c'était comment ?*

[M.] Elle m'a dit « Va voir sur le catalogue… ». Ou alors, ils font… Ca aussi ils l'ont fait avec l'ESSEC en terminale, c'était un peu n'importe quoi, avec des psychologues, c'était trop biaisé. […]

Pourquoi c'était biaisé ?

[M.] Parce qu'ils nous disent « Est-ce que tu aimes la nature ? »

[J.] Parce que les questions sont transparentes en fait. On voit ce qu'ils demandent…

[M.] « Est-ce que vous êtes prêts à tout pour réussir ? », des trucs comme ça…

[J.] Des questions très générales.

[M.] Je crois y'avait une fille de notre groupe, elle avait du mettre des trucs sur la nature et tout, ils lui ont dit qu'elle serait agricultrice. Ca a rien à voir ! En fait c'est pas la même chose entre ce qu'on aime, et… C'était n'importe quoi, et en plus après on a eu un entretien avec la fille, elle nous a donné une liasse comme ça. On était en terminale quand même, on avait pas que ça à faire. On nous donne une liasse à remplir. Moi je l'ai pas remplie…

[J.] Moi je l'ai pas remplie non plus, c'était trop long ! […]

Et toi, tu avais été au bureau du lycée ?

[J.] Oui, et pff… rien de spécial. On a discuté.

[M.] En fait ils nous connaissent pas, alors que ce qui est bien, c'est qu'à l'ESSEC ils nous connaissent bien. Ils nous connaissent, notre comportement un peu, donc ils peuvent dire « Toi, je te vois bien là dedans », ou… alors que les autres, les psychologues ont les a vu deux fois, ils nous connaissent pas du tout, c'est juste par rapport à des feuilles.

Et les profs ?

[J.] Je pense que si on lui pose des questions, ils vont répondre, mais je pense pas qu'ils vont nous aider…

[M.] On n'est pas forcément proches.

Nous retrouvons dans ces *verbatims* la spécificité d'une relation « Je – Tu » qui engage la personne dans sa globalité et ne confine pas à tel ou tel aspect de la personnalité ou du

parcours objectivés par « des feuilles ». La relation est sans aucun doute plus ou moins forte en fonction des personnalités des uns et des autres. Les tuteurs sont marqués par certains tutorés en particulier plus que par d'autres, et inversement. Il n'en demeure pas moins cependant qu'il semble qu'il y ait pour les tuteurs la possibilité de connaître chaque tutoré comme en témoigne un ancien tuteur (consultant dans un cabinet de conseil en stratégie au moment de l'entretien) :

> On voulait pas être leur copain, pas être leur professeur. On était vraiment entre ces deux relations-là. Une distance pour qu'on puisse avoir une certaine autorité sur eux, arriver à leur faire passer certains messages qui sont parfois difficiles à capturer pour eux. […] C'était trois heures hebdomadaires, on a pu prendre le temps de les connaître et de savoir ce que eux avaient envie de faire comment ils voyaient ces séances. On leur demandait à chaque fois à la fin de la séance ce qu'ils avaient envie de faire pour la séance d'après. On a eu de très très bonnes relations. […] Une jeune lycéenne N. qui était vraiment une gagnante qui lâchait vraiment rien pendant les séances. Il y avait R. qui était moins motivé. Après il y a des degrés d'intention différents.
>
> *Il y en a eu un avec qui tu as une relation particulière ?*
>
> Oui avec B. Je trouve qu'il me ressemblait un peu lorsque j'avais le même âge. C'était deux ans avant. J'arrivais quand même à m'identifier et je sentais l'ambition qu'il pouvait avoir. Bon il avait certains côtés paresseux que moi je n'avais pas. Donc j'essayais de le pousser au maximum et de ne pas se contenter parce que je pense que c'est vraiment quelqu'un de brillant. Je ne sais pas où il en est aujourd'hui. S'il s'était vraiment donné les moyens il aurait pu faire quelque chose de grand. Je ne sais pas s'il l'a fait aujourd'hui. Un personnage très intéressant et très subtil. Une façade parfois un peu froide c'est l'âge qui veut ça.

Cette relation spécifique s'explique en partie par la proximité d'âge, comme l'indique un ancien tutoré (étudiant en école de commerce post-bac au moment de l'entretien) :

> *Est-ce qu'il y a des tuteurs qui ont été plus déterminants que d'autres, pour toi ? [les lycéens ont des tuteurs différents chaque année, de la seconde à la terminale]*
> Ouais, c'est mes tuteurs de Terminale en fait, clairement. C'est C. et P. Ils étaient vraiment… c'est surtout un premier facteur, c'était l'âge. Parce que je pense qu'ils avaient deux ans de plus que nous, donc ils étaient beaucoup plus proches, ils nous

> invitaient parfois à des soirées chez eux, qu'ils organisaient, c'était très sympa. Ils sont beaucoup beaucoup intervenus sur nos choix d'orientation. Ils réussissaient si vous voulez à trouver un langage un peu plus approprié, parce que bon eux-mêmes étaient passés par là il y a pas très longtemps.

Il est notable qu'une telle relation de proximité s'installe entre tuteurs et tutorés alors qu'un fossé socioculturel est censé exister entre les étudiants de l'ESSEC d'un côté et les lycéens d'un établissement de l'éducation prioritaire dans le Val d'Oise. Cette distance est parfois plus fantasmée que réelle. Elle existe d'ailleurs dans les deux sens. Les tuteurs ont très certainement des préjugés sur les tutorés avant de commencer le programme mais l'inverse semble également vrai, comme en témoigne cette ancienne tutorée :

> *Comment as-tu ressenti les premières séances de tutorat ? Les premiers contacts avec les tuteurs ?*
> J'essaye de me souvenir de ma première impression ! Ca s'est plutôt bien passé. J'étais tombé sur deux tuteurs qui étaient assez baba cools… Et donc ça s'est super bien passé, on s'est tous très bien entendu avec eux. Et finalement quand tous les a priori aussi qu'on avait tous par rapport aux personnes qui faisaient des grandes écoles, ils sont tout de suite tombés, très rapidement.
> *Et tu avais quoi, comme a priori ? D'où est-ce qu'ils venaient ? Quand sont-ils nés ?*
> Je sais pas, c'est plus le stéréotype un petit peu du lycéen du 16e arrondissement, les cheveux sur le côté, la chemise… la petite chemise avec le col, etc. Quand j'y repense finalement je me dis qu'on était quand même un petit peu bête ! Penser que… c'est vrai qu'ils existent ! Mais ce qui était vraiment bête, c'est que vraiment c'était vraiment un peu rédhibitoire. Enfin, comment dire ça… on se crispait directement en disant « Mais non, on s'entendra jamais avec eux, ils sont pas comme nous, ils sont trop différents… »
> *[…] Et la glace s'est brisée même si il y a effectivement des tuteurs qui ressemblent à ça ?*
> Ouais, ça s'est très vite estompé, on s'est tous dit « Ah ben finalement peut-être qu'ils sont habillés comme ça, ils ont l'air d'être super hautains etc, mais finalement c'est des gens sympas, et c'est des gens qui valent le coup d'être connus tout simplement.

Ici encore, on retrouve cette idée de personnes qui se rencontrent qui apprennent à se connaître « tout simplement », pour reprendre les mots de N. Cela confirme selon nous qu'il s'instaure une relation de type « Je-Tu » fondée sur une subjectivité affirmée plutôt qu'une relation « Je-Cela », sur la connaissance de l'Autre plutôt que la reproduction du Même.

3. Les tuteurs manifestent-ils un souci pour les tutorés ?

Selon Noddings, une relation de care se fonde avant tout sur ce qu'elle appelle l' « *engrossment* », notion que nous avons traduite par le souci que l'on se fait pour autrui. Est-ce que les tuteurs ont été amenés à se soucier pour leurs tutorés ? Est-ce que le sort de ces jeunes gens préoccupait les tuteurs ? Certains anciens tuteurs, plusieurs années après avoir fini PQPM et être entrés dans la vie active, ont manifesté l'envie de savoir ce que leurs tutorés étaient devenus. Ils étaient parfois frustrés de ne pas avoir pu garder contact, comme en témoigne cet ancien tuteur :

> Je suis assez frustré des cinq élèves que j'ai eus parce qu'on n'a pas gardé contact par la suite ce qui est vraiment dommage juste un an. Ce qui fait qu'aujourd'hui je ne serai pas capable de te dire ce qu'ils sont devenus.
> *Pourquoi vous n'avez pas gardé contact ? Vous n'avez pas accroché ?*
> Non on a très bien accroché pendant le programme mais eux sont partis dans une direction. Moi j'étais prêt à les suivre et C. qui animait également les séances avec moi. On était prêt à les accompagner mais eux n'ont jamais fait la démarche de revenir vers nous. Donc quand deux, trois fois, quatre fois, tu les appelles, tu envoies des mails et qu'ils ne reviennent pas ca veut dire que quelque part t'es un peu sorti de leur… C'est peut-être bien en même temps ca veut peut-être dire qu'ils ont pris leur destin en main mais aujourd'hui je ne sais pas ce qu'ils sont devenus.
> *Je pourrais te dire car j'ai le suivi de leur parcours.*
> J'aimerais bien. A l'époque je savais ce qu'ils avaient envie d'entreprendre. Je sais que certains l'ont entrepris. Mais est-ce que derrière sur le moyen terme cela a débouché sur quelque chose de positif je n'en sais rien. Je pourrai te donner les noms si tu veux.

Il nous semble que l'on peut interpréter ce passage comme la marque d'une préoccupation qui se prolonge dans le temps et qui nous éloigne de l'interprétation d'insouciance. Cet ancien tuteur semble accorder de l'importance au fait que ces jeunes aient pu accomplir ce qu'ils souhaitaient accomplir lorsqu'ils se sont rencontrés. Ainsi, les relations créées dépassent souvent le strict cadre des séances et il n'est pas rare que les tuteurs et les tutorés gardent contact, certains tuteurs devenant « parrains » après la fin de PQPM. C'est le cas d'un ancien tuteur, finissant son cursus à l'ESSEC au moment de l'entretien :

> *Et si on essaye quand même d'affiner sur la relation, donc c'est pas une relation hiérarchique enseignant-enseigné, c'est pas tout à fait une relation de type familiale, ou est-ce qu'on s'approche de grand frère, grande sœur ?*
> Peut-être plus, peut-être plus, c'est vrai, c'est vrai, c'est sans doute vrai après moi j'ai, je sais que je les ai pas sur facebook toutes les semaines, en message mais par contre, quand ils ont besoin, ils peuvent m'envoyer un message, je vais leur répondre et quand on se croise à l'ESSEC, on discute 10-15 min et par exemple là bah j'ai, je parraine 4 étudiants enfin 4 élèves pour la suite.
> *Ça c'est la suite de votre année de tutorat.*
> En fait comme ils ont été en première et ils sont en terminale et maintenant ils sont plus au programme PQPM. Donc pour ceux qui veulent, on leur donne des parrains, qui vont être un peu leurs oreilles confidentes. Et puis s'ils ont des problèmes, y'en a beaucoup qui vont aller en prépa et nous on a vécu la prépa avant donc on est là un peu pour les rassurer, pour leur dire un peu comment ça se passe. En fait, parce que c'est vrai qu'ils sont pas d'un milieu familial qui a vécu la prépa donc c'est pas évident quand on arrive en prépa et qu'on se tape des « 2 » [*ndlr* 2/20] dans toutes les matière, on peut être déstabilisé. Les parents de ceux qui ont vécu ça disent : « mais t'inquiète pas, moi c'était même pire », enfin…, le prennent sur le ton de la rigolade. C'est différent avec des parents dans des milieux un peu par exemple étrangers où la réussite à l'école est très importante. Par exemple, ça on peut le trouver dans des milieux par exemple asiatiques ou même autres. Donc si on ramène plusieurs « 2 » à la maison, là les parents ne peuvent pas non plus avoir la compréhension qu'il faut à ce moment là. Donc nous on est là un peu pour rassurer aussi, ça c'est très important à mon avis.

Le fait que les bénéficiaires du programme trouvent une « oreille confidente », même après le programme, est important car il arrive qu'ils aient en effet des coups durs. Ces moments difficiles peuvent être liés à une situation familiale :

> Voilà parce que moi par exemple dès le début de l'année y'en a une qui à perdu son père et elle ne vient plus donc aux séances et on a été beaucoup plus compréhensif à mon avis et plus réactif que l'éducation nationale sur ce type de problématique.

Les difficultés peuvent être également liées à une situation scolaire :

> Il y a des difficultés, clairement pour certains, moi j'ai eu un cas de redoublement, qui a redoublé sa première, pendant mon année. Elle a redoublé parce qu'elle avait des difficultés de concentration au niveau du travail et on voyait que quand elle venait en séance c'était vraiment son bol d'air de la semaine. En fait, elle était dans un lycée à Cergy et elle était dans un internat dans une autre ville, à Conflans parce que ses parents ils étaient mariniers et donc c'est pas évident ça. Et dans son internat, elle se laissait distraire par les gens, il y avait trop de bruits et elle arrivait pas à travailler. Et ça on a essayé plusieurs fois d'intervenir là-dessus mais c'était vraiment difficile pour elle et elle avait du mal à concilier travail, amusement. Par rapport à son âge on a envie de s'amuser c'est sûr.
> *Est-ce que je peux vous demander si avec elle vous avez pu* booster *sa confiance et lui transmettre un peu de capital de confiance en elle ?*
> On a réussi je pense et ça c'est un point important à dire à Félicie [*ndlr*. l'une des responsables du programme] qu'il fallait la reprendre l'année prochaine à PQPM.
> *Ce qui a été fait ?*
> Oui, en première donc elle est plus avec ses amis du même groupe mais bon c'est un moindre mal, parce que redoubler c'était déjà dur pour elle, elle le prenait très mal, c'était comme un échec et puis à coté de ça, sa situation familiale était pas évidente, il y a des choses qui s'accumule et si elle avait perdu son seul bol d'oxygène de la semaine, là ça aurait fait beaucoup. Donc nous on est là aussi pour soutenir.

Certains tuteurs refusent pourtant de considérer que leur rôle inclut une forme de soutien moral. C'est le cas d'un ancien tuteur qui a crée sa société en Chine après la fin de ses études à l'ESSEC :

> C'était pas un soutien psychologique. J'étais vraiment pas dans la psychologie. Moi ce que je voulais faire c'était prendre le principe indien d'Amartya Sen « Au lieu de proposer du poisson à des populations dans le besoin, apprenez-leur à pêcher. » J'étais pas dans la complaisance dramatisante ou dans le psychologique, j'essayais de leur donner des outils pour qu'ils puissent approfondir des choses et qu'ils puissent aller d'eux-mêmes. […] Je suis pas du tout dans la logique de compassion et d'aide. D'ailleurs je suis beaucoup plus dans la logique de « Pourquoi pas moi ? » que de Sciences Po. Je suis dans la logique républicaine je te donne les moyens parce que je crois en toi et parce que je pense que tu vaux le coup. Et donc je passe du temps avec toi et j'échange avec toi. Je ne suis pas dans une logique de compassion et d'aide. C'est pas mon tempérament et c'est pas ce qui me fait me mouvoir. Par contre je passerai des heures avec des gens avec qui je pense qu'il y a un potentiel pour les aider.

Cette mise à l'écart de la dimension psychologique de la relation est évoquée par d'autres tuteurs. Elle peut se fonder sur une forme de protection, afin de ne pas être trop touché par les difficultés des tutorés. C'est le cas de cette ancienne tutrice, encore étudiants à l'ESSEC au moment de l'entretien :

> Je ne me suis pas mis dans la peau de mes lycéens. Ce n'est pas mon rôle. Je ne l'ai pas vécu comme une expérience personnelle forte. J'avais d'autres soucis à côté, donc il a fallu que je me protège. Je l'ai vécu avec pas mal de recul, plus en tant que pédagogue : comprendre pourquoi l'autre ne comprend pas et adapter son discours pour qu'il comprenne bien.

Il semble donc que certains tuteurs manifestent un souci pour leurs tutorés sans pour autant souhaiter entrer dans une empathie. Les émotions semblent notamment être mises de côté par certains étudiants. Cependant, d'autres n'hésitent pas au contraire à s'attacher à ces jeunes de manière émotionnelle. C'est le cas par exemple de cette ancienne tutrice qui finit son cursus à l'ESSEC au moment de l'entretien :

> Je me suis vraiment attaché à ces gamins. Je leur ai trouvé plein de qualités et de potentiel. […] Je n'avais pas besoin de me mettre à distance. Je trouve qu'on avait une place très différente d'une place de prof. On était assez proche en âge et en même temps on avait du recul on pouvait essayer de leur transmettre quelques trucs

> pour leur faire gagner du temps par rapport à d'autres. […] L'affectif était présent. On avait créé une relation sympa avec eux. On est heureux d'avoir de leurs nouvelles encore aujourd'hui. Cette dimension est indéniablement présente.

Une autre étudiante manifestera une émotion importante lors de la cérémonie de remise des attestations organisée en fin de programme en présence des familles et des professeurs référents. C'est ainsi qu'une enseignante de l'établissement Pierre Curie de Goussainville envoie un courriel aux responsables du programme en 2013 pour en témoigner :

> Nous avons vu une maman très très émue par l'émotion affichée d'une tutrice envers l'envol de ses tutorés : « Vous vous rendez compte : elle est fière de mon fils comme je le suis aussi mais elle c'est une élève de l'Essec !!!! »

Si tous les étudiants ne souhaitent pas inclure une dimension affective dans leur relation avec les tutorés, il paraît cependant difficile de maintenir l'hypothèse d'une forme d'insouciance chez les tuteurs. Leur souci pour les lycéens se manifeste non seulement pendant le tutorat mais il perdure après. Il est également visible par d'autres acteurs du programme comme les enseignants ou les familles.

4. Les tuteurs s'engagent-ils dans la durée pour les tutorés ?

Le programme représente un investissement important pour les étudiants, avec une séance de trois heures chaque semaine (pour la moitié des étudiants, elle se déroule de surcroît le samedi matin) ainsi qu'un temps de préparation et de compte-rendu que les étudiants évaluent à 2 heures par semaine. Ce sont donc cinq heures par semaine en moyenne qui sont consacrées de manière bénévole par les étudiants. Cette implication est d'autant plus notable qu'elle s'inscrit dans un foisonnement associatif (plus de 100 associations étudiants recensées à l'ESSEC) qui mobilise de manière importante notamment les étudiants en première année. L'absentéisme

des tuteurs reste faible et a été évalué par les responsables du programme à 6% pour l'année universitaire 2012/2013.

Au-delà de l'importance « objective » de l'engagement des étudiants, nous avons pu en retrouver un écho subjectif dans le discours des tutorés. N. en témoigne de manière appuyée :

> *Dans les séances de tutorat, qu'est ce qui a pour toi eu l'impact le plus fort ?*
> Ce qui m'a marqué pendant peut-être les trois années c'est vraiment la générosité des personnes qu'on a toujours rencontrées. Ils étaient vraiment prêts… ils étaient limite dévoués, et ils étaient vraiment prêts à tout pour nous aider, pour faire en sorte qu'on arrive aux objectifs qu'on s'était fixés. Et de manière très naturelle, on sentait vraiment qu'ils le ressentaient pas comme une obligation, ils le faisaient spontanément.
> *Tu as des exemples de choses que des tuteurs ont faites pour toi, des interventions… ?*
> J'ai pas d'exemple en tête comme ça, mais c'est vraiment le sentiment qui est resté, le souvenir que j'en ai gardé. C'est vraiment… c'est plus un tout, en fait.

Ce verbatim est particulièrement intéressant car il confirme le côté holistique de l'engagement des tuteurs pour les tutorés. Ce qui compte pour cette lycéenne, ce n'est pas tellement que les tuteurs aient pu l'aider sur tel ou tel problème. Elle retient surtout le sentiment général de dévouement et de générosité des étudiants, la gratuité de l'engagement à son égard.

5. Les tuteurs se mettent-ils à la place de leurs tutorés ?

Nous avons vu que les tuteurs semblent s'engager pour leurs tutorés dans une relation de type « Je – Tu » avec un souci dans la durée pour l'accomplissement de ces lycéens. Il nous faut à présent vérifier que les étudiants font l'effort de se mettre à la place des tutorés. L'empathie cognitive est décisive pour s'assurer que la relation de care se déroule bien au service des besoins du bénéficiaire et que le pourvoyeur n'impose pas sa propre vision de ce dont le bénéficiaire a besoin.

Lorsque nous avons mené notre seconde vague d'entretiens suivant une approche structurée, nous avons cherché à savoir si les étudiants considéraient que l'empathie affective et cognitive avaient leur place dans la relation de tutorat. Nous avons vu précédemment que la dimension affective avait été mis à l'écart par certains étudiants dans le contexte du tutorat et nous avons trouvé assez peu d'étudiants qui se reconnaissent de manière explicite dans cette dimension. En revanche, l'empathie cognitive est très souvent évoquée dans ces entretiens. Les tuteurs ont conscience de l'écart qui peut exister avec les tutorés. Ils tentent par conséquent de se décentrer de leur propre référentiel pour mieux comprendre les lycéens, comme en témoigne cet ancien tuteur, continuant ses études à Sciences Po au moment de l'entretien:

> Se mettre à la place, se décentrer, ... […] PQPM a vraiment participé à m'apprendre à faire ce genre de choses parce que, tout simplement, je n'avais pas eu l'occasion de le faire avant. […] Quand tous ses amis font les mêmes études, viennent des mêmes milieux, ont les mêmes intérêts, ce n'est pas très compliqué de se mettre à la place de l'autre.

Certains tuteurs indiquent que ce déplacement vers l'autre était relativement facile :

> C'était assez facile pour moi d'établir une relation avec eux. J'étais assez rapidement accessible. J'arrivais assez facilement à me fondre dans leur état d'esprit. […] Pour eux c'était plus difficile. Ils me voyaient comme un ESSEC pur et dur.

Pour d'autres étudiants, ce changement de perspective a été au contraire difficile et a mis un certain temps :

> Il y a une capacité à se mettre à un moment dans les bottes de l'autre. […] J'ai mis très longtemps à réussir à me mettre dans leur peau et à regarder les choses de leur point de vue.

Dans l'ensemble, les étudiants ont pris acte des différences entre eux et les lycéens, que ce soit en termes d'âge ou en termes de milieu social. Ils indiquent avoir eu besoin de se mettre à la place des tutorés et s'adapter à leur cadre de référence.

6. Les tutorés manifestent-ils leur attachement pour la relation avec le tuteur ?

Nous avons vu précédemment la reconnaissance qu'ont les tutorés pour le rôle qu'ont joué les tuteurs. Ils accordent de l'importance à ces relations parce que les tuteurs les connaissent personnellement, qu'ils sont disponibles et à l'écoute, même au-delà des séances. Lorsque l'on interroge les lycéens pour savoir en quoi cette relation a été bénéfique, ils mettent souvent en avant la confiance en soi qu'ils ont gagné grâce au programme, comme par exemple cette ancienne tutorée (finissant son BTS en alternance au moment de l'entretien) :

> J'avais pas vraiment confiance en moi. Et puis c'est vrai que ca m'aide aussi beaucoup pour tout ce qui est participation. Avant, je participais vraiment pas en cours, on m'entendait jamais. Quand je parlais, je parlais pas très fort. On me disait : « Parle plus fort ». Et là cette année je le remarque moi-même. Je participe plus. Avant j'avais peur quand je disais quelque chose, que ce soit faux. Et qu'on me dise : « Oui c'est faux etc. ». Et là cette année c'est pas que je m'en fous mais ca m'atteint moins qu'avant.

Les tutorés ne sont pas les seuls à reconnaître l'importance de ce qui s'est passé au sein de PQPM du point de vue de la confiance en soi. Lorsque l'on interroge les familles, certaines évoquent le changement radical de leur enfant grâce au programme :

> *Et cette qualité de votre fils, vous pensez que c'est de nature, ou que le programme l'a aidé ?*
> C'est le programme.
> *Ah oui ?*
> Ah oui. Il l'a aidé à s'exprimer, parce qu'il parlait pas beaucoup. Il l'a aidé à s'ouvrir aux autres. Il l'a aidé à réfléchir, relativement positif. C'est le programme. C'est le programme de deux ans. Ils ont… En fait c'est un bouleversement dans sa vie, ça l'a changé. Il était pas comme ça avant.

Dites moi comment ça l'a changé.

Ben, K. c'était un garçon très casanier tout petit, parce qu'il a souffert en même temps que moi, c'est mon aîné. Donc il a vu des choses qu'il ne fallait pas voir, il a entendu des choses qu'il ne fallait pas entendre. Donc à un certain moment j'ai eu peur du dérapage, d'un certain dérapage… C'est pour ça, j'ai du quitter le pays. Le programme l'a aidé à mieux comprendre les autres, à mieux réfléchir… à devenir un homme.

Carrément ?

Carrément, oui. A devenir un homme.

Qu'est-ce que c'est, devenir un homme ?

Attendez que je trouve les mots justes… A s'accepter.

A s'accepter lui-même tel qu'il est ?

Tel qu'il est, oui. A s'accepter. A accepter les autres aussi, tels qu'ils sont. C'est pour ça je vous dis, il a une capacité d'adaptation qui… voilà, il m'a surpris. Il est généreux, très généreux, oui. Et il veut réussir, en plus. Coûte que coûte.

Donc ça, c'est la petite graine que le programme a mis en lui ?

Beaucoup, beaucoup, beaucoup. En fait, le programme a atteint sa personnalité, il a formé sa personnalité, il l'a renforcé. Il lui a ouvert les yeux. Que rien n'est impossible… rien n'est impossible. C'est une sacrée perche quoi, une sacrée perche.

Vous l'avez vu changer sur les deux années, ça devait être impressionnant ?

Oui. En fait d'abord c'est son élocution, son langage, le contenu des choses. Le contenant il grandi, voilà. Mais le contenu… En fait c'est comme il parlait il y a quatre ans, c'est pas la même chose, quoi. Plus affirmé, il sait ce qu'il veut. Voilà. C'est pas qu'il me tient tête, mais voilà, il me reprend. En fait c'est…ce programme l'a aidé à être lui. Et pouvoir faire de lui quelqu'un. Bien qu'en parallèle vous voyez qu'on vit pas dans un luxe. C'est tout petit. Il a dépassé ça, et pour vivre dans 32 m2, réviser là, ici. Réviser là…

Il semble donc qu'il y ait une réciprocité de la relation en ce sens que les tutorés, et leur famille, reconnaissent le rôle que la relation avec les tuteurs a joué pour les aider à s'affirmer. Ce n'est pas tant la compétence des tuteurs que la relation avec eux qui compte dans ce processus et qui leur a permis de prendre plus confiance en eux.

7. Les tuteurs ont-ils reçus des tutorés ?

Est-ce que les tuteurs reconnaissent également recevoir de la part des tutorés ? Lorsque l'on interroge les tuteurs à ce propos, la réponse ne leur vient pas spontanément. Ils ne considèrent pas que PQPM les a changé ou que cela leur a permis de développer de nouvelles compétences. En revanche, certains considèrent, après réflexion, que le programme les a aidés à passer d'une vision politique, fondée sur des principes méritocratiques, à une action concrète associative. PQPM a permis par exemple à cet ancien tuteur de prendre conscience qu'il était possible de changer les choses :

> PQPM n'a pas créé quelque chose de nouveau chez moi. Si ce n'est qu'à la fin de PQPM… attends peut-être pas remarque… Peut-être que PQPM m'a fait penser qu'on peut faire changer les choses plus facilement que ce que je pensais. PQPM a valorisé chez moi le rôle des associations. Peut-être que PQPM a participé au fait que je m'éloigne de la politique. J'ai toujours pensé que je voulais faire de la politique. Et là depuis quelques années je suis sûr que je ne veux pas en faire. Parce que j'ai vu que l'on pouvait faire beaucoup de choses dans la sphère privée, enfin la sphère civile. Et l'association c'est la sphère civile. On peut faire beaucoup de choses dans la sphère civile de façon plus efficace que dans la sphère politique.

Les étudiants ne déclarent pas spontanément avoir appris au sens académique ou professionnel. Cette expérience leur a permis plutôt de vivre une relation et un engagement qu'ils n'auraient pas pu vivre sinon :

> *Oui, excusez-moi mais là vous ne m'avez pas dit ce que ça vous a appris vraiment.*
> Moi ce que ça m'a appris, mais en fait je ne sais pas si on en fait un bilan en termes d'acquis, on en fait plutôt un bilan humain, dans le sens où je vais continuer à les suivre, ça ma apporté ça aussi, cette proximité et cet engagement constant auprès des jeunes.
> *Ça vous à apporté quoi ? Vous dites cela m'a apporté.*
> Justement ça ma apporté cette possibilité de continuer de les côtoyer et de donner ce que j'ai eu la chance de recevoir en tant que… après.
> *Comment vous pouvez l'appeler ça ? Donner ce que vous avez reçu, Comment vous le diriez ?*

> C'est un passage de relais ou un partage, finalement on est dans la même problématique, donc moi je ne leur ai jamais dit que mes parents n'étaient pas d'un milieu décent etc. Je ne voulais pas me mettre en surproximité avec eux, en identification avec eux, j'étais pas là pour leur demander ce que faisait leur parents etc. Je pense que ça regarde chacun et ce qu'il faut voir c'est les compétences, tout simplement et s'il mérite d'y arriver bah ils le méritent autant que d'autres voilà !

Nous constatons que les tuteurs ne valorisent pas dans leur discours leur engagement dans PQPM en termes de compétences ou d'acquis professionnels. Le tutorat a une valeur plutôt du fait de l'expérience de partage, une occasion de s'engager dans des relations auprès de ces jeunes qu'ils n'auraient pas connu sinon.

Ainsi, nous pouvons conclure de cette enquête qualitative que les relations tissées entre tuteurs et tutorés semblent favoriser en effet des relations de care. Il faut noter la différence de point de vue entre la perception *ex ante* et *ex post*. Avant de commencer le tutorat, les tuteurs ont une vision du programme fondée sur une éthique de justice. Les tutorés quant à eux perçoivent la future relation plutôt comme étant de type « Je – Cela » (soutien scolaire), fondée sur des résolutions de problème comme c'est le cas dans le domaine scolaire. Leur discours évolue de manière très significative une fois que le tutorat a commencé. Ils reconnaissent *a posteriori* la valeur de la relation comme une liberté accrue d'agir pour changer les choses et pour se changer soi-même. L'attachement à la relation de tutorat se fonde moins sur une valeur instrumentale ou normative que sur une dimension existentielle, celle d'avoir pu vivre des moments de partage et de proximité avec des personnes *a priori* très différentes, qui leur a permis de mieux s'accepter et de prendre confiance en eux.

SECTION 1.2. RESULTATS SUR LES VARIABLES DE CONTROLE

Après avoir développé l'analyse qualitative, nous allons examiner dans les prochaines sections les résultats de notre enquête quantitative en examinant dans un premier temps les résultats concernant les variables de contrôle. Les tableaux ci-dessous indiquent les statistiques descriptives et les corrélations de Pearson des résultats *ex ante* et *ex post*.

Ces résultats tendent d'abord à confirmer l'hypothèse selon laquelle certaines dimensions de l'éthique du care sont plus développées chez les jeunes femmes que chez les jeunes hommes. Ainsi, les filles se sont plus engagées par le passé dans une action solidaire et s'engagent plus dans l'année d'interrogation. Il est intéressant de noter que l'écart se creuse entre *ex ante* et *ex post* en ce qui concerne l'engagement pendant l'année d'interrogation. Il n'y a pas de différence en revanche en ce qui concerne le tutorat et notamment en ce qui concerne les dispositifs de type 1. Notons également que les filles apparaissent comme plus empathiques sur le plan affectif que les garçons alors qu'il n'y a pas de différence concernant l'empathie cognitive ni en ce qui concerne la légitimé du care dans le management.

Si l'on s'intéresse à l'origine sociale, les étudiants boursiers ne s'engagent pas de manière significativement plus importante dans une action solidaire, contrairement à ce que nous avions supposé. En effet, la différence que l'on peut observer *ex ante* ne se maintient pas *ex post*. Ils ne se sont pas engagés par ailleurs de manière plus importante par le passé. En revanche, ils s'engagent plus dans les dispositifs de type 1 (la différence est significative *ex ante* et *ex post*). C'est sans doute la dimension d'égalité des chances qui a un effet discriminant. Il n'existe pas de différence significative concernant les dimensions d'empathie et de légitimité du care dans le management (il existe une différence significative au seuil de 5% *ex ante* concernant l'empathie affective mais qui ne se maintient pas *ex post*). Ces résultats invalident l'association entre une position sociale privilégiée et l'éthique du care que

nous avions supposée à la suite de différents auteurs (Molinier 2013 ; Tronto 2009). Ainsi, l'inégalité devant l'éthique du care doit sans doute plutôt être reliée au parcours personnel plutôt qu'à l'origine sociale.

Notons enfin que l'on n'observe pas de corrélation entre l'âge et l'empathie. Il faut également remarquer que l'échantillon des étudiants en gestion comporte un biais par rapport à celui des ingénieurs en ce qui concerne le niveau d'avancement dans le cursus. En effet, les répondants ingénieurs ne sont pas uniquement des premières années ce qui est en revanche le cas pour les étudiants en école de commerce.

TABLEAU 15.

Statistiques descriptives et corrélations de Pearson *ex ante* (N=1003)

VARIABLE	Moy.	E.T.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. ENG_PENDANT_EXANTE	0.71	0.45													
2. TUT_PENDANT_EXANTE	0.32	0.46	0.28***												
3. TYPE1_EXANTE	0.13	0.34	0.25***	.58***											
4. TUT_AVANT_EXANTE	0.20	0.40	.01	.10**	-.01										
5. ENG_AVANT_EXANTE	0.41	0.49	.09**	-.13***	-.06*	.17***									
6. EMPATHIE_AFF_EXANTE	18.28	4.15	.13***	.07*	.12***	.09**	.12***								
7. EMPATHIE_COG_EXANTE	17.21	4.07	.01	-.02	.02	.02	.04	.15***							
8. MGT_EMPATHIE_AFF_EXANTE	2.29	1.02	.02	.02	.05	.01	.-01	.14***	.08*						
9. MGT_EMPATHIE_COG_EXANTE	2.68	0.98	.03	.02	.03	.03	.01	.07*	.17***	.21***					
10. SEXE	0.47	0.50	.06*	.02	.05	.01	.14***	.22***	-.02	-.01	.01				
11. BOURSIER	0.25	0.44	.09**	.13***	.09**	.06	-.04	.07*	0.01	.06	.05	-.06*			
12. AGE	20.42	1.01	-.12***	-.07*	-.05	.21***	.01	.06*	.06	.06	.06	-.11***	.05		
13. ANNEE_CURSUS_GE	1.24	0.53	-.16***	.02	-.05	.35***	.02	-.01	.01	.06	..10**	-.11**	.11***	.57***	
14. GESTION	0.56	0.50	.10***	-.22***	.002	-.20***	.18***	.03	..01	-..10**	-.02	-.18***	-.11***	-.31***	-.51***

* : p<0.05

** : p<0.01

*** : p<0.001

TABLEAU 16.

Statistiques descriptives et corrélations de Pearson *ex post* (N=657)

VARIABLE		Moy.	E.T.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1.	ENG_PENDANT_EXPOST	0.70	0.46													
2.	TUT_PENDANT_EXPOST	0.28	0.45	.26***												
3.	TYPE1_EXPOST	0.19	0.40	.26***	.80***											
4.	TUT_AVANT_EXPOST	0.19	0.39	.02	.10*	.03										
5.	ENG_AVANT_EXPOST	0.37	0.48	.14***	.05	.02	.25***									
6.	EMPATHIE_AFF_EXPOST	18.00	4.41	.21***	.10*	..10*	.05	.20***								
7.	EMPATHIE_COG_EXPOST	17.60	4.03	.12**	.04	.04	.07	.00	.20***							
8.	MGT_EMPATHIE_AFF_EXPOST	2.31	0.94	.05	.02	.02	.03	.08*	.22***	.09*						
9.	MGT_EMPATHIE_COG_EXPOST	2.64	0.96	.02	.02	.03	.04	.06	.14***	.18***	.29***					
10.	SEXE	0.48	0.50	.14***	.03	.02	-.04	.12**	.20***	.00	.02	-.01				
11.	BOURSIER	0.23	0.42	-.01	.11**	.13**	.09*	-.03	.01	.00	-.02	-.02	.11**			
12.	AGE	21.27	0.95	-.05	-.01	-.05	.16***	.03	.02	.07	-.02	.04	-.11**	.09*		
13.	ANNEE_CURSUS_GE	1.10	0.30	-.01	.02	-.01	.29***	.15***	0.00	.02	.06	.11**	-.07	.09*	.36***	
14.	GESTION	0.72	0.45	.06	-.18***	-.11**	-.27***	-.05	0.05	.01	-.06	-.06	.10*	-.17***	-.21***	-.52***

* : p<0.05

** : p<0.01

*** : p<0.001

SECTION 1.3. SECONDE QUESTION DE RECHERCHE : COMPARAISON DES RESULTATS QUANTITATIFS *EX ANTE* ENTRE TUTEURS ET NON TUTEURS

En ce qui concerne la deuxième question de recherche, nous avons considéré comme variable d'intérêt principale l'appartenance aux cinq sous-populations précédemment définies (SP0, SP6, SP7, SP5, SP1). Le tableau présenté ci-dessous indique les statistiques descriptives des différentes variables en fonction de l'appartenance à ces différentes sous-populations. Par ailleurs, nous avons mené une analyse de type ANOVA afin de vérifier dans quelle mesure l'appartenance à chaque sous-population a une influence statistiquement significative sur les différentes variables numériques. Précisons que l'ensemble des variables numériques ont fait l'objet d'un test de normalité qui a confirmé que les tests paramétriques étaient applicables (cf. Annexe 7). Les résultats du test ANOVA (cf. Annexe 8) montrent que les étudiants qui s'engagent dans un dispositif de type 1 sont tout particulièrement empathiques sur le plan affectif. Il faut noter qu'ils le sont plus que les étudiants qui s'engagent dans un tutorat et dans une action d'engagement solidaire sans dimension institutionnelle. Ce résultat permet d'étayer les conclusions de l'enquête qualitative : l'engagement des étudiants dans PQPM se fonde sur une disposition à l'empathie affective. Ainsi, même si certains étudiants refusent de rentrer dans une relation affective, il semble que les résultats quantitatifs plaident plutôt globalement pour considérer que l'engagement se fonde bien sur une empathie affective.

Ce test ANOVA permet également de confirmer d'autres hypothèses. Ainsi, les étudiants qui choisissent de s'engager dans une action solidaire de type 7 ont bien une plus grande empathie affective que les étudiants qui choisissent de ne pas s'engager du tout (SP0). Le test confirme aussi que les étudiants SP6 (qui font une action de tutorat sans dimension solidaire) n'ont pas *ex ante* une empathie affective plus importante. Enfin, l'empathie cognitive n'est pas du tout discriminante *ex ante*.

En ce qui concerne les variables dichotomiques, nous avons opté pour le test de Kruskal Wallis qui peut être utilisé comme une version non paramétrique du test ANOVA. Les résultats de ces tests (cf. Annexe 9) montrent que les étudiants qui participent aux dispositifs de type 1 (et à ceux de type 5) se sont moins engagés par le passé que d'autres étudiants, notamment ceux qui choisissent de s'engager ni dans un tutorat, ni dans une action solidaire (SP0). On note en revanche que les étudiants SP7 constituent la sous-population qui était la plus engagée par le passé.

TABLEAU 17.

Statistiques descriptives *ex ante* par type de sous-population (N=998)

			ENG_PENDANT=0		ENG_PENDANT=1		
			TUT_PENDANT=0	TUT_PENDANT=1	TUT_PENDANT=0	TUT_PENDANT=1	
			SP0 N=257	SP6 N=31	SP7 N=428	SP5 N=149	**SP1 N=133**
VARIABLES DICHOTOMIQUES	**ENGAGEMENT PASSE**	ENG_AVANT = 1 (%)	35,8%	23,3%	51,8%	31,1%	**33,3%**
	TUTORAT PASSE	TUT_PASSE = 1 (%)	18,4%	23,3%	15,8%	31,8%	**18,9%**
VARIABLES NUMERIQUES	**EMPATHIE AFFECTIVE**	EMPATHIE_AFF_EXANTE (MAX. = 28)	17,3	18,2	18,6	18,0	**19,6**
	EMPATHIE COGNITIVE	EMPATHIE_COG_EXANTE (MAX. = 28)	17,2	16,5	17,3	16,9	**17,4**
	CARE DANS LA GESTION	GESTION_EMPATHIE_AFF_EXANTE (MAX. = 4)	2,3	2,1	2,3	2,3	**2,4**
		GESTION_EMPATHIE_COG_EXANTE (MAX. = 4)	2,6	2,6	2,7	2,7	**2,8**
VARIABLES DE CONTRÔLE	**SEXE**	SEXE = F (%)	38,3%	46,7%	50,8%	44,6%	**56,4%**
	BOURSIER	BOURSIER = 1 (%)	19,5%	19,4%	22,7%	34,9%	**35,3%**
	AGE	AGE (MOY.)	20,6	20,5	20,4	20,3	**20,3**
	ANNEE DE CURSUS	ANNEE_CURSUS_GE = 1 (%)	72,2%	70,0%	87,1%	76,4%	**86,3%**

Les étudiants qui choisissent une action de type 7 se sont quant à eux beaucoup plus engagés que les autres par le passé. Si les étudiants SP5 sont similaires aux SP1 en ce qui concerne l'engagement passé, on constate en revanche que les étudiants SP1 ont peu fait de tutorat par le passé, à la différence des étudiants SP5 et SP6. On peut donc conclure que les programmes de type 1 sont intéressants en ce sens qu'ils sont un catalyseur d'engagement à la fois pour des actions de tutorat et des actions solidaires, plus que les autres types de dispositif. Les tests ANOVA indiquent également que les étudiants qui s'engagent dans ce type de dispositif sont plus jeunes que ceux qui ne choisissent aucune des actions étudiées (SP0).

Pour appronfondir les analyses précédentes, nous avons procédé à une régression logistique généralisée avec SAS. Ce type d'analyse permet en effet de prédire l'appartenance à différentes catégories en fonction de variables dichotomiques ou numériques. Nous avons construit un modèle qui permet de comprendre quel sont les facteurs qui expliquent la participation des étudiants à un dispositif de type 1, en prenant la sous-population « SP1 » comme catégorie de référence. Nous avons fait tourner un premier modèle en intégrant l'ensemble des variables d'intérêt et de contrôle puis nous avons fait tourner un second modèle en ne gardant que les variables qui ont un effet sur le modèle (cf. Annexe 10). Le tableau ci-dessous résume les rapports de cotes en fonction des différents effets significatifs et des différentes sous-populations.

TABLEAU 18.

Estimation des rapports de cote par une régression logistique généralisée sur les données *ex ante* (N=944) en prenant comme référence les étudiants SP1

	SP0	SP5	SP6	SP7
EMPATHIE_AFF	0.874***	0.902**	0.929	0.930**
TUT_AVANT	1.083	*2.662***	1.813	0.955
ENG_AVANT	1.328	0.898	0.658	2.486***
BOURSIER	0.473**	0.985	0.465	0.584*
ANNEE_GE	0.998	0.751	0.998	0.549***

* : p<0.05 / ** : p<0.01 / *** : p<0.001

Lecture : Un étudiant qui a déjà été tuteur par le passé a 2,6 fois plus de chances de s'engager dans un dispositif de type 5 (tutorat dans une association étudiante) qu'un dispositif de type 1 (PQPM ou apparenté)

Ces résultats nous permettent de résumer les spécificités du recrutement des dispositifs de type 1 par rapport aux autres types d'action :

- Les étudiants SP1 ont une plus grande empathie affective
- Ils ont moins souvent effectué un tutorat par le passé que les étudiants qui s'engagent dans une action de tutorat non institutionnalisé (SP5).
- Ils se sont moins engagés par le passé dans une action solidaire que les étudiants qui s'engagent dans une action solidaire non institutionnalisée (SP7).
- Ils sont plus souvent boursiers que les étudiants qui s'engagent dans une action solidaire non institutionnalisée (SP7) ou que ceux qui ne mènent aucune des actions concernées (SP0).
- Ils sont plus souvent en début de cursus que les étudiants qui s'engagent dans une action solidaire non institutionnalisée (SP7).

SECTION 1.4. TROISIEME QUESTION DE RECHERCHE : COMPARAISON DES RESULTATS QUANTITATIFS *EX ANTE* ENTRE GESTIONNAIRES ET INGENIEURS

Afin de vérifier nos hypothèses concernant la troisième question de recherche, nous avons procédé d'abord à une comparaison des étudiants en gestion et des étudiants en école d'ingénieur au regard des différentes variables d'intérêt. Le tableau ci-dessous indique les statistiques descriptives des différentes variables par école et par type d'école. Des différences importantes existent dans les réponses des étudiants en école d'ingénieur et celles des gestionnaires. Ainsi, les étudiants en école de commerce déclarent s'être beaucoup plus engagés dans une action solidaire par le passé que ceux en école d'ingénieur. Cela semble être l'inverse en ce qui concerne le tutorat. Si l'écart se resserre en ce qui concerne l'engagement solidaire dans l'année d'interrogation, il reste toujours aussi important pour ce qui est du tutorat, ce qui suggère que le tutorat quel qu'il soit tient une place plus importante dans les cursus d'ingénieur que dans ceux de gestion. Remarquons par ailleurs que si les deux grandes écoles de commerce sont plus féminisées que les écoles d'ingénieur, elles accueillent en revanche moins d'étudiants boursiers.

TABLEAU 19.

Statistiques descriptives *ex ante* par école et par type d'école (N=1003)

	DIMENSION	VARIABLE	ESSEC (N=300)	RMS (N=263)	**ECOLES GESTION (N=563)**	CENTRALE MARSEILLE (N=270)	INSA LYON (N=270)	**ECOLES INGENIEUR (N=540)**	***TOUTES ECOLES (N=1003)***
VARIABLES DICHOTOMIQUES	**TUTORAT**	TUT_AVANT = 1	10,0%	14,9%	**12,3%**	19,3%	43,5%	**28,6%**	***19,5%***
		TUT_PENDANT = 1	24,6%	16,7%	**20,9%**	26,7%	69,4%	**43,2%**	***30,7%***
	ENGAGEMENT SOLIDAIRE	ENG_AVANT = 1	43,5%	55,5%	**49,2%**	33,7%	27,6%	**31,4%**	***41,3%***
		ENG_PENDANT = 1	71,3%	78,7%	**74,8%**	63,7%	70,6%	**66,4%**	***71,1%***
	ENGAGEMENT TYPE 1	TYPE1 = 1	13,7%	13,0%	**13,4%**	18,1%	5,3%	**13,2%**	***13,3%***
VARIABLES NUMERIQUES	**EMPATHIE AFFECTIVE**	EMPATHIE_AFF_EXANTE (MOY. / MAX. = 28)	18,0	18,8	**18,4**	18,1	18,1	**18,1**	*18,3*
	EMPATHIE COGNITIVE	EMPATHIE_COG_EXANTE (MOY. / MAX. = 28)	17,1	17,4	**17,2**	17,4	16,9	**17,2**	*17,2*
	CARE DANS LA GESTION	GESTION_EMPATHIE_AFF_EXANTE (MOY. / MAX. = 4)	2,1	2,3	**2,2**	2,4	2,4	**2,4**	*2,3*
		GESTION_EMPATHIE_COG_EXANTE (MOY. / MAX. = 4)	2,6	2,7	**2,7**	2,7	2,7	**2,7**	*2,7*
VARIABLES DE CONTRÔLE	**SEXE**	SEXE = F	49,8%	62,0%	**55,6%**	33,1%	42,4%	**36,7%**	***47,3%***
	BOURSIER	BOURSIER = 1	15,0%	28,2%	**21,3%**	29,5%	32,9%	**30,8%**	***25,5%***
	AGE	AGE (MOY.)	20,1	20,2	**20,1**	21,0	20,5	**20,8**	*20,4*
	ANNEE DE CURSUS	ANNEE_CURSUS_GE = 1	100,0%	98,9%	**99,5%**	49,6%	64,1%	**55,7%**	***81,1%***

Pour compléter cette analyse préliminaire, nous avons utilisé une régression logistique binaire, et non généralisée, étant donné que la variable qui nous intéresse est dichotomique et non catégorielle. Nous avons fait tourner un modèle avec l'ensemble de variables pour identifier celles qui ont un effet sur le fait d'être étudiant en gestion. Les résultats sont indiqués dans le tableau ci-dessous.

TABLEAU 20.

Estimation des rapports de cote par une régression logistique binaire sur les données *ex ante* (N=944) en prenant comme référence les étudiants en gestion

Effet	Valeur estimée du point
EMPATHIE_COG	0.993
MGT_EMPATHIE_AFF	0.827*
MGT_EMPATHIE_COG	1.098
TUT_AVANT	0.579*
ENG_AVANT	2.970***
BOURSIER	0.711
SEXE	1.818***
ANNEE_GE	0.019***
AGE	1.173

* : p<0.05 / ** : p<0.01 / *** : p<0.001

Nous pouvons donc énoncer les spécificités suivantes concernant les étudiants en gestion :

- Leur niveau d'empathie est comparable aux autres étudiants.
- Ils ont mené moins d'actions de tutorat par le passé mais plus d'actions d'engagement solidaire.
- Ils considèrent moins l'empathie affective comme faisant partie du rôle d'un manager alors qu'ils ne se distinguent pas concernant la légitimité de l'empathie cognitive.

A l'exception de l'absence de différence en ce qui concerne l'empathie cognitive, ces résultats confirment dans l'ensemble nos hypothèses. Les étudiants en gestion ne sont pas moins

empathiques mais considèrent en revanche l'empathie affective comme moins légitime. Ainsi, il semble que c'est bien l'univers institutionnel de la gestion et non la disposition des étudiants en gestion qui soit un frein pour le développement d'une éthique du care.

SECTION 1.5. QUATRIEME QUESTION DE RECHERCHE : IMPACT DU TUTORAT DE TYPE 1 SUR L'ETHIQUE DU CARE DES ETUDIANTS

Afin de répondre à notre dernière question de recherche sur l'impact éventuel des dispositifs de type 1, nous avons utilisé deux stratégies complémentaires. D'un côté, pour mesurer l'impact à court terme, nous avons mené une analyse en double différence en comparant la différence entre les réponses *ex ante* et les réponses *ex post* des étudiants ayant participé aux dispositifs de type 1 et ceux n'ayant pas participé. Le tableau ci-dessous indique les statistiques descriptives et les corrélations de Pearson des différences entre *ex ante* et *ex post*. Cette analyse préliminaire ne montre aucun impact de la participation aux actions concernées sur les différentes variables d'intérêt.

TABLEAU 21.

Statistiques descriptives et corrélations de Pearson des différences entre *ex ante* et *ex post* (N=391)

VARIABLE		Moy.	E.T.	1.	2.	3.	4.
1.	EMPATHIE_AFF_DIFF	-0.28	3.56				
2.	EMPATHIE_COG_DIFF	0.26	3.52				
3.	GESTION_EMPATHIE_AFF_DIFF	0.14	1.13				
4.	GESTION_EMPATHIE_COG_DIFF	-0.04	1.17				
5.	ENG_PENDANT_EXPOST	0.72	0.45	0.01	-0.07	0.06	0.01
6.	TUT_PENDANT_EXPOST	0.30	0.46	-0.03	0.02	0.04	0.02
7.	TYPE1_EXPOST	0.23	0.42	-0.05	0.02	-0.04	0.01
8.	TUT_AVANT_EXPOST	0.16	0.37	0.00	0.06	-0.07	0.08
9.	ENG_AVANT_EXPOST	0.37	0.48	0.01	0.02	0.03	0.05
10.	SEXE	0.53	0.50	0.11*	-0.02	0.10	0.07
11.	BOURSIER	0.24	0.42	0.01	0.01	-0.02	-0.08
12.	AGE	21.20	0.97	-0.08	-0.01	-0.06	-0.08
13.	ANNEE_CURSUS_GE	1.13	0.41	-0.09	0.02	0.01	0.03
14.	GESTION	0.77	0.42	0.08	-0.03	0.03	-0.05

* : p<0.05

** : p<0.01

*** : p<0.001

Nous évoquons dans nos hypothèses l'idée que l'impact sur l'empathie affective n'existe que concernant les tuteurs qui avaient à l'origine la plus faible empathie affective. Nous avons donc mené une corrélation entre les actions menées pendant l'année d'interrogation et la différence d'empathie affective *ex ante* et *ex post* en prenant en compte comme variable indépendante le quartile d'empathie affective *ex ante*. Les résultats indiqués dans le tableau ci-dessous suggèrent que l'empathie affective progresse plus pour les étudiants qui s'engagent dans un tutorat et qui sont dans le quartile d'empathie affective le plus bas. Cette tendance n'est pas significative si l'on considère la variable correspondant à l'engagement solidaire ou celle liée au dispositif de type 1.

TABLEAU 22.

Corrélations avec la différence d'empathie affective *ex ante vs. ex post* en fonction du quartile d'empathie affective *ex ante*

	Quartile 1	Quartile 2	Quartile 3	Quartile 4
TYPE1_PENDANT	.08	-.01	-.02	-.04
TUT_PENDANT	.18*	.02	-.04	-.11
ENG_PENDANT	.15	.17	-.09	-.06

Nous avons par ailleurs mené une analyse des données recueillies auprès des *Alumni* ESSEC. Le tableau 23 indique les statistiques descriptives et les corrélations de Pearson pour cette population. Nous avons élaboré ensuite différentes modélisations pour les variables dépendantes qui sont potentiellement impactées par la participation à PQPM pendant les études. Nous avons mené des régressions linéaires pour les variables dépendantes numériques et des régressions logistiques pour des variables dépendantes dichotomiques. Les résulats de ces régressions sont indiqués ci-dessous dans le tableau 24.

TABLEAU 23.

Statistiques descriptives et corrélations de Pearson pour la population *Alumni* ESSEC (N=641)

VARIABLE		Moy.	E.T.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	ENG_PENDANT	0.86	0.34										
2.	TUT_PENDANT	0.24	0.43	.18***									
3.	TYPE1	0.16	0.37	.17***	.78***								
4.	TUT_APRES	0.15	0.36	.05	.30***	.29***							
5.	ENG_APRES	0.36	0.48	.06	.12**	.16***	.21***						
6.	EMPATHIE_AFF	18.67	4.48	.11**	.03	.01	.03	.15***					
7.	EMPATHIE_COG	18.25	4.19	.00	.10*	.03	.02	.03	.25***				
8.	MGT_EMPATHIE_AFF	2.38	0.86	.05	.04	.04	-.04	.13**	.28***	.15***			
9.	MGT_EMPATHIE_COG	2.53	0.95	.01	.04	.03	.00	.05	.18***	.18***	.35***		
10.	SEXE	0.55	0.50	.09*	-.05	-.06	-.07	.01	.23***	-.02	.10*	.08	
11.	AGE	27.45	2.43	-.24***	-.14**	-.14**	.12*	.08	-.03	.02	-.08	-.08	-.13**

* : p<0.05

** : p<0.01

*** : p<0.001

TABLEAU 24.

Valeurs estimées des paramètres et erreurs types obtenus par régression sur la population des *Alumni* ESSEC(N=641)

VARIABLES INDEPENDANTES	Modèle 1 (régression linéaire) MGT_EMPATHIE_AFF	Modèle 2 (régression linéaire) MGT_EMPATHIE_COG	Modèle 3 (régression linéaire) EMPATHIE_AFF	Modèle 4 (régression linéaire) EMPATHIE_COG	Modèle 5 (régression logistique) ENG_APRES	Modèle 6 (régression logistique) TUT_APRES
INTERCEPT	2.48374***	3.06127***	14.70838***	16.83738***	-4.2811**	-7.6566***
	(0.53148)	(0.60796)	(2.83999)	(2.64178)	(1.4202)	1.9613
ENG_PENDANT	0.21946	0.00417	1.32026	-0.15560	0.4407	-0.0172
	(0.13282)	(0.15193)	(0.70973)	(0.66020)	(0.3622)	0.5091
TUT_PENDANT	-0.02402	0.10488	0.84266	2.19999**	0.0751	1.3877**
	(0.15914)	(0.18204)	(0.85036)	(0.79101)	(0.4083)	0.4704
TYPE1	0.12783	0.02479	-0.39468	-1.65476	0.9597*	0.6907
	(0.18298)	(0.20931)	(0.97777)	(0.90953)	(0.4684)	0.4992
SEXE	0.13986	0.19036*	2.01060***	0.07191	0.1643	0.1455
	(0.08383)	(0.09590)	(0.44797)	(0.41670)	(0.2173)	0.3042
AGE	-0.01452	-0.02558	0.05128	0.04434	0.1081*	0.1880
	(0.01764)	(0.02018)	(0.09426)	(0.08768)	(0.0464)	0.0627

* : p<0.05

** : p<0.01

*** : p<0.001

Ces résultats indiquent d'abord que la participation à un dispositif de type 1 a une influence significative sur la probabilité de se réengager dans une action solidaire après la fin des études. Il faut noter que cet effet n'est pas observable en ce qui concerne l'ensemble des actions de tutorat ou d'engagement solidaire possibles pendant les études qui ne sont pas nécessairement de type 1. Concernant l'empathie affective, la différence que nous observions pendant les études entre ceux qui s'engagent et ceux qui ne se sont pas engagés a disparu alors que la différence liée au sexe reste significative. En revanche, en ce qui concerne l'empathie cognitive, nous observons une différence significative entre les étudiants qui ont mené un tutorat pendant leurs études et ceux qui n'en ont pas mené. Le tutorat pendant les études a également une influence significative sur le fait de mener une action de tutorat après les études. Enfin, l'impact supposé sur la légitimité de l'empathie dans le management n'est pas observable à travers ce test. Notons cependant que les corrélations de Pearson *ex post* montrent que les étudiants en gestion ne sont pas différents de manière significative des étudiants en école d'ingénieur.

Le tableau ci-dessous résume l'ensemble des résultats en fonction des différentes hypothèses. Elles sont dans l'ensemble confirmées à l'exception de celles qui concernent l'empathie cognitive. Cette dernière n'est pas discriminante *ex ante*. De plus, nous avons recueilli des premiers indices d'un lien entre tutorat et développement de l'empathie cognitive mais cela nécessite des travaux supplémentaires. Ce lien n'est établi que pour la sous-population des *alumni* et par des éléments qualitatifs. De plus, il n'est pas observé chez lez *alumni* spécifiquement pour les dispositifs de type 1 mais pour la comparaison globale entre ceux qui ont fait un tutorat et ceux qui n'en n'ont pas fait. Il y a donc la nécessité de confirmer ces premiers résultats par de futures recherches.

TABLEAU 25.

Résultats empiriques concernant les hypothèses de recherche

Question de recherche		Hypothèse	Résultat
(Q1) Le tutorat de type 1 dans un établissement supérieur constitue-t-il une occasion pour les étudiants de créer des relations de care ?	Q1.H1	Le tuteur a tendance à être dans une relation « Je-Tu » avec le tutoré et le considère dans sa globalité.	Confirmation
	Q1.H2	Le tuteur a tendance à manifester un souci pour le tutoré.	Confirmation
	Q1.H3	Le tuteur a tendance à s'engager pour le tutoré.	Confirmation
	Q1.H4	Le tuteur a tendance à se mettre à la place du tutoré.	Confirmation
	Q1.H5	Le tuteur a tendance à recevoir du tutoré et le tutoré a tendance à manifester son attachement pour la relation avec le tuteur.	Confirmation
(Q2) Les étudiants qui s'engagent dans un dispositif de type 1 avaient-ils développé auparavant une éthique du care plus importante que les autres étudiants ? (comparaison ex ante entre tuteurs et non tuteurs)	Q2.H1	Les étudiants qui choisissent de s'engager dans un tutorat de type 1 ont une plus grande empathie affective que les autres étudiants avant de commencer le programme.	Confirmation
	Q2.H2	Les étudiants qui choisissent de s'engager dans une action de type 7 ont une plus grande empathie affective que les autres étudiants avant de commencer cette action solidaire.	Confirmation
	Q2.H3	Les étudiants qui choisissent de s'engager dans un tutorat de type 2 ou de type 6 n'ont pas une plus grande empathie affective que les autres étudiants avant de commencer le programme.	Confirmation
	Q2.H4	Les étudiants qui choisissent de s'engager dans une action solidaire et/ou de tutorat n'ont pas une plus grande empathie cognitive que les autres étudiants avant de commencer l'action solidaire.	Confirmation
	Q2.H5	Les étudiants qui s'engagent dans une action de type 7 se sont plus engagés par le passé que les étudiants qui ne s'engagent pas.	Confirmation
	Q2.H6	Les étudiants qui s'engagent dans des dispositifs de type 1 se sont moins engagés par le passé que les étudiants qui s'engagent dans des actions de type 7.	Confirmation
(Q3) Les étudiants dans les grandes écoles de commerce françaises sont-ils entravés dans leur éthique du care ? (comparaison ex ante entre gestionnaires et ingénieurs)	Q3.H1	Les étudiants en gestion n'ont pas moins d'empathie affective que les étudiants d'autres disciplines.	Confirmation
	Q3.H2	Les étudiants en gestion n'ont pas moins d'empathie cognitive que les étudiants d'autres disciplines.	Confirmation
	Q3.H3	Les étudiants en gestion perçoivent moins que les autres étudiants l'empathie affective comme faisant partie du rôle du manager.	Confirmation
	Q3.H4	Les étudiants en gestion perçoivent moins que les autres étudiants l'empathie cognitive comme faisant partie du rôle du manager.	Infirmation
(Q4) Les étudiants qui se sont engagés dans un dispositif de tutorat ont-ils développé leur éthique du care ? (Impact du tutorat sur l'éthique du care des étudiants)	Q4.H1	Les étudiants qui se sont engagés dans un dispositif de type 1 s'engagent plus souvent et de manière plus durable même une fois dans la vie active que les autres étudiants.	Confirmation
	Q4.H2	Les étudiants qui se sont engagés dans un dispositif de type 1 développent leur empathie cognitive.	Nécessite une confirmation par de futures recherches
	Q4.H3	Les étudiants qui avaient une faible empathie affective et qui se sont engagés dans un dispositif de type 1 développent leur empathie affective.	
	Q4.H4	Les étudiants qui se sont engagés dans un dispositif de type 1 considèrent comme plus légitimes les relations de care dans un contexte professionnel.	Infirmation
Genre (G)	G.H1	Les garçons ont moins d'empathie affective que les filles.	Confirmation
	G.H2	Les garçons ont moins d'empathie cognitive que les filles.	Infirmation
	G.H3	Les garçons s'engagent moins souvent dans une action solidaire qui n'est pas de type 1.	Confirmation
	G.H4	Il n'y a pas plus de filles que de garçons qui s'engagent dans une action de type 1.	Confirmation
Origine sociale (OS)	OS.H1	Les étudiants non boursiers s'engagent moins souvent dans une action solidaire.	Infirmation
	OS.H2	Les étudiants non boursiers ont moins d'empathie affective que les boursiers.	Infirmation
	OS.H3	Les étudiants non boursiers ont moins d'empathie cognitive que les boursiers.	Infirmation
	OS.H4	Les étudiants boursiers sont plus nombreux à s'engager une action de type 1 que les autres étudiants.	Confirmation

CHAPITRE 2. DISCUSSION DES RESULTATS

SECTION 2.1. LES PRINCIPALES CONTRIBUTIONS EMPIRIQUES

1. L'impact de PQPM sur l'engagement

Après avoir exposé les résultats et avoir examiné dans quelle mesure ils confirment nos hypothèses, nous nous proposons à présent d'analyser les principales contributions qui se dégagent de nos travaux empiriques et de tenter de les expliquer. En premier lieu, les programmes tels que PQPM semblent particulièrement appropriés pour former de futurs managers qui restent engagés dans des actions solidaires. Il est frappant que les étudiants qui choisissent de mener un dispositif de type 1 pendant leurs études se soient moins engagés par le passé que les étudiants qui mènent d'autres types d'action solidaire alors même qu'ils se réengagent plus dans le futur. On pourrait supposer que cette spécificité s'explique par l'institutionnalisation de programmes tels que PQPM. Il nous semble que cette explication n'est cependant pas suffisante. Si cela peut sans doute expliquer pourquoi les étudiants s'engagent pour la première fois, cela ne permet pas de comprendre la raison pour laquelle ils se réengagent plus par la suite.

Une autre dimension serait à trouver du côté de la thématique particulière de l'égalité des chances. Comme nous avons pu le voir, elle mobilise les étudiants de manière importante et constitue un levier de motivation essentiel. Ce facteur peut expliquer que des étudiants s'engagent pour la première fois dans une action solidaire. On pourrait d'ailleurs interpréter cet engagement des étudiants non pas uniquement comme un acte citoyen mais aussi comme une manière, éventuellement inconsciente, de légitimer leur place à l'ESSEC. Selon cette interprétation, s'ils choisissent de s'engager pour l'égalité des chances, ce serait pour réaffirmer que le concours des grandes écoles est bien fondé sur le mérite et qu'il n'est pas biaisé. L'éthique de justice des étudiants avant d'entrer dans le programme serait de ce point

de vue une justification de l'ordre social existant qui les a amenés à intégrer une grande école. Cette interprétation est certes possible mais elle n'est pas directement vérifiable au travers du discours des étudiants. De plus, si elle est vraie, il faudrait postuler que le réengagement ultérieur des anciens tuteurs porte uniquement ou principalement sur des dispositifs similaires à PQPM. Or, après avoir analysé les précisions apportées par les répondants *alumni* ayant fait PQPM concernant les actions d'engagement menées après la fin de leurs études, on constate que seulement 20% d'entre elles concernent des dispositifs d'égalité des chances similaires (associations Frateli, Pépites, Partage, …). Par ailleurs, des travaux menés par l'auteur et d'autres collègues, actuellement soumis à la revue *Journal of Human Development and Capabilities*, montrent que le programme n'a pas d'effet dissuasif pour les tutorés sur le fait de ne pas suivre une filière sélective. Autrement dit, les étudiants tuteurs ne semblent pas projeter dans PQPM uniquement leur propre parcours et la recherche de la légitimité des concours aux grandes écoles.

Si l'institutionnalisation et la thématique de l'égalité des chances expliquent sans doute en grande partie le surcroît de motivation pour l'engagement, nous proposons que le taux de réengagement élevé spécifique à PQPM s'explique plutôt par ce qui se passe pendant le tutorat. Les étudiants ne parlent pas ou très peu de ce que le programme leur apporte comme compétence ou comme avantage dans le cadre de leur parcours professionnel. En revanche, ils disent apprécier les séances de tutorat et les relations créées avec les tutorés. Lorsque l'on demande aux *alumni* quelles sont les compétences qu'ils ont développé pendant leurs études, les étudiants qui ont fait PQPM se distinguent en déclarant plus que les autres avoir développé une capacité à transmettre et à capitaliser sur leur expérience.

TABLEAU 26.

Proportion des étudiants Alumni ESSEC qui considèrent avoir développé ces compétences pendant leurs études (N=641)

	Proportions			T-test	
	Anciens tuteurs PQPM	**Non PQPM**	**Diff.**	**Valeur**	**Prob.**
Qualités de communication et d'écoute (établir et développer l'efficacité relationnelle par une communication positive et constructive, développer des échanges positifs avec les autres)	76%	57%	20%	1,55	0,12
S'exprimer à l'oral et prendre la parole en public (prendre conscience de la façon dont on s'exprime et des difficultés que l'on a à se faire comprendre - développer ses facultés d'écoute, de reformulation et de contrôle - surmonter ses émotions)	82%	75%	6%	0,97	0,33
Etre un coach pour son équipe et développer les performances de ses collaborateurs (mettre en place des outils de performance, accompagner chaque collaborateur et les aider mieux gérer les situations difficiles)	53%	33%	20%	2,88	0,004**
Capitaliser et transmettre son expérience (développer les capacités pédagogiques de transmission de son savoir et de son expérience, savoir identifier et structurer ses acquis professionnels)	68%	40%	28%	3,51	0,0005***
Manager la diversité au quotidien (comprendre la valeur ajoutée des différences individuelles et collectives, optimiser la qualité de son management pluriculturel, améliorer sa capacité d'adaptation)	61%	51%	9%	0,80	0,42

Ces résultats complémentaires sont intéressants car ils montrent que ce n'est pas sur le terrain de la diversité que les anciens PQPM se distinguent, contrairement à ce que les responsables du programme pensaient. Ils mettent en évidence l'importance de la transmission qui s'opère au sein de PQPM. On peut supposer que les étudiants se réengagent parce qu'ils ont apprécié créer une relation de transmission même si, comme nous l'avons vu, ce n'est pas cette dimension qui motive les étudiants en amont. Ainsi, pour résumer, ce qui explique la réussite du programme en termes d'engagement, c'est la conjonction de l'existence d'un dispositif institutionnalisé qui recrute sur la base d'une éthique de justice méritocratique – ce qui pourrait expliquer le fait que des étudiants s'engagent pour le première fois - et la capacité à

offrir une expérience qui se concrétise dans des relations de care fondées sur une transmission personnelle –ce qui pourrait expliquer le taux important de réengagement.

2. La différence entre empathie affective et empathie cognitive

La deuxième principale contribution empirique concerne la différence entre les deux dimensions d'empathie identifiées en amont dans nos travaux théoriques. Les deux modalités d'empathie sont associées de manière très différente aux variables que nous avons utilisées. Les résultats ont permis de révéler que cette dichotomie était plus importante que nous ne l'avions d'abord supposée dans nos hypothèses. En effet, nous constatons que c'est la dimension affective qui est discriminante en amont et non la dimension cognitive, que ce soit sur le plan du genre, de l'appartenance à un cursus de gestion ou du choix de s'engager dans une action solidaire. Par ailleurs, l'impact des dispositifs de tutorat ne semble pas porter principalement sur la dimension affective mais plutôt sur la dimension cognitive.

La littérature met en avant l'importance de l'empathie affective plus que celle cognitive. Le point focal concerne le fait que l'empathie affective est une source d'altruisme, une hypothèse généralement appelée dans la littérature « empathie – altruisme » qui a été confirmée par maintes expériences de psychologie sociale (Batson et al. 1981; Batson et al. 1988; Toi et Batson 1982). Selon cette hypothèse, c'est l'empathie affective qui pousse les individus à aider autrui et non l'égoïsme. C'est une invalidation de l' « altruisme intéressé » de Bentham qui postulait que « l'homme le plus désintéressé n'est pas moins sous l'empire de l'intérêt que le plus intéressé » (1983b, 99). Cette approche se retrouve dans le lien établi entre empathie et care (Slote 2007). En effet, l'empathie affective est considérée principalement comme une source de care, une motivation pour prendre soin de personnes qui en ont besoin et qui vivent des expériences négatives. C'est également la sensibilité affective qui est mise

en avant dans les travaux sur le tutorat, considérée une fois de plus comme une source d'engagement (Allen 2003).

Dans tous ces travaux, il n'est pas fait mention de l'impact de l'engagement dans une action sur l'empathie, notamment dans sa dimension cognitive. Comme nous l'avions évoqué dans la partie théorique, il nous semble essentiel de ne pas s'arrêter à l'émotion empathique qui pousse à agir mais aussi au processus qui consiste à se mettre à la place de l'autre pour que cette action corresponde aux besoins réels de la personne que l'on souhaite aider. Sans cela, on s'expose possiblement à un « mauvais » care, un care qui se fonde uniquement sur une émotion personnelle, sur ce qui a touché le Je, et non sur la manière dont le Tu le vit. Il se peut que le Je soit touché alors même que le Tu ne l'est pas.

Ainsi, il faut aller plus loin que l'hypothèse « empathie-altruisme ». Si une personne empathique se comporte de manière altruiste, rien ne dit que cette action est demandée par autrui ou, si elle est demandée, qu'elle convient à autrui. L'empathie cognitive est le processus par lequel une personne vérifie l'adéquation de sa démarche avec la demande d'autrui. Ce qui compte, ce n'est plus l'émotion empathique mais ce que l'autre pense ou ressent, indépendamment de sa propre émotion. Nous proposons donc de compléter l'hypothèse « empathie affective – altruisme » par un autre couple « empathie cognitive – relation d'aide ». En effet, il se peut que l'altruisme ne débouche pas sur une relation d'aide si la personne altruiste s'est rendu compte qu'autrui ne voulait pas être aidé. On peut considérer que c'est l'empathie cognitive qui complète l'empathie affective pour rendre l'ensemble du processus véritablement relationnel.

3. Le care est sexué dans son identité mais non dans son devenir

Une question récurrente dans les débats autour du care est celle se savoir si les femmes ont ou non une éthique du care plus développée que les hommes. Ce lien entre care et féminisme est légitime d'un point de vue historique puisque, comme nous l'avons montré, la notion a émergé en réaction à une vision trop masculine du développement moral ne laissant pas de place à une voix féminine. Certains auteurs affirment donc que le care est l'orientation morale des femmes alors que celle des hommes est la justice (de Moss et Mc Cann 1997).

Cette approche essentialiste est critiquable d'abord sur le plan empirique. Certaines études montrent une absence de corrélation entre le care et le genre (Pratt, Skoe, et Arnold 2004; Skoe 2010; Skoe et Lippe 2002; Skoe et Diessner 1994; Skoe et Marcia 1991; Skoe, Pratt, Matthews, et Curror 1996). Par ailleurs, une méta-analyse de différentes recherches a montré que les femmes étaient évaluées comme plus éthiques que les hommes, alors même que les études en question s'appuient pour la plupart sur des méthodologies mesurant l'éthique de la justice, aucune ne faisant référence à l'éthique du care (Borkowski et Ugras 1998). Sur le plan théorique, l'essentialisme donne une voix en effet à celles qui n'étaient pas entendues mais les maintient dans une forme d'oppression et de domination. Il est normal que les femmes se chargent du care puisque les hommes n'en sont pas capables... De ce point de vue, la position essentialiste est "patriarcale" et nous ramène à un modèle d'interprétation qui ne prend pas en compte le changement de paradigme induit par l'émergence de l'éthique du care (Gilligan 1995). Cette approche ne donne pas la possibilité de changer ou d'évoluer, chacun étant contraint à être ce qu'il est et ne pourra pas devenir ce qu'il n'est pas. On peut se demander si l'adoption d'une telle position n'est pas une manière commode de mettre de côté le care et de le marginaliser (Maier 1997).

Pour ces raisons, les auteurs de la seconde vague du care ont voulu se distancier de la question du genre. Même les auteurs de la première vague ont pris de la distance par rapport à une position proprement essentialiste. Gilligan propose de considérer le care comme une approche non pas « féminine » mais « féministe » de la moralité (1995). Le féminisme implique que les femmes ne sont pas plus « caring » que les hommes mais que les femmes ne doivent pas non plus être déconnectées de notre approche globale de la moralité. Le problème, selon Gilligan, est celui de la séparation entre hommes et femmes, entre justice et care. Elle appelle de ses vœux une théorie de la connexion entre ces différentes « voix ». Nous pourrions également citer Nel Noddings qui s'éloigne d'une position « féminine » : « Je n'ai aucune idée si les femmes sont, par nature, plus « caring » que les hommes. J'en doute. Mais je crois que beaucoup peut être appris par l'étude de la tradition du care qui a été partie intégrante de l'histoire des femmes » (2002: 10).

Nos résultats permettent d'apporter un éclairage sur ces questions. Les femmes ont en effet une empathie affective qui apparaît dans les trois séries de mesure comme supérieure aux hommes (*ex ante*, *ex post* et *alumni*). Elles semblent également s'engager dans une action solidaire plus souvent que les hommes. L'empathie cognitive n'est en revanche pas discriminante sur le plan quantitatif. L'analyse qualitative n'a pas montré non plus de différence notable entre les filles et les garçons. Les verbatims que nous avons indiqués précédemment étaient ceux à la fois de garçons et de filles. Une fois engagés dans PQPM, les garçons indiquent tout autant qu'ils tentent de prendre le point de vue de leur tutoré. Il semble donc que c'est le processus en amont de l'engagement qui est genré. Une fois engagés, il ne semble pas que les garçons soient moins susceptibles que les filles de créer des relations de care. En résumé, si les filles semblent plus libres de s'engager vers une relation de care, les garçons une fois engagés, mènent ces relations avec la même attention et la même réciprocité

que les filles. De ce point de vue, PQPM est un dispositif particulièrement pertinent puisque son recrutement ne semble pas discriminant en termes de genre.

Nous voudrions conclure sur cette question du genre en suggérant que ces résultats peuvent rejoindre la phénoménologie des sexualités proposée par Laurent Bibard (2010). Selon cette approche, le féminin et le masculin croisent leurs devenirs. L'identité féminine se trouve en effet dans la relation alors que celle masculine se trouve dans un individualisme isolé, chacune de ces sexualités cherche à devenir ce qu'est l'autre dans son identité (2007, 83). Bibard suggère notamment que le masculin cherche à devenir ce qu'il n'est pas originellement, passant de l'indépendance à la relation. Il semble que cela se confirme dans nos résultats empiriques puisque les garçons sont à l'origine, dans leur identité, plus éloignés du care et d'une éthique relationnelle. Cependant, une fois dans le processus, le devenir de cette éthique relationnelle ne semble pas sexué. Il serait intéressant d'envisager des recherches futures dans lesquelles nous pourrions vérifier la proposition inverse concernant le rapport des femmes à l'indépendance.

SECTION 2.2. LIMITES DES RESULTATS

La première limite de ces résultats concerne l'échantillonnage, notamment en ce qui concerne l'analyse quantitative. L'échantillon est restreint et concerne seulement quatre écoles. Il faudrait pouvoir étendre l'enquête à d'autres établissements. De plus, l'enquête *alumni* n'a été réalisée qu'à l'ESSEC ce qui ne permet pas de comparer les réponses avec des anciens d'autres établissements. Par ailleurs, le suivi longitudinal est partiel puisqu'il n'a été réalisé que sur une année d'études. Il faudrait pouvoir suivre une cohorte sur la durée et comparer l'évolution des réponses des étudiants entre le moment où ils s'engagent dans le programme et le moment où ils sont dans la vie active. Enfin, si l'échantillon des répondants des étudiants *ex ante* est sans doute représentatif de l'ensemble de la population de référence (de part la proportion importante de réponses au sein de la population étudiée), les échantillons *ex post* et *alumni* ne le sont sans doute pas. On peut se demander en effet si le choix de réponse ou de non réponse à un questionnaire qui comporte des questions orientées sur l'empathie et l'engagement n'est pas en soi une manière de se positionner sur le sujet.

La seconde limite concerne un biais de désirabilité sociale qui induit le fait que les étudiants auront sans doute tendance à répondre dans le sens de la manifestation d'une éthique du care. Le fait que la moyenne des réponses concernant l'empathie affective soit aux alentours de 18 alors que la moyenne théorique de la mesure est 14 en est probablement le signe. Il est plus désirable socialement de répondre positivement à des questions qui peuvent laisser penser que l'on est empathique ou altruiste. Il y a sans doute une difficulté quant à la neutralité des items alors que nous avons précédemment indiqué que le care ne devait justement pas se situer dans une normativité mais dans une logique surérogatoire. Il s'agit là d'une difficulté qui est difficilement dépassable, en tous les cas dans le cadre d'une administration de questionnaires déclaratifs.

L'aspect déclaratif des questionnaires est sans nul doute une autre difficulté dans notre méthodologie de recherche. Nous ne mesurons pas en réalité l'empathie des étudiants mais plutôt le fait que les étudiants se déclarent ou non empathiques. Pour dépasser cette limite, il nous aurait fallu mettre en place les conditions d'une démarche expérimentale, que nous n'avons pas pensé possible dans le cadre de cette thèse mais qu'il serait intéressant de construire dans le cadre de recherches futures. Cependant, nous souhaitons faire observer que la dimension déclarative ramène la mesure de l'empathie à la mesure de son institutionnalisation, ce qui fait partie de notre cadre d'investigation. Ainsi, l'utilisation de questionnaires auto-administrés nous semble pertinente dans le contexte d'une recherche qui inclut dans son périmètre la perception de la légitimité de l'empathie.

Une autre limite importante porte sur notre posture en tant que salarié du groupe ESSEC pendant le temps de cette thèse. Nous avons essayé de faire de notre neutralité et de notre distance un point de vigilance, notamment pendant les entretiens qualitatifs. Nous avons pris acte des nombreuses critiques adressées aux programmes d'ouverture sociale par différents sociologues. François Dubet reproche par exemple à ce type de dispositif de véhiculer un « tropisme élitiste » qui ne ferait que renforcer la légitimité des grandes écoles en permettant à quelques centaines d'individus une réussite spectaculaire « alors que les autres [les décrocheurs] se comptent par centaines de milliers » (*Le Monde*, 2009). D'aucuns déplorent que les étudiants à l'université soient délaissés par ces politiques qui seraient « piégées par l'excellence » (Beaud et Convert 2010, p.6). D'autres sociologues se demandent si des tuteurs à peine sortis de classe préparatoire ne sont-ils pas en train de prescrire leur propre modèle de réussite et imposer une forme de « domination sociale implicite » (Allouch et Van Zanten 2008, 54) ? Toutes ces critiques sont importantes et permettent de remettre en perspective le projet des programmes tels que PQPM dans la problématique globale de la production d'inégalités en France. Il est fort probable que les tuteurs projettent en effet leur

propre modèle sur les lycéens qu'ils accompagnent. A ce propos, nous avons analysé l'orientation après le baccalauréat des anciens bénéficiaires dans le cadre de notre évaluation du programme (N=324). Nous avons pu noter un tropisme important vers l'économie et la gestion (28% des anciens) et une proportion relativement faible d'étudiants qui se tournent vers les lettres, les langues ou les sciences humaines et sociales (10%). Cependant, il nous a semblé que les entretiens n'ont pas mis en avant une véritable domination implicite, ce qui n'exclue pas pour autant la volonté inconsciente éventuelle des étudiants de tenter de légitimer au travers de ce processus leur propre position sociale.

La dernière limite qu'il nous paraît important d'indiquer est de nature conceptuelle et concerne la nature de l'engagement. La nature de chacune des dimensions de l'espace capabilité de l'éthique du care nous semble en effet assez clairement établie, à l'exception peut-être de l'engagement. L'empathie est une composante dispositionnelle. Les rencontres appartiennent au registre situationnel. Les deux autres dimensions appartiennent explicitement à l'ordre institutionnel et organisationnel. Qu'en est-il de l'engagement ? Quelle est sa nature ? A notre décharge, la littérature sur l'engagement n'est pas univoque sur ce point. Kiesler définit l'engagement comme « le lien qui unit l'individu à ses actes comportementaux » (1977, cité *in* Joule 2003). Joule en donne une autre définition : « L'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé » (2003). Nous avons suggéré en ce qui nous concerne que l'engagement pouvait être compris comme l'acte décisionnel lui-même, en l'occurrence la décision d'agir pour autrui. Par ailleurs, la théorie de l'engagement qui prédit une escalade à partir du premier acte décisionnel induit également une composante dispositionnelle au sein de l'engagement. Pour résumer, l'engagement semble de nature ambivalente, mêlant cognition, situation, décision, et disposition. Cette

ambivalence nécessite très certainement des éclaircissements lors de recherches théoriques futures.

SECTION 2.3. RECHERCHES FUTURES

1. Quel est l'impact des modalités organisationnelles du tutorat sur le développement de l'éthique du care ?

Nous avons différencié dans nos travaux différents types de dispositif en fonction de leur degré d'institutionnalisation, de leur caractère solidaire et suivant qu'ils consistaient ou non en du tutorat. Nous nous sommes concentrés tout particulièrement sur les dispositifs que nous avons qualifié de type 1, c'est-à-dire un tutorat que l'on peut qualifier de service-learning au sens où il repose sur un engagement solidaire et sur une institutionnalisation. Cette appellation recouvre en réalité une variété de modalités organisationnelles. Il faudrait sans doute dans des travaux ultérieurs analyser l'impact des différentes options envisageables.

Une première dimension concerne le format des séances de tutorat. PQPM et les programmes apparentés se fondent sur une séance de 2 ou 3 heures par semaine pendant une année où un binôme de tuteurs accompagne entre 5 et 7 lycéens bénéficiaires. Il nous faudrait explorer la manière dont la durée de l'engagement et la durée de chaque séance ont un impact sur le développement de l'éthique du care. On peut se demander par exemple s'il existe des effets de seuil en termes de durée et de fréquence. Une autre question que pourrait poser une recherche future concerne la répartition du nombre de tuteurs et de tutorés. Par exemple, un binôme unique tuteur-tutoré, qui serait en un sens plus proche du principe de la relation bubérienne « Je – Tu », aurait-il plus d'impact que la formule retenue au sein de PQPM ?

Une seconde interrogation concerne le caractère volontaire ou obligatoire de l'action menée. Le service-learning semble un outil pédagogique efficace pour la mise en œuvre d'une stratégie d'educare avec des étudiants qui se portent volontaires. Soit, mais qu'en est-il des étudiants qui choisissent de ne pas s'impliquer ? Au vu des résultats énoncés précédemment,

les établissements supérieurs pourraient être tentés de rendre obligatoires des actions d'engagement solidaire afin de s'assurer que tous les étudiants, pas seulement ceux qui ont le plus d'empathie affective, développent une certaine éthique du care. D'autant plus que nous avons indiqué que le principe de réduction des dissonances cognitives poussera probablement les étudiants à devenir plus empathiques une fois engagés dans l'action. Cette question de l'obligation d'un engagement solidaire est récurrente, notamment dans les débats qui ont lieu autour du service civique. De futures recherches sont ici nécessaires pour trouver des éléments de réponse. De notre point de vue, il y a très certainement une contradiction à parler d'un engagement obligatoire. Comme le soulignent Joule et Beauvois (1989), c'est la liberté qui est au fondement de l'engagement. Si l'acte décisionnel est contraint et non plus libre, il est probable que la force de l'engagement soit beaucoup plus faible, voire inexistante. Une manière de contourner l'obstacle serait d'obliger les étudiants à choisir parmi une variété d'actions solidaire possibles. Il nous semble cependant que les propositions faites aux étudiants doivent comporter des activités qui ne sont pas solidaires. L'obligation nous semble contradictoire avec la dimension de don qui caractérise selon nous l'action solidaire. Il nous semble qu'on pourrait supposer qu'obliger les étudiants à mener une action solidaire, même parmi une palette variée d'options, conduit à la vider de son impact éthique. Cette hypothèse nécessite des travaux empiriques pour être confirmée.

Une autre piste de réflexion concerne la dimension bénévole. Nous avons inclus dans notre étude un dispositif pour lequel les étudiants sont rémunérés (celui de l'INSA Lyon). Faut-il considérer que l'activité rémunérée est en soi contradictoire de la caractérisation d'une action solidaire ? Dans le contexte de l'école en question, le tutorat d'égalité des chances se situe aux côtés d'autres systèmes de tutorat également rémunérés. Dans quelle mesure le fait de choisir le tutorat d'égalité des chances plutôt qu'une autre forme de tutorat, à rémunération et investissement en temps égaux, a une influence au regard de l'éthique du care ? Notre

échantillon de nous permet de trancher cette question. Il serait intéressant de pouvoir creuser ce point de manière empirique.

2. Peut-on supposer une corrélation entre l'établissement d'une relation de care et l'impact sur les tutorés ?

Une hypothèse particulièrement intéressante à explorer serait celle d'une association entre le fait que le tutorat comporte en effet les caractéristiques d'une relation de care et l'impact positif sur les bénéficiaires de cette relation. Nous avons eu l'occasion d'étudier l'impact du programme sur les tutorés dans le cadre de notre mission d'évaluation pour les dix ans du dispositif. Un article a été soumis à partir de ces résultats et est encore dans un processus de *reviewing*.

En menant un appariement entre le suivi post-bac des anciens lycéens accompagnés (N=324) et celui d'élèves qui ont les mêmes caractéristiques sociologiques et scolaires quant à leurs résultats au bac, on observe que les étudiants qui ont suivi PQPM choisissent plus souvent des filières sélectives et réussissent mieux dans ses filières sélectives que les étudiants du groupe témoin. Des premières tendances qui restent à confirmer indiquent également qu'ils obtiennent plus souvent un diplôme de niveau bac+5 et qu'ils ont plus de facilité à trouver un premier emploi en CDI correspondant à leur niveau de diplôme. Par ailleurs, parmi les étudiants qui ont suivi PQPM, ceux qui n'ont pas fait le choix d'une filière sélective se déclarent tout autant en adéquation avec leur cursus d'études que ceux qui se sont engagés dans une filière sélective. Les résultats de cette évaluation tendent à montrer que l'espace capabilité des bénéficiaires a été étendu au regard de leur parcours dans l'enseignement supérieur. Leur autocensure vis-à-vis des formations sélective a diminué sans pour autant en faire une norme incontournable.

On peut se demander dans quelle mesure ces résultats ont été rendus possibles par le fait que le dispositif se fonde sur des relations de care entre tuteurs et tutorés. On peut supposer que si les tuteurs n'avaient pas d'empathie pour leurs tutorés, en essayant notamment de se décentrer pour se mettre à leur place et en les considérant avant tout comme des personnes qu'il s'agit d'apprendre à connaître, les élèves accompagnés seraient moins libres de ne pas suivre la voie qu'ont suivi les tuteurs. Le care permet de se prémunir d'une éventuelle domination implicite en installant une asymétrie qui est fondée sur une réciprocité et sur une connaissance interpersonnelle. Des travaux empiriques complémentaires sont nécessaires pour valider cette hypothèse. Cela demanderait éventuellement de suivre de manière concomittante les résultats du programme du point de vue du bénéficiaire et du point de vue du tuteur, en essayant de voir dans quelle mesure les deux facettes sont corrélées.

3. Et si l'éthique du care des bénéficiaires faisait défaut (plus que celle des pourvoyeurs) ?

Nous nous sommes concentrés dans le cadre de cette thèse sur l'éthique du care dans la perspective du pourvoyeur. Nous nous sommes demandés comment il est possible d'envisager une formation qui permette à de futurs managers d'étendre leur liberté de créer des relations de care, y compris dans un contexte professionnel, au bénéfice de personnes en difficulté. De ce point de vue, cette thèse s'inscrit dans la même veine que les nombreux écrits et communications qui tentent d'introduire globalement plus d'altruisme dans les comportements managériaux.

Cependant, la particularité du care étant sa composante relationnelle, l'une des pistes de recherche à explorer ultérieurement serait d'envisager le développement d'une éthique du care du point de vue des bénéficiaires. En effet, s'il est peut-être difficile de donner une

attention ou un soin, il faut insister sur le fait qu'il est loin d'être évident de recevoir cette attention ou ce soin. Nous avons par exemple remarqué dans nos propres expériences associatives passées qu'il existe souvent un double discours entre les pourvoyeurs et les bénéficiaires. Nous avons pu l'observer dans le cadre d'une association que nous avons co-fondé qui développe une action de tutorat au bénéfice de collégiens de milieu défavorisés, s'appuyant sur l'engagement bénévole d'étudiants de grandes écoles et d'universités[32]. Nous avons été frappés de constater que la manière dont nous qualifions les jeunes bénéficiaires (« issus de milieu défavorisé ») dans notre discours auprès des potentiels pourvoyeurs ne convenait pas du tout aux collégiens qui ne se considéraient absolument pas comme étant « défavorisés ». Il y a en effet très certainement un danger à réifier les catégories de bénéficiaire ou de pourvoyeur, comme s'il y avait des pourvoyeurs « favorisés » d'un côté et des bénéficiaires « défavorisés » de l'autre. En réalité, ces catégories n'existent pas et sont purement contextuelles. Nous sommes tous pourvoyeurs dans un certain contexte et bénéficiaires dans un autre.

Le refus d'une catégorisation sociale semble légitime mais ne doit pas cacher la difficulté de la plupart d'entre nous à reconnaître que nous avons besoin d'aide et à demander un soutien à autrui. Nous avons insisté au début de la partie théorique sur le fait que la dépendance est connotée la plupart du temps de manière négative. Ceci explique sans doute pourquoi il est possible de proposer un service social pour répondre à un besoin social attesté et documenté et qu'il n'y ait pourtant pas de demande de la part des personnes qui sont dans la cible. Prenons l'exemple de la solitude. Nous avons cofondé en marge de ces travaux de thèse une association qui propose un soutien informel et anonyme de personnes volontaires pour d'autres personnes qui se sentent seules (c'était une manière pour nous de tenter de

[32] http://www.zupdeco.org

matérialiser nos travaux de thèse dans un dispositif concret[33]). Depuis le début de ce projet, nous nous sommes toujours retrouvés avec beaucoup plus de pourvoyeurs que de bénéficiaires candidats à cet accompagnement informel. Il serait intéressant de creuser l'hypothèse selon laquelle l'échec de ce type de projet n'est pas du uniquement à une offre qui n'est pas adaptée au besoin social mais aussi et peut-être surtout à une demande qui n'est pas alignée sur le besoin social. Nous retrouvons ici des travaux qui analysent la progression en France du non recours aux droits sociaux (Warin 2010). Parmi les différentes causes de ce phénomène, il est possible d'identifier la non demande qui provient d'un conflit en termes de normes de comportement ou de représentation avec l'offre sociale.

Il nous semble que l'éthique du care du point de vue du bénéficiaire est un sujet qui a été très peu exploré jusqu'à présent. L'accent a été mis de manière quasiment exclusive sur l'importance de développer une offre de care sans se demander si la demande était présente. Ainsi, on pourrait explorer un nouveau type de questionnement : dans quelle mesure notre société manque de care, non pas par défaut d'offre, ni par défaut de besoin, mais par défaut de demande ? Si l'on reprend les différentes dimensions de l'ensemble capabilité, ce qui ferait le plus défaut serait les occasions de rencontres, parce que rares sont les personnes qui osent demander de l'aide et reconnaître qu'elles ont besoin d'autrui. Il faudrait donc dans des travaux ultérieurs conceptualiser une éthique du care du point de vue des bénéficiaires. Comment développer la capabilité à accepter sa propre dépendance et à demande de l'aide ? Comment rendre les individus plus libres d'être dépendants ?

[33] http://www.un-par-un.org

4. Faut-il professionnaliser les relations de care ?

On peut sans doute parler aujourd'hui d'une crise du care car il n'y a pas assez de gens pour y pourvoir (Molinier et al. 2009). Les dépenses de dépendance ne cessent de croitre du fait notamment du vieillissement de la population mais aussi parce que les solidarités familiales ont été remises en cause et sont remplacées de plus en plus par de la sous-traitance à des aidants professionnels ou à des établissements. Cette profonde remise en cause des manières traditionnelles de dispenser le care s'explique aussi en partie par le fait que les femmes sont plus nombreuses à travailler. L'explosion des services à la personne en est le signe, notamment le secteur de l'aide à domicile pour les personnes âgées et les personnes handicapées. Puisque les « aidants naturels », les pourvoyeurs de care familiaux et domestiques, sont moins présents, il faut trouver des professionnels. C'est aussi ce qui amène la croissance de structure de garde d'enfants et l'émergence récente en France de sociétés lucratives proposant des places de crèche. Toutes ces tendances posent la question de la professionnalisation d'un care qui était auparavant domestique. Le care peut-il être un travail ? Peut-on le rémunérer ? Peut-on le certifier par un diplôme ? Dans quelle mesure l'empathie, l'attention, le souci n'échappent-ils pas à toute certification ?

Il s'agit de savoir notamment comment les professionnels se protègent des émotions qu'ils vivent tout en les assumant, puisque nous avons vu que le care requiert une dimension affective. La littérature en gestion a beaucoup étudié l'impact de la tension entre les émotions perçues et les émotions exprimées dans un sens où le professionnel doit afficher des émotions différentes de celles qu'il ressent vraiment (cf. notamment les travaux d'Hoschhild sur ces questions). Ici, le problème est plutôt d'exprimer des émotions qui risquent parfois de ne pas être présentes. Difficile de ressentir de l'empathie pour le problème d'une personne non parce que cela vous touche de prime abord mais parce que cela fait partie de votre rôle de travailleur

de care d'en montrer et d'avoir un geste de sollicitude (Pattaroni 2006). Dès que l'on réduit le care à une pratique, on le détruit (de la même manière que l'on a vu que la disposition sans pratique est insuffisante).

Mais peut-on vraiment inverser la causalité et être touché parce que l'on travaille pour cette personne plutôt que travailler pour cette personne parce que l'on est touché ? Peut-on commanditer le care indépendamment de la personne qui est bénéficiaire ? Etre un professionnel du care, ce serait en effet être capable de se soucier de quelqu'un que l'on n'a pas choisi, parce que cela fait partir de son métier et pas parce que cela vient d'un élan. On rejoint sans doute les conditions que Carl Rogers indique pour qu'une relation d'aide soit efficace dans le cadre d'une approche centrée sur la personne : l'attitude positive inconditionnelle et la compréhension empathique (2005). Ce travail peut amener le pourvoyeur à arriver à un « burnout » (Kahn, 1993) à force de faire appel à ses émotions et ses sentiments. Le travailleur doit être capable de trouver un juste milieu entre le détachement et l'engagement émotionnel. Une des solutions ici est que le pourvoyeur soit lui-même l'objet de care de la part de l'organisation (Kahn 1993 ; Molinier 2013). Cette fonction est sans doute remplie par la supervision dans le contexte de la psychothérapie. Cependant, le problème du lien entre travail du care et éthique du care reste entier. En effet nous avons défini l'éthique du care comme étant non normative et fondée sur la liberté. Or si le care est un travail rémunéré, peut-on encore considérer que le travailleur est libre de créer ou non des relations de care ? Comment concilier la dimension surérogatoire et la dimension professionnelle ? C'est un champ ouvert qui nous paraît particulièrement fructueux pour la recherche en gestion.

SECTION 2.4. PISTES D'IMPLICATIONS PRATIQUES

Il nous semble que ces travaux de thèse ont des implications pratiques dans différents champs. Elles existent d'abord sur le plan de l'enseignement en gestion mais s'étendent au-delà et concernent l'ensemble des systèmes éducatifs. Par ailleurs, nous proposons un lien également avec les systèmes de soin. Enfin, nos travaux nous paraissent pertinents pour les organisations en général.

1. Compléter l'éducation formelle par une éducation non formelle fondée sur la relation interpersonnelle

Nos travaux de thèse semblent indiquer que l'enseignement en gestion - mais c'est sans doute vrai des systèmes éducatifs dans leur ensemble – pourrait utilement compléter la transmission formelle des savoirs par des dispositifs non formels. L'éducation non formelle, défendue notamment par l'UNESCO dans le cadre des réflexions autour de l'éducation des adultes[34], n'est pourtant pas prise en compte dans les comparaisons internationales des systèmes éducatifs (Poizat 2003). Si certains chercheurs en éducation vont jusqu'à remettre en cause la nécessité de l'existence de l'éducation formelle[35], s'inscrivant dans la lignée de « la société sans école » prônée par Ivan Illich (2003), notre point de vue est différent et moins radical.

Nous proposons que les institutions d'enseignement non seulement reconnaissent la légitimité, dans la sphère académique, de dispositifs non formels mais cherchent aussi et surtout à les imbriquer avec les modalités formelles. Il nous semble que c'est la muraille de Chine érigée entre transmission formelle de savoirs et pratiques non formelles - qu'elles

[34] http://www.unesco.org/fr/confinteavi/background/
[35] http://kaizen-magazine.com/entretien-avec-antonella-verdiani/

soient sportives, artistiques, professionnelles, associatives – qui pose problème, plutôt que la sphère formelle en tant que telle.

La porosité entre les deux univers est particulièrement importante dans le domaine éthique, du fait que la transmission directe de savoirs n'est pas possible, comme nous l'avons indiqué précédemment à la suite de Kierkegaard. Dans la sphère éthique, il est nécessaire de passer par l'éducation non formelle, par des actions d'engagement solidaire par exemple, pour espérer être efficace et transformer véritablement les comportements des étudiants. Dans ce processus, la dimension formelle et cognitive est essentielle, mais n'a pas de sens selon nous sans le véhicule d'une expérience vécue personnellement. Entendons-nous bien, il ne s'agit pas d'accoler d'un côté un temps non formel et de l'autre un temps formel. Il s'agit de créer un cycle d'apprentissage expérientiel où chaque étape procède de la précédente par itération.

Evidemment, cette position bouscule les pratiques pédagogiques. Cela demande au professeur d'être présent en dehors de la salle de classe et de s'engager personnellement, au-delà de sa posture scientifique, pour accompagner les étudiants, y compris sur le plan logistique, puisque l'expérience sur laquelle s'appuie l'apprentissage requiert le plus souvent d'être hors les murs (*outdoor education*). Les éléments fondamentaux de l'organisation des systèmes éducatifs sont à revisiter dans ce cas : cours, plan de charge fondé sur le face-à-face pédagogique, salles de cours, … Cette évolution peut être déconcertante pour des pédagogues habitués et formés à une posture magistrale.

La démarche intégrée que nous proposons entre le dedans et le dehors de l'école, entre le formel et le non formel, entre le savoir et le pouvoir, doit selon nous passer par une relation interpersonnelle, qui peut s'apparenter à une relation de care entre le professeur ou le formateur et l'apprenant. Selon nous, une erreur fondamentale dans l'organisation de la transmission dans les sociétés occidentales est d'avoir coupé le lien personnel, existentiel,

entre le maître et le disciple. D'avoir parié en somme pour une relation éducative exclusivement de type « Je-Cela » et non de type « Je-Tu ». Nous sommes sous le coup d'une illusion que dénonçait Platon :

> Quelle bonne affaire ce serait […] si la sagesse était chose de telle sorte que celui de nous qui est plus plein elle coulât dans celui qui est plus vide, à condition que nous soyons en contact l'un avec l'autre : comme l'eau que contiennent les coupes coule, par le moyen du brin de laine, de celle qui est plus pleine dans celle qui est plus vide. (Platon, 1950)

L'illusion consiste à vouloir appliquer à la sphère de la sagesse ce qui se passe dans la science. La transmission d'une sagesse ne peut pas se faire par un simple contact mais doit se faire par une relation vécue de manière personnelle. C'est la raison pour laquelle le tutorat – et tout ce qui est de l'ordre de l'accompagnement - est selon nous décisif et doit prendre une place grandissante dans nos systèmes éducatifs. Notamment dans la sphère éthique, le plus important n'est peut-être pas le « quoi » mais le « qui » : qui transmet à qui ? De même que les élèves suivis au sein de PQPM développent leur capabilité à choisir une voie qui leur convient dans l'enseignement supérieur parce que les tuteurs les connaissent, il n'est pas possible de former des élèves et des étudiants à l'éthique, et peut-être au vivre ensemble en général, sans que quelqu'un les « connaisse » dans ce processus d'apprentissage et sans qu'ils connaissent aussi ceux qui les accompagnent. « Connaître » ne signifie pas « savoir » au sens d'évaluer ou objectiver dans une relation « Je-Cela ». Connaître signifie « naître avec » et implique nécessairement une relation « Je-Tu » de l'ordre de l'être et non de l'avoir (savoir comme « s'avoir » *vs.* connaître comme « être avec »). Pour résumer, nous préconisons que les systèmes éducatifs, notamment les *business schools*, intègrent dans les temps formels d'apprentissage une dimension non formelle fondée sur une relation de connaissance personnelle orientée vers l'accompagnement de l'apprenant dans un processus expérientiel.

2. La création de bureaucraties relationnelles dans les services publics de soins

Au-delà de la sphère éducative, il nous semble que nos travaux de recherches peuvent contribuer à l'évolution des services publics. Dans un numéro spécial récent d'*Academy of Management Review* rassemblant des contributions s'appuyant sur les concepts de care et de compassion, l'un des articles propose un modèle de « bureaucratie relationnelle » (Gittell et Douglass 2012). Cette idée de bureaucratie relationnelle nous semble particulièrement pertinente dans le contexte du modèle français, notamment en ce qui concerne les services publics assurés dans les champs sociaux, médico-sociaux et sanitaires.

En effet, que ce soit dans l'action sociale, dans les systèmes de soin ou dans la prise en charge du handicap, l'optique actuellement adoptée est celle du « cure » plutôt que celle du « care », pour reprendre la distinction proposée par Winnicott (1970). Selon Winnicott, la question n'est pas de savoir si les professionnels font bien leur métier. Il s'agit plutôt de constater que, même lorsqu'ils le font bien, le care n'est pas présent, car nous avons choisi d'organiser nos systèmes de soin et d'action sociale autour de la solution, du remède et non *aussi* autour de la relation de dépendance réciproque qui s'installe entre celui qui soigne ou qui prend en charge et l'usager.

Si « cure » signifiait « care » à l'origine, il semble, selon Winnicott, que l'un et l'autre se soient séparés vers 1700 et que « cure » ne signifie plus le soin, l'intérêt ou l'attention mais uniquement le traitement en vue d'une guérison. Ce glissement a progressivement évacué l'investissement personnel du professionnel. Sur le plan symbolique, il est intéressant de noter que le lien entre médecin et malade est aujourd'hui exclu des protocoles scientifiques d'évaluation des médicaments par les tests dits « en double aveugle » (aucun ne « voie » l'autre, ni le professionnel, ni le patient). Ce n'est certainement pas un hasard si Winnicott est

pédopsychiatre, au croisement de la médecine et de la psychologie analytique. On en veut pour preuve qu'il cite, en tant que médecin, la psychanalyse comme un exemple intéressant, cette dernière mettant au cœur du processus de guérison la relation analyste-patient notamment au travers du concept de transfert (1970).

La relation ne peut pas pourtant être évacuée de nos systèmes de soin du fait de la dépendance à l'égard des professionnels induite par les situations de fragilité. L'attente des usagers n'est pas uniquement un remède mais aussi une relation où il est possible de dépendre de manière fiable du professionnel qui le prend en charge :

> Ces états – immaturité, maladie, vieillesse – engendrent la dépendance. Ce qu'on attend donc de nous, c'est qu'il soit possible de dépendre de nous. On demande aux médecins, mais aussi aux infirmiers et infirmières et aux travailleurs sociaux, d'être humainement (et non mécaniquement) fiables, on veut que cette fiabilité (cette possibilité de dépendre de nous) fasse partie de notre attitude générale. (Winnicott 1970, 125)

On retrouve notre définition des relations de care, en tant qu'interactions asymétriques et réciproques, fondées sur la dépendance. La différence de taille est que nous parlions alors des relations naturelles de care, entre un parent et son enfant par exemple, alors qu'il s'agit ici d'une relation dans un cadre professionnel. On retombe sur la question de la professionnalisation du care que nous avons indiquée précédemment et qui nécessite des recherches ultérieures.

Par rapport à cette situation de décrochage du cure à l'égard du care, l'expérience de PQPM est encore une fois riche d'enseignement. On pourrait imaginer des dispositifs d'accompagnement qui, en même temps que le « cure » (dont l'équivalent éducatif serait l'apprentissage scolaire tel que délivré par l'Education nationale par exemple), ont pour objet le care. La question se pose de savoir si, comme le suggère Winnicott, il faut que ce soit le

professionnel du « cure » qui soit aussi en charge du care, mettant en place un « care-cure », ou si, comme le suggère l'expérience PQPM, il faut un acteur qui soit complémentaire du cure et exclusivement en charge du care. Faut-il des professionnels ou des volontaires de care en plus des professionnels de « cure » ou ne faut-il que des professionnels de « cure-care » ?

Indépendamment de cette question, il nous semble que nos systèmes de soins doivent réussir à être à la fois bureaucratiques – i.e. fondés sur une organisation formelle et rationnelle - et relationnels – fondés sur les relations interpersonnelles de dépendance. PQPM montre que la mise en place d'une relation interpersonnelle fondée sur la connaissance réciproque permet de compléter de manière utile – peut-être de manière nécessaire – les systèmes formels. Nous pourrions imaginer de créer un métier ou une fonction en charge de construire une relation humaine fondée sur la fiabilité et la connaissance personnelle qui vienne en complément des systèmes de traitement en vue d'une guérison. En somme et pour conclure, nous proposons que nos bureaucraties visent à la fois la guérison par le traitement et par la relation, par le « cure » et par le « care ». Ceci est possible au travers de l'action de professionnels ou de volontaires, dédiés ou non spécifiquement à l'une ou l'autre de ces modalités, PQPM montrant l'exemple d'une modalité fondée sur l'action de volontaires dédiés au care dans le domaine éducatif.

3. Développer le care dans les organisations

Nous venons d'évoquer les structures publiques de soin ainsi que les systèmes éducatifs. Nous souhaitons finir cette partie concernant les implications pratiques de nos travaux dans le champ des organisations en général. En effet, la question que nous souhaitons aborder ici est la suivante : comment passer de l'éthique du care à un care organisationnel ? Nous avons vu comment il était possible de passer du care dans les relations interpersonnelles à l'éthique du

care individuelle. Il s'agit maintenant de comprendre comment passer du niveau de l'éthique personnelle au niveau de l'organisation. C'est une question émergente dans la recherche (cf. le numéro spécial *d'Academy of Management Review* précédemment cité). Il nous semble que notre enquête sur PQPM peut être utile de ce point de vue.

D'abord, pour développer le care de manière organisationnelle, nous avons pu constater qu'il faut que l'organisation développe des occasions pour ses membres de s'engager dans des actions solidaires. Il semble que ce processus soit déjà amorcé puisque l'on voit se développer dans les entreprises françaises l'organisation d'un engagement solidaire des salariés, sous la forme de mécénat de compétences (*pro bono*) ou sous la forme de parrainage, notamment dans le domaine de l'égalité des chances. Des associations comme *Nos quartiers ont du talent*, *Frateli* ou *Passeport Avenir* augmentent chaque année le bataillon des salariés qui s'engagent auprès de jeunes issus de quartiers défavorisés.

Le bénévolat en entreprise semble particulièrement prometteur car il permettrait en outre de générer des effets positifs sur le plan de la performance RH (Gatignon-Turnau 2005). Certes, les modalités du parrainage salarié ne sont pas identiques à celles du tutorat étudiant décrit précédemment. Il s'agit généralement d'une relation en binôme parrain — filleul, très différente de la configuration PQPM. La durée de l'engagement est bien moindre de même que la fréquence des rencontres qui est plus réduite. L'encadrement et la formation sont sans doute moins importants, ne serait-ce que par manque de temps du salarié. Cependant, ces actions reposent sur les mêmes fondements d'une attention personnelle, bienveillante et concrète à des jeunes en demande. On peut penser qu'elles créent également des occasions de care pour ceux qui s'y engagent.

Cette approche présente cependant le danger de cliver ce qui est de l'ordre du *business* et ce qui est de l'ordre du social, reproduisant la séparation fallacieuse (*separation fallacy*) dénoncée par Freeman (1994). Cet écueil a été identifié par l'un des anciens tuteurs PQPM

une fois entré dans un cabinet de conseil en stratégie anglo-saxon ou se pratique traditionnellement le *pro bono* :

> C'est pas forcément en développant un programme [*de pro bono*] au sein même de ton entreprise, c'est vraiment dans la relation que tu as avec les autres. Les cabinets de conseil notamment cultivent ce manichéisme entre le business et le social notamment au travers de programmes *pro bono* […] Quelque part c'est bien on est des requins mais on essaye un peu de lisser cette image-là […] Quand tu le vis de l'intérieur et quand tu vois comment ces programmes *pro bono* sont faits, c'est en plus du reste finalement […] C'est vrai quand je vois débarquer un consultant, notamment un manager, dans un bureau et dire à un consultant « Pourquoi c'est pas fait ? » Tout de suite c'est la sanction. Et pas plutôt : « Pourquoi t'as pas eu le temps de le faire et de remettre les documents ? »

Ainsi, en parallèle de ces possibilités d'engagement solidaire, il est nécessaire de permettre aux membres de l'organisation de prendre soin les uns des autres et de nouer des relations de care, y compris dans des relations hiérarchiques. Cependant, le frein est ici celui que nous avons indiqué précédemment : les relations fondées sur la reconnaissance d'une vulnérabilité ou d'une fragilité sont écartées des organisations. Une ancienne tutrice en témoigne lors de son stage en entreprise de fin de cursus qui s'était visiblement relativement mal passé. Après l'avoir invité à en parler, elle évoque les difficultés qu'elle a rencontrées dans sa relation avec son manager :

> Il est vraiment pas à l'écoute des autres. Il crée du malaise dans le travail vraiment.
> *Est-ce qu'il s'en rend compte ?*
> Le système est encore plus pervers que ça. Tu es dans un système où tu ne peux pas montrer que tu es faible […] C'est les conditions de ma mission, j'ai un manager qui est comme ça il faut que je m'adapte. C'est pas moi qui vais lui dire : « Euh excuse-moi mais là ce que tu es en train de faire c'est débile ». Parce qu'en plus c'est lui qui me note. Il a un pouvoir hiérarchique très fort. En l'occurrence c'est lui qui a décidé que je ne resterai pas [après mon stage]. […] C'est lui qui a les règles du jeu. A tel point que là il va falloir que je l'évalue et comme moi je me barre il y a plein de gens qui viennent me voir et me disent : « J'aimerais que tu mettes ça et ça… ».

Face à une telle situation où chacun ne peut pas exprimer sa fragilité (y compris sans doute le manager dont il est question dans ce témoignage), chacun souffre et la relation dysfonctionne. On voit bien dans cet exemple que le care doit s'incarner de manière organisationnelle dans des occasions dirigées non pas seulement vers l'externe mais également dirigées vers l'interne.

Comment est-il possible d'organiser des occasions de créer des relations de care à l'intérieur de l'organisation ? On peut imaginer par exemple des espaces non formels en marge des relations formelles et hiérarchiques. Le pari serait alors que ces espaces influencent de manière indirecte ce qui se joue dans les relations formelles. C'est possible si ces lieux d'écoute sont rigoureusement confidentiels et où il peut se dire en toute confiance et bienveillance ce qui ne peut pas se dire autrement (sauf sous la plume de ceux qui s'en vont et qui n'ont rien à perdre !). On peut regretter que cela ne puisse pas se faire de manière directe. Pourquoi ne pas imaginer des formations à l'empathie pour les collaborateurs ou les managers concernés ? Nous doutons que la transmission directe soit possible en la matière, revenant encore une fois à l'argument de Kierkegaard sur la différence entre la transmission de savoir et la transmission de pouvoir. Il n'est pas possible de « déverser » de l'empathie ou de l'engagement dans la tête d'autrui.

Il nous semble que la création d'espaces informels, fondés sur d'autres règles du jeu, qui installent les conditions pour qu'une relation de care puisse émerger, est une piste intéressante à explorer. La création de ces espaces de liberté – nous retrouvons le concept de capabilité (et revendiquons sur ce terrain le refus de parler de compétence) – est selon nous un enjeu crucial pour le bien-être au travail dans les organisations, qu'elles soient à but lucratif ou non, privées ou publiques.

CONCLUSION

Nous espérons que nos travaux de thèse ont pu apporter une contribution théorique, méthodologique, empirique et pratique. Sur le plan théorique, nous espérons avoir montré que le care est une approche fertile pour repenser les organisations à l'aune de la liberté laissée aux individus de tisser ou non des relations fondées sur notre interdépendance. L'educare, conçue comme l'organisation d'occasions non formelles de créer des relations de care articulées avec les systèmes formels d'apprentissage, est une stratégie pédagogique qui peut contribuer à la construction de cette liberté. Nos travaux permettent également de réhabiliter en France les écrits de Noddings tout en se distanciant de leur coloration naturaliste et normative. Notre projet théorique est ainsi fondamentalement le suivant : poursuivre dans la voie d'un care qui n'est pas ontologiquement genré sans pour autant quitter l'enchâssement dans une philosophie existentialiste des relations interpersonnelles où nous reconnaissons avoir besoin les uns des autres. Il nous semble que cette position théorique est originale, au moins en France, et ouvre des perspectives intéressantes.

Du point de vue des contributions empiriques, nous avons montré l'impact de la participation à un tutorat d'égalité des chances institutionnalisé en service-learning tel que PQPM. Les dispositifs de service-learning n'avaient pas été évalués, à notre connaissance, sous l'angle de l'éthique du care. Nous avons évoqué des auteurs qui ont fait un lien théorique entre care et service-learning mais aucune étude empirique à notre connaissance ne permettait de vérifier ce lien. Nous avons pu montrer de ce point de vue l'impact d'un programme tel que PQPM sur l'engagement des tuteurs, à la fois comme un moyen de s'engager pour la première fois et la volonté ultérieure de se réengager. Notons à ce propos que les tuteurs semblent s'engager pour la première fois sur la base d'une éthique de justice (méritocratique) et semblent se réengager ensuite sur la base d'une éthique du care. Par ailleurs, dans la

littérature existant sur le tutorat, si la corrélation entre empathie affective et le fait de devenir tuteur avait été mise en évidence, il n'y avait pas à notre connaissance de lien empirique établi entre le fait d'être tuteur et l'impact sur l'empathie cognitive. Notre étude est un premier pas dans l'établissement de cette association qu'il faudra compléter par des recherches complémentaires pour solidifier ces premiers résultats.

Notre contribution méthodologique découle du pré-test de différentes méthodes de mesure de l'éthique du care correspondant à différentes approches théoriques. Nous avons montré en quoi une mesure purement quantitative est condamnée à l'échec. La dimension discrète du care doit être prise en compte et conduit nécessairement à une narration de la relation. Nous avons pu également montrer en quoi l'éthique du care, conçue comme une capabilité, pouvait être approximée par différentes mesures quantitatives correspondant aux différentes dimensions identifiées. Cette mesure est incomplète par la nature même des capabilités. Notons qu'elle ne permet pas notamment de dire que certaines personnes ont plus d'éthique du care que d'autres. Les comparaisons interpersonnelles en matière de care n'ont aucun sens puisque le care a toujours une dimension situationnelle. De plus, l'espace capabilité que nous avons construit dans le cadre de cette thèse concerne le care public et n'intègre pas ce qui se passe dans la sphère privée (soins et attentions à ses proches). En revanche, notre méthode permet de voir comment une expérience de care dans un contexte éducatif induit le développement d'une éthique du care eu égard à ces différentes dimensions.

Enfin, en ce qui concerne les contributions pratiques, nous espérons avoir esquissé des pistes d'évolution à la fois dans le domaine éducatif, dans le domaine des soins et pour les organisations en général. Notre intuition – cela reste une intuition qui doit se vérifier par des expérimentations doublées d'évaluations – est la suivante : pour rendre une organisation formelle plus capable de créer des relations de care entre ses membres et entre ses parties

prenantes, une approche directe (persuasion, contrainte, formation, …) est impossible. Une piste envisageable consisterait en revanche à créer des espaces cadrés de liberté où l'autorisation est donnée de s'engager pour autrui et/ou de montrer sa fragilité. Les dispositifs de tutorat, tournés vers l'interne ou l'externe, sont une matérialisation possible de cette idée. L'enjeu est que ces espaces de liberté soient soutenus par les systèmes formels et non perçus comme des modalités subversives ou superfétatoires. Comme nous espérons l'avoir montré, ces espaces de liberté participent non pas à ce que doit faire l'être humain mais à ce qu'il est. C'est à ce titre qu'ils ont leur place dans les organisations.

BIBLIOGRAPHIE

Acquier, A. Gond, J.-P. et Pasquero, J. 2011. "Rediscovering Howard R. Bowen's Legacy: The Unachieved Agenda and Continuing Relevance of Social Responsibilities of the Businessman." *Business & Society* 50 (4): 607–646.

Adkins, N., et R.R. Radtke. 2004. "Students' and Faculty Members' Perceptions of the Importance of Business Ethics and Accounting Ethics Education: Is There an Expectations Gap?" *Journal of Business Ethics* 51 (3) : 279–300.

AFEV (2005), *Etre utile, Quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : des étudiants s'engagent, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire*.

Afriat, C., Gay, C. Loisil, F. et Gay, C. 2006. *Mobilités Professionnelles et Compétences Transversales*. La Documentation française.

Albouy, V. et T. Wanecq. 2003. "Les Inégalités Sociales D'accès Aux Grandes Écoles Suivi D'un Commentaire de Louis-André Vallet." *Economie et Statistique* 361 (1): 27–52.

Allen, T.D. 2003. "Mentoring Others: A Dispositional and Motivational Approach." *Journal of Vocational Behavior.* 62 (1): 134–154.

Allen, T.D. et L.T. Eby. 2010. *The Blackwell Handbook of Mentoring: a Multiple Perspectives Approach*. Wiley-Blackwell.

Allouch, A. et A. van Zanten. 2008. "Formateurs Ou 'Grands Frères' ?" *Education et Sociétés* 21 (1): 49.

Alter, N. 2010. "Travail et Déni Du Don." *Revue Du MAUSS* (1): 175–194.

———. 2011. "Don, Ingratitude et Management." *Revue Française de Gestion* (2): 47–61.

Anders, G. 2003. *Sur la pseudo-concrétude de la philosophie de Heidegger.* Sens et Tonka.

André, K. et Dardelet, C. 2013. « 'Une grande école : pourquoi pas moi ?'. De l'ouverture sociale des grandes écoles aux politiques publiques pour l'égalité des chances. » In

Ouverture sociale, égalité et diversité. Université de technologie de Belfort-Montbéliard.

Aubry, M., et 50 chercheurs et citoyens. 2011. *Pour Changer de Civilisation*. Odile Jacob.

Bass, L. 2009. "Fostering an Ethic of Care in Leadership: A Conversation With Five African American Women." *Advances in Developing Human Resources* 11 (5): 619–632.

Batson, C.D., B.D. Duncan, P. Ackerman, T. Buckley et K. Birch. 1981. "Is Empathic Emotion a Source of Altruistic Motivation?" *Journal of Personality and Social Psychology* 40 (2): 290–302.

Batson, C.D., J.L. Dyck, J.R. Brandt, J.G. Batson, A.L. Powell, M.R. McMaster et C. Griffitt. 1988. "Five Studies Testing Two New Egoistic Alternatives to the Empathy-altruism Hypothesis." *Journal of Personality and Social Psychology* 55 (1): 52–77.

Baudelot, C. et R. Establet. 2009. *L'élitisme républicain : l'école française a l'épreuve des comparaisons internationales*. Seuil.

Bauman, D. 2011. "Evaluating Ethical Approaches to Crisis Leadership: Insights from Unintentional Harm Research." *Journal of Business Ethics* 98 (2): 281–295.

Beaud, S. et B. Convert. 2010. "«30% de boursiers» en Grande École... et après?" *Actes de La Recherche En Sciences Sociales* (3): 4–13.

Bennis, W.G, et O'Toole, J. 2005. "How Business Schools Lost Their Way." *Harvard Business Review* 83 (5): 96–104.

Bentham, J. 1983a. *Deontology*. Oxford University Press.

Bentham, J. 1983b. *Table of the Springs of Action.* Oxford University Press.

Bernacki, M.L. et E. Jaeger. 2008. "Exploring the Impact of Service-learning on Moral Development and Moral Orientation." *Michigan Journal of Community Service Learning* 14 (2): 5–15.

Berthoz, A., et Jorland, G. 2004. *L'empathie*. Odile Jacob.

Bibard, L. 2007. “Towards a Phenomenology of Management: From Modelling to Day-to-day Moral Sensemaking Cognition.” In *Moral Foundations of Management Knowledge*.

———. 2010. *Sexualité et Mondialisation : Essai Philosophique*. L’Harmattan.

Boltanski, L. 1990. *L’amour et La Justice Comme Compétences: Trois Essais de Sociologie de L’action*. Éditions Métailié.

Bonvin, J-M. et N. Farvaque. 2007. “L’accès a l’emploi au prisme des capabilités, enjeux théoriques et méthodologiques.” *Formation Emploi* (98): 9–23.

Borkowski, S.C. et Y.J. Ugras. 1998. “Business Students and Ethics: A Meta-analysis.” *Journal of Business Ethics* 17 (11): 1117–1127.

Boss, J.A. 1994. “The Effect of Community Service Work on the Moral Development of College Ethics Students.” *Journal of Moral Education* 23 (2): 183–198.

Bouilloud, J.-P., et B. Lécuyer. 1994. *L’invention de la gestion: histoire et pratiques*. Editions L’Harmattan.

Bowen, H. R. 1953. *Social Responsibilities of the Businessman*. Harper.

Bowlby, J. 1982. “Attachment and Loss: Retrospect and Prospect.” *American Journal of Orthopsychiatry* 52 (4): 664–678.

Bradach, J.-L. (2003). Going to Scale: The challenge of replicating social programs. Stanford Social Innovation Review, Summer 2010.

Brady, F. N. 1999. “A Systematic Approach to Teaching Ethics in Business.” *Journal of Business Ethics* 19 (3): 309–318.

Brady, F. N., and Craig, P. D. 1995. “Business Meta-Ethics: An Analysis of Two Theories.” *Business Ethics Quarterly* 5 (3): 385–398.

Brower, H.H. 2011. “Sustainable Development Through Service Learning: A Pedagogical Framework and Case Example in a Third World Context.” *Academy of Management Learning & Education* 10 (1) : 58–76.

Brugère, F. 2012. *L'éthique du care*. Que sais-je ?. PUF.

Buber, M. 1992. *Je et Tu*. Aubier Montaigne.

Burton, B.K. et C.P. Dunn. 1996. "Feminist Ethics as Moral Grounding for Stakeholder Theory." *Business Ethics Quarterly* 6 (2): 133–147.

Castel, R. 1995. *Les Métamorphoses de La Question Sociale : Une Chronique Du Salariat*. Fayard.

CGE. 2010. *Ouverture sociale des grandes écoles - Livre blanc des pratiques - Premiers résultats et perspectives.* La documentation française.

Chanlat, J.-F. 1990. *L'individu Dans L'organisation: Les Dimensions Oubliées*. Presses de l'Université Laval. Editions Eska.

Charpateau, O. 2009. *Les auditeurs face a l'éthique. Messages éthiques explicites et implicites : quelles perceptions et réactions des auditeurs de certification légale ?*. Thèse à l'IAE de Paris.

Clegg, S. et al. 2011. "Introduction to the Special Issue Critical Management Studies and Managerial Education : New Contexts ? New Agenda ?" *M@n@gement* Vol. 14 (5): 272–279.

Commission Brundtland. 1987. *Notre avenir à tous*. ONU.

Commission européenne. 2006. « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », *Les lignes directrices pour l'emploi (2005-2008)*, Journal officiel L.394.

Connolly, M. 2003. "The end of the MBA as we know it?" *Academy of Management Learning and Education* 2(3): 364–366.

Cyrulnik, B, 2012. *Sauve-toi la vie t'appelle*. Odile Jacob.

Damasio. 2000. *L'erreur de Descartes*. Odile Jacob.

Datar, S. M., Epstein, M. J., et Yuthas, K. 2010. “Enamored with scale: scaling with limited impact in the microfinance industry. In P.N. Bloom & E. Skloot (eds.), *Scaling Social Impact: New Thinking*. Palgrave Macmillan.

Davis, M. H. 1980. “A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy.” *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology* 10 (4): 85.

———. 1983. “The Effects of Dispositional Empathy on Emotional Reactions and Helping: A Multidimensional Approach.” *Journal of Personality* 51 (2): 167–184.

———. 1996. *Empathy: A Social Psychological Approach*. HarperCollins.

De Fournas, P. 2007. *Quelle identité pour les grandes écoles de commerce françaises ?* Thèse en Sciences de Gestion, Ecole Polytechnique.

De Munck, J. et B. Zimmermann. 2008. *La liberté au prisme des capacités*. EHESS.

Dees, J.G. 1998. “The Meaning of Social Entrepreneurship.” *Comments and Suggestions Contributed from the Social Entrepreneurship Funders Working Group.*

Deleuze, G. 2003. *Spinoza.: Philosophie Pratique*. Editions de Minuit.

DeMoss, M.A. et G.K. McCann. 1997. “Without a Care in the World: The Business Ethics Course and Its Exclusion of a Care Perspective.” *Journal of Business Ethics* 16 (4): 435–443.

Dessinges, C. 2008. “Émotion, Collectif et Lien Social: Vers Une Approche Sociologique Du Don Humanitaire.” *Revue Du MAUSS* (2): 303–321.

Dewey, J. 1997. *Experience and Education*. Simon & Schuster.

DiMaggio, P.J., et Powell, W.W. 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147–160.

Donaldson, T. et Preston, L.E. 1995. “The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications.” *The Academy of Management Review* 20 (1): 65–91.

Donleavy, G. D. 2008. “No Man’s Land: Exploring the Space Between Gilligan and Kohlberg.” *Journal of Business Ethics* 80 (4): 807–822.

Emmanuelli, X. 2012. *S’en Fout La Mort*. Editions Les Echappés.

Engster, D. 2011. “Care Ethics and Stakeholder Theory.” In *Applying Care Ethics to Business*, 111–126.

Euriat, M. et C. Thelot. 1995. “Le Recrutement Social de L’elite Scolaire En France: Evolution Des Inegalites de 1950 a 1990.” *Revue Française de Sociologie* 36 (3): 403–438.

Eyler, J. S, D.E. Giles Jr., C.M. Stenson, C.J. Gray et A. At. 2001. *At a Glance: What We Know About the Effects of Service-learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000*. Vanderbilt University.

Ferraro, F., J. Pfeffer, and R.I. Sutton. 2005. “Economics Language And Assumptions: How Theories Can Become Self-Fulfilling.” *Academy of Management Review* 30 (1): 8–24.

Foucault, M. 1987. “The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom: An Interview with Michel Foucault on January 20, 1984 in The Final Foucault: Studies on Michel Foucault’s Last Works.” *Philosophy & Social Criticism* 12 (2-3): 112–131.

Frank, R.H., T. Gilovich et D.T. Regan. 1993. “Does Studying Economics Inhibit Cooperation?” *Journal of Economic Perspectives* 7 (2): 159–171.

Fraser, N., et Gordon., L. 1994. “A Genealogy of Dependency: Tracing a Keyword of the US Welfare State.” *Signs* 19 (2): 309–336.

Freeman, R.E., et Liedtka, J. 1991. “Corporate Social Responsibility: A Critical Approach.” *Business Horizons* 34 (4): 92–98.

Freeman, R.E. 1994. “The Politics of Stakeholder Theory: Some Future Directions.” *Business Ethics Quarterly* 4 (4): 409–421.

Freeman, R.E. 1984. *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman.French, W. et Weis, A. 2000. “An Ethics of Care or an Ethics of Justice.” *Journal of Business Ethics* 27 (1/2): 125–136.

Friedman, M. 1970. “The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits.” *The New York Times Magazine*, September 13.

Furco, A. 1996. “Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education.” *Expanding Boundaries: Serving and Learning* 1 (1): 2–6.

Furman, F.K. 1990. “Teaching Business Ethics: Questioning the Assumptions, Seeking New Directions.” *Journal of Business Ethics* 9 (1): 31–38.

Gabriel, Y. 2009. “Reconciling an Ethic of Care with Critical Management Pedagogy.” *Management Learning* 40 (4) : 379–385.

Garrau, M., et Le Goff, A. 2010. *Care, Justice, Dépendance - Introduction Aux Théories Du Care*. Presses Universitaires de France.

Gatignon-Turnau, A.-L. 2005. “Les conséquences de la pratique de bénévolat en entreprise du point de vue de la gestion des ressources humaines”. Thèse en doctorat en Sciences de Gestion, Université de Toulouse I.

Gautschi, F.H., et T.M. Jones. 1998. “Enhancing the Ability of Business Students to Recognize Ethical Issues: An Empirical Assessment of the Effectiveness of a Course in Business Ethics.” *Journal of Business Ethics* 17 (2): 205–216.

Ghoshal, S. 2005. “Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices.” *Academy of Management Learning & Education* 4 (1): 75–91.

Giacalone, R.A. et K.R. Thompson. 2006. “Business Ethics and Social Responsibility Education: Shifting the Worldview.” *The Academy of Management Learning and Education* 5 (3): 266–277.

Gilligan, C. 1982. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.

———. 2008. *Une Voix Différente : Pour Une Éthique Du Care*. Flammarion.

Gittell, J.H. et A. Douglass. 2012. "Relational Bureaucracy: Structuring Reciprocal Relationships into Roles." *Academy of Management Review* 37 (4) : 709–733.

Godfrey, P.C., Illes, L.M. et Berry, G.R. 2005. "Creating Breadth in Business Education through Service-learning." *Academy of Management Learning & Education*: 309–323.

Goff, Alice Le. 2008. "Care, Empathie et Justice Un Essai de Problématisation." *Revue Du MAUSS* n° 32 (2): 203–241. doi:10.3917/rdm.032.0203.

Gordon, R.A, et Howell, J.E. 1987 [1959]. *Higher Education for Business*. Garland.

Gosling, J., et Mintzberg, H. 2003. "The Five Minds of a Manager." *Harvard Business Review* 81 (11): 54–63.

Gouldner, A.W. 2008. "Pourquoi Donner Quelque Chose Contre Rien?" *Revue Du MAUSS* (2): 65–86.

Granovetter, M.S. 1973. "The Strength of Weak Ties." *American Journal of Sociology*: 78 (6): 1360.

———. 1985. "Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness." *American Journal of Sociology*: 481–510.

Grey, C. 2004. "Reinventing Business Schools: The Contribution of Critical Management Education." *Academy of Management Learning & Education* 3 (2): 178–186.

Halwani, R. 2003. "Care Ethics and Virtue Ethics." *Hypatia* 18 (3): 161–192.

Hamington, M., et Sander-Staudt, M. 2011. *Applying Care Ethics to Business*. Springer.

Hankivsky, O. 2005. *Social Policy and the Ethic of Care*. University of British Columbia Press.

Hartman, E.M. 2006. “Can We Teach Character? An Aristotelian Answer.” *The Academy of Management Learning and Education* 5 (1): 68–81.

Hartog, M. et P. Frame. 2004. “Business Ethics in the Curriculum: Integrating Ethics through Work Experience.” *Journal of Business Ethics* 54 (4) : 399–409.

Hegel, G. W. F. 1993 [1807]. *Phénoménologie de l’Esprit*. Gallimard.

Heyd, D. 2011. “Supererogation.” In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, edited by Edward N. Zalta, Winter 2011. http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/supererogation/.

Hoagland, S. L. 1990. “Some Concerns About Nel Noddings’ Caring.” *Hypatia* 5 (1): 109–114.

Holt, S., et Marques, J. 2011. “Empathy in Leadership: Appropriate or Misplaced? An Empirical Study on a Topic That Is Asking for Attention.” *Journal of Business Ethics* (105): 95-105.

Hy, L.X. et J. Loevinger. 1996. *Measuring Ego Development*. Routledge.

Iankova, E.A. 2008. “From Corporate Paternalism to Corporate Social Responsibility in Post-communist Europe.” *Journal of Corporate Citizenship* (29): 75–89.

Illich, I. 2003. *Une société sans école*. Seuil.

Institut Montaigne. 2006. *Ouvrir Les Grandes Écoles à La Diversité.*

Ishida, C. 2006. “How Do Scores of DIT and MJT Differ? A Critical Assessment of the Use of Alternative Moral Development Scales in Studies of Business Ethics.” *Journal of Business Ethics* 67 (1): 63–74.

Jack, A.I., Dawson, A.J., Begany, K.L., Leckie, R.L., Barry, K.P., Ciccia, A.H. et Snyder, A.Z.. 2013. “fMRI Reveals Reciprocal Inhibition Between Social and Physical Cognitive Domains.” *NeuroImage* 66: 385–401.

Jacques, A. 2006. “HEC, La Réussite Insouciante.” *Esprit* (328): 75–89.

Jollien, A. 2011. *Eloge de La Faiblesse*. Marabout.

———. 2012. *Petit Traité de L'abandon : Pensées Pour Accueillir La Vie Telle Qu'elle Se Propose*. Seuil.

Joule, R. V. 2003. "La Psychologie de L'engagement Ou L'art D'obtenir Sans Imposer." *Psychology* 31: 370–376.

Joule, R. V, and J. L Beauvois. 1987. P*etit traité de manipulation a l'usage des honnêtes gens*. Presses universitaires de Grenoble.

———. 1989. "Une théorie psychosociale : la théorie de l'engagement." *Recherches et Applications En Marketing* IV (1/89): 79–90.

Judge, T.A., Livingston, B.A. et Hurst, C. 2012. "Do Nice Guys—and Gals—really Finish Last? The Joint Effects of Sex and Agreeableness on Income." *Journal of Personality and Social Psychology* 102 (2): 390.

Kahn, W.A. 1993. "Caring for the Caregivers: Patterns of Organizational Caregiving." *Administrative Science Quarterly*: 539–563.

Kenworthy-U'Ren, A.L. 1999. "Management Students as Consultants." *Journal of Management Inquiry* 8 (4): 379 –387.

Kerjean, A. 2006. *L'apprentissage par l'expérience*. ESF éditeur.

Khurana, R., and N. Nohria. 2008. "It's Time to Make Management a True Profession." *Harvard Business Review* 86 (10): 70.

Khurana, R., Nohria, N. et Penrice, D. 2005. "Management as a Profession." *Restoring Trust in American Business*.

Khurana, R. 2002. *Searching for a Corporate Savior: The Irrational Quest for Charismatic CEOs*. Princeton University Press.

———. 2010. *From Higher Aims to Hired Hands: The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*. Princeton University Press.

Kierkegaard, S. 2004. *La dialectique de la communication éthique et éthico-religieuse*. Payot & Rivages.

Kittay, E. F. 2001. "When Caring Is Just and Justice Is Caring: Justice and Mental Retardation." *Public Culture* 13 (3): 557.

Kohlberg, L. 1981. *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*. Harper & Row San Francisco.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Kolb, A.Y. et D.A. Kolb. 2005. "Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education." *Academy of Management Learning and Education* 4 (2): 193–212.

Krackhardt, D. 1992. "The Strength of Strong Ties: The Importance of Philos in Organizations." *Networks and Organizations: Structure, Form, and Action* 216: 239.

Kristeva, J. et Vanier, J. 2011. *Leur Regard Perce Nos Ombres*. Fayard.

L'institut de l'entreprise, Le Cercle de l'entreprise et du management et la FNEGE. 2010. *Repenser La Formation Des Managers*.

Lampe, M. 1997. "Increasing Effectiveness in Teaching Ethics to Undergraduate Business Students." *Teaching Business Ethics* 1 (1): 3–19.

Lau, L.K, et Haug, J.C. 2011. "The Impact of Sex, College, Major, and Student Classification on Students'Perception of Ethics." M*ustang Journal of Business and Ethics*: 92.

Leming, J. S. 2001. “Integrating a Structured Ethical Reflection Curriculum into High School Community Service Experiences: Impact on Students’ Sociomoral Development.” *Adolescence* 36 (141): 33–45.

Levinas, E. 1999. *Liberté et Commandement*. Le Livre de Poche.

Liedtka, J. M. 1996. “Feminist Morality and Competitive Reality: a Role for an Ethic of Care?” *Business Ethics Quarterly*: 179–200.

MacKenzie, D. et Millo, Y. 2003. « Constructing a Market, Performing Theory : The Historical Sociology of a Financial Derivatives Exchange.” *American Journal of Sociology* 109(1): 107-145.

Mac Kenzie, S.B., P.M. Podsakoff et N.P. Podsakoff. 2011. “Construct Measurement and Validation Procedures in MIS and Behavioral Research: Integrating New and Existing Techniques.” *Management Information Systems Quarterly* 35 (2): 293–334.

Maier, M. 1997. “Gender Equity, Organizational Transformation and Challenger.” *Journal of Business Ethics* 16 (9): 943–962.

Margolis, J.D. et Walsh, J.P. 2003. “Misery Loves Companies: Rethinking Social Initiatives by Business.” *Administrative Science Quarterly*: 268–305.

Martin, R. 2012. “The Price of Actionability.” *Academy of Management Learning & Education* 11 (2): 293–299.

Mauss, M. 2007. *Essai Sur Le Don : Forme et Raison de L’échange Dans Les Sociétés Archaïques*. Presses Universitaires de France.

Mayer-Renaud, J. 2009. *Contribution de l'intimité à l'effet du soutien social dans la relation entre l'alexithymie et la dépression*. Thèse en psychologie. Université de Montréal.

Mayhew, B. et Murphy, P. 2009. “The Impact of Ethics Education on Reporting Behavior.” *Journal of Business Ethics* 86: 397–416.

McCabe, D.L, Dukerich, J.M., et Dutton, J.E. 1994. “The Effects of Professional Education on Values and the Resolution of Ethical Dilemmas: Business School Vs. Law School Students.” *Journal of Business Ethics* 13 (9): 693–700.

McCabe, D.L et Trevino, L.K. 1995. “Cheating Among Business Students: A Challenge for Business Leaders and Educators.” *Journal of Management Education* 19 (2): 205.

McCabe, Kenneth, D.L., Butterfield, D. et Trevino, L.K. 2006. “Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action.” *Academy of Management Learning & Education* 5 (3): 294–305.

McGaw, N. 2011. “Assessing MBA Attitudes About Business And Society.” In *Toward Assessing Business Ethics Education*. IAP.

McWilliams, A. et Siegel, D. 2001. “Corporate Social Responsibility: A Theory of the Firm Perspective.” *The Academy of Management Review* 26(1): 117–127.

Meyer, J. W., et Rowan, B. 1977. “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony.” *American Journal of Sociology*: 340–363.

Mill, J. S. 2012. *L’utilitarisme : Essai Sur Bentham*. Presses Universitaires de France.

Mill Chalmers, W. 2010. Training to survive the workplace of today. *Industrial and Commercial Training* 42(5), 270–273.

Miller, T.L., Grimes, M.G., McMullen, J.S. et Vogus, T.J.. 2012. “Venturing for Others with Heart and Head: How Compassion Encourages Social Entrepreneurship.” *Academy of Management Review* 37 (4) : 616–640.

Mintzberg, H. 2004. “Des Managers, Des Vrais! Pas Des MBA.” *Editions d’organisation*.

Mitroff, I.I. 2004. “An Open Letter to the Deans and the Faculties of American Business Schools.” *Journal of Business Ethics*.

Molinier, P. 2013. *Le Travail Du Care*. La Dispute.

Molinier, P., S. Laugier et P. Paperman. 2009. *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot.

Morin, E. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.

Mozère, L. 2007. "Le « souci de Soi » chez Foucault et le souci dans une éthique politique du care." *Le Portique*. 13-14.

Neubaum, D.O., Drexler, M.P. Jr., Mckee-Ryan, F.M. et Larson, E. 2009. "Business Education and Its Relationship to Student Personal Moral Philosophies and Attitudes Toward Profits: An Empirical Response to Critics." *Academy of Management Learning & Education* 8 (1) : 9–24.

Nietzsche, F. 1972 [1885]. *Ainsi Parlait Zarathoustra*. Le Livre de Poche.

Noddings, N. 1984. *Caring, a Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. University of California Press.

———. 2002. *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education.* Teachers College Press.

Nussbaum, M C. 2006. *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Belknap Press.

———. 2010. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.

Palmer, D.E. et M.L., Stoll. 2011. "Moving Toward a More Caring Stakeholder Theory: Global Business Ethics in Dialogue with the Feminist Ethics of Care." In *Applying Care Ethics to Business*, 111–126.

Paperman, P. et S. Laugier. 2006. *Le souci des autres : éthique et politique du care*. Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Papi, C. 2013. *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur*. L'Harmattan.

Pattaroni, L. 2006. “Le care est-il institutionnalisable ? Quand la politique du care émousse son éthique.” In *Le souci des autres : éthique et politique du care*: 177–200.

Paugam, S. 2009. *La Disqualification Sociale : Essai Sur La Nouvelle Pauvreté*. Presses Universitaires de France.

Pearce, J.L., et Huang, L. 2012. “The Decreasing Value of Our Research to Management Education.” *Academy of Management Learning & Education* 11 (2): 247–262.

Perret, V. et Huault, I. 2011. “L’enseignement Critique Du Management Comme Espace D’émancipation : Une Réflexion Autour de La Pensée de Jacques Rancière.” *M@n@gement* Vol. 14 (5): 282–309.

Pesqueux, Y. 2003. “Les Accréditations Des Cursus de Management : Clonage Ou Amélioration Qualitative ?” *Revue Française de Gestion* 147 (6): 201–211.

———. 2006. “Pour Une Évaluation Critique de La Théorie Des Parties Prenantes.” In *Décider Avec Les Parties Prenantes*, par M. Bonnafous-Boucher et Y. Pesqueux, La Découverte, 19–40.

———. 2011. “La Philosophie Du Care et La Diversité.” In *Encyclopédie de La Diversité*, par J.-M. Peretti, EMS, 422–434. Management et Société. Cormeilles le Royal.

———. 2012. De l’engagement au care. Question(s) de management ? : 107-118. Cormeilles le Royal : EMS.

Pfeffer, J., et Fong, C.T. 2002. “The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye.” *Academy of Management Learning & Education* 1 (1): 78–95.

———. 2004. “The Business School ‘Business’: Some Lessons from the US Experience.” *Journal of Management Studies* 41 (8): 1501–1520.

Pfeffer, J. 2005. “Why Do Bad Management Theories Persist? A Comment on Ghoshal.” *Academy of Management Learning & Education* 4 (1) : 96–100.

Pierson, F.C. 1959. “The Education of American Businessmen.” The Journal of Business Education 35 (3): 114–117.

Pierson, F 2011. “Pour un apprentissage de la lutte et de la résistance des cadres pour limiter leur souffrance au travail : les apports de la théorie de la reconnaissance d’Axel Honneth.” *M@n@gement* Vol. 14 (5): 352–370.

Platon.1950. *Le Banquet*. Gallimard, coll. « La Pléiade ».

Pless, N. M,T. Maak et G.K. Stahl. 2011. “Developing Responsible Global Leaders Through International Service-Learning Programs: The Ulysses Experience.” *The Academy of Management Learning and Education* 10 (2): 237–260.

Poizat, D. 2003. *L’éducation non formelle*. Editions L’Harmattan.

Pratt, M., E.E. Skoe et M.L. Arnold. 2004. “Care Reasoning Development and Family Socialisation Patterns in Later Adolescence: A Longitudinal Analysis.” *International Journal of Behavioral Development* 28 (2): 140–147.

Puka, B. 1990. “The Liberation of Caring; A Different Voice For Gilligan’s ‘Different Voice’.” *Hypatia* 5 (1) : 58–82.

———. 2011. “Taking Care of Business: Caring in Competitive Corporate Structures.” In *Applying Care Ethics to Business*, 175–199. Springer.

Pullins, E.B. et L.M. Fine .2002. « How the performance of mentoring activities affects the mentor’s job outcomes”, *Journal of Personal Selling & Sales Management.* 22(4): 259-271.

Rabouin, M. 1997. “Lyin’ Tgers, and ‘Cares,’ Oh My: The Case for Feminist Integration of Business Ethics.” *Journal of Business Ethics* 16 (3): 247–261.

Ramaswami, A. et G.F. Dreher. 2010. “Dynamics of Mentoring Relationships in India: A Qualitative, Exploratory Study.” *Human Resource Management* 49 (3) : 501–530.

Reiter, S.A. 1996. “The Kohlberg-Gilligan Controversy: Lessons for Accounting Ethics Education.” *Critical Perspectives on Accounting* 7 (1): 33–54.

Renouard, C. 2011. “Corporate Social Responsibility, Utilitarianism, and the Capabilities Approach.” *Journal of Business Ethics* 98 (1): 85–97.

Revans, R.W. 1998. *ABC of Action Learning*. Lemos & Crane.

Reynolds, M., et Vince, R. 2004. “Critical Management Education and Action-Based Learning: Synergies and Contradictions.” *Academy of Management Learning & Education* 3 (4): 442–456.

Reynolds, S. J. 2003. “A Single Framework for Strategic and Ethical Behavior in the International Context.” *Business Ethics Quarterly* 13 (3): 361–379.

Rifkin, J. 2011. *Une Nouvelle Conscience Pour Un Monde En Crise*. Les liens qui libèrent éditions.

Rogers, C.R. 2005. *Le Développement de la personne*. InterEditions.

Sabbagh, D. 2006. “Une convergence problématique.” *Politix* (1): 211–229.

Sabbagh, D. et A. van Zanten. 2010. “Diversité et Formation Des Élites: France-USA.” *Sociétés Contemporaines* (3): 5–17.

Sen, A. K. 1988. *On Ethics and Economics*. Blackwell.

———. 2000. *Repenser L’inégalité*. Seuil.

Sezgi, F., et Mair, J. 2010. « To control or not control: a coordination perspective to scaling” in *Scaling Social Impact: New Thinking*, Palgrave Macmillan.

Sibieude, T., F. Louveaux, and C. Dardelet. 2008. “Une Grande Ecole : Pourquoi Pas Moi ? - bilan d’étape.”

Sibieude, T. et R. Vidal. 2008. “Le programme ‘Une grande école : pourquoi pas moi ?’. d’une action de responsabilité sociétale de l’ESSEC a la responsabilité sociétale des grandes écoles françaises”. *Working Paper DR 08010. ESSEC Centre de Recherche.*

Simola, S. 2003. “Ethics of Justice and Care in Corporate Crisis Management.” *Journal of Business Ethics* 46 (4) (September 2): 351–361.

———. 2007. “The Pragmatics of Care in Sustainable Global Enterprise.” *Journal of Business Ethics* 74 (2): 131–147.

Skoe, E.E et R. Diessner. 1994. “Ethic of Care, Justice, Identity, and Gender: An Extension and Replication.” *Merrill-Palmer Quarterly* 40 (2): 272–89.

Skoe, E.E. et J.E. Marcia. 1991. “A Measure of Care-based Morality and Its Relation to Ego Identity.” *Merrill-Palmer Quarterly* 37 (2): 289–304.

Skoe, E.E., M.W. Pratt, M.M. et S.E. Curror. 1996. “The Ethic of Care: Stability over Time, Gender Differences, and Correlates in Mid-to Late Adulthood.” *Psychology and Aging* 11 (2): 280.

Skoe, E.E. 1993. “The Ethic of Care Interview Manual.” *Unpublished Manuscript Available from the Author Upon Request. University of Oslo, Oslo*.

———. 2010. “The Relationship Between Empathy-related Constructs and Care-based Moral Development in Young Adulthood.” *Journal of Moral Education* 39 (2): 191–211.

Skoe, E.E. et Lippe, A. L. 2002. “Ego Development and the Ethics of Care and Justice: The Relations Among Them Revisited.” *Journal of Personality* 70 (4): 485–508.

Slote, M. A. 2007. *The Ethics of Care and Empathy*. Taylor & Francis.

Smith. A. 2003 [1774]. *La théorie des sentiments moraux*. Presses Universitaires de France.

Solomon, R.C. 1998. “The Moral Psychology of Business: Care and Compassion in the Corporation.” *Business Ethics Quarterly* 8 (3): 515–533.

Stokes, P. 2008. “Outdoor Management Development as Organizational Transformation : a study of Anglo-French Paradoxical Experience in the Application of Alternative Human Resource Development Approaches.” *International Journal of Cross Cultural Management*. Vol. 8, No. 1, 23-39.

Swanson, D.L. et W.C. Frederick. 2001. “Campaign AACSB: Are Business Schools Complicit in Corporate Corruption?” *Journal of Individual Employment Rights* 10 (2): 151–165.

Swanson, D.L. et Fisher, D.G. 2011. *Toward Assessing Business Ethics Education*. IAP.

Tapie, P. et J.-P. Helfer. 2010. “30% de boursiers dans les Grandes Écoles ? Droit de réponse : La CGE réaffirme l’ambition du mérite républicain.” *Grande Angle, Lettre D’information de La Conférence Des Grandes Écoles*. Janvier.

Taylor, R. 1998. “The Ethic of Care Versus the Ethic of Justice: An Economic Analysis.” *Journal of Socio-Economics* 27 (4): 479.

Thiétart, R.-A. et collègues. 2007. *Méthodes de recherche en management.* Dunod.

Thompson, C. J. 1995. “A Contextualist Proposal for the Conceptualization and Study of Marketing Ethics.” *Journal of Public Policy & Marketing* 14 (2) (October 1): 177–191.

Toi, M. et C. D. Batson. 1982. “More Evidence That Empathy Is a Source of Altruistic Motivation.” *Journal of Personality and Social Psychology* 43 (2): 281–292.

Tronto, J.C. 1993. *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Psychology Press.

———. 2009. *Un Monde Vulnérable : Pour Une Politique Du Care*. Ed. La découverte.

UNSECO. 1997. *International Standard Classification of Education*.

Van Parijs, P. 1991. “Le Trilemme de L’éthique Des Affaires.” *La Revue Nouvelle*.

Warin, P. 2010. « Qu’est-ce que le non-recours aux droits sociaux ? ». *La vie des idées*.

Weber, J. 1990. “Measuring the Impact of Teaching Ethics to Future Managers: A Review, Assessment, and Recommendations.” *Journal of Business Ethics* 9 (3) : 183–190.

Westerman, J.W., Bergman, J.Z., Bergman, S.M. et Daly, J.P. 2012. “Are Universities Creating Millennial Narcissistic Employees? An Empirical Examination of Narcissism

in Business Students and Its Implications." *Journal of Management Education* 36 (1): 5–32.

Wicks, A.C. 1996. "Reflections on the Practical Relevance of Feminist Thought to Business." *Business Ethics Quarterly* 6 (4): 523–531.

Wicks, A.C., Gilbert, D.R. et Freeman, R. E. 1994. "A Feminist Reinterpretation of the Stakeholder Concept." *Business Ethics Quarterly* 4 (4): 475–497.

Wiggins, J.S. 1991. "Agency and Communion as Conceptual Coordinates for the Understanding and Measurement of Interpersonal Behavior." *Thinking Clearly About Psychology* 2: 89–113.

Winnicott, D. W. 1970. "Cure." *Conversations Ordinaires*: 123.

Wood, J.A., Longenecker, J.G., McKinney, J.A. et Moore, C.W. 1988. "Ethical Attitudes of Students and Business Professionals: A Study of Moral Reasoning." *Journal of Business Ethics* 7 (4): 249–257.

Yorio, P.L., and Feifei Ye. 2012. "A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning." *Academy of Management Learning & Education* 11 (1) : 9–27.

Yunus, M. 2010. *Building Social Business: The New Kind of Capitalism That Serves Humanity's Most Pressing Needs*. Public Affairs Book.

Zaleznik, A. 1990. "The Leadership Gap." *The Executive* 4 (1) : 7–22.

Zhong, C.-B.. 2011. "The Ethical Dangers of Deliberative Decision Making." *Administrative Science Quarterly* 56 (1) (March): 1–25.

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. Les stades du développement moral (d'après Kohlberg 1981)..... 26

TABLEAU 2. Les stades du développement de l'éthique du care (Gilligan 2008). 35

TABLEAU 3. Les quatre phases de l'éthique du care (Tronto 2009). 39

TABLEAU 4. Comparaison des trois principales approches théoriques de l'éthique du care.... 40

TABLEAU 5. Les caractéristiques d'une relation de care (d'après Noddings 1984). 50

TABLEAU 6. Typologie des dispositifs de tutorat, d'engagement et de service-learning. 134

TABLEAU 7. Questions de recherche. 148

TABLEAU 8. Echantillonnage des entretiens individuels. 190

TABLEAU 9. Nombre de candidatures à PQPM et PHARES..... 191

TABLEAU 10. Echantillon des analyses quantitatives comparées..... 194

TABLEAU 11. Liste des variables numériques. 198

TABLEAU 12. Liste des variables dichotomiques. 201

TABLEAU 13. Typologie des sous-populations pendant l'année d'interrogation. 202

TABLEAU 14. Motivations exprimées par les étudiants dans leur fiche de candidature pour intégrer les programmes PQPM et PHARES. 208

TABLEAU 15. Statistiques descriptives et corrélations de Pearson ex ante (N=1003)..... 228

TABLEAU 16. Statistiques descriptives et corrélations de Pearson ex post (N=657)..... 229

TABLEAU 17. Statistiques descriptives ex ante par type de sous-population (N=998). 232

TABLEAU 18. Estimation des rapports de cote par une régression logistique généralisée sur les données ex ante (N=944) en prenant comme référence les étudiants SP1..... 234

TABLEAU 19. Statistiques descriptives ex ante par école et par type d'école (N=1003)..... 236

TABLEAU 20. Estimation des rapports de cote par une régression logistique binaire sur les données ex ante (N=944) en prenant comme référence les étudiants en gestion..... 237

TABLEAU 21. Statistiques descriptives et corrélations de Pearson des différences entre ex ante et ex post (N=391)..... 239

TABLEAU 22. Corrélations avec la différence d'empathie affective ex ante vs. ex post en fonction du quartile d'empathie affective ex ante..... 240

TABLEAU 23. Statistiques descriptives et corrélations de Pearson pour la population Alumni ESSEC (N=641)..... 241

TABLEAU 24. Valeurs estimées des paramètres et erreurs types obtenus par régression sur la population des Alumni ESSEC(N=641). 242

TABLEAU 25. Résultats empiriques concernant les hypothèses de recherche..... 244

TABLEAU 26. Proportion des étudiants Alumni ESSEC qui considèrent avoir développé ces compétences pendant leurs études (N=641)..... 247

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. L'espace capabilité multidimensionnel de l'éthique du care. 64

FIGURE 2. Le care défini comme relation et comme éthique. 75

FIGURE 3. Le cycle de l'apprentissage expérientiel et sa correspondance avec la structure du cerveau (Kolb et Kolb 2005) 122

FIGURE 4. Le tutorat comme mise en œuvre de l'educare..... 132

FIGURE 5. Schéma d'articulation des questions de recherche. 156

FIGURE 6. Schéma des hypothèses d'impact d'une organisation de relations de care au travers d'un dispositif de type 1 – Question de recherche (Q4)..... 157

FIGURE 7. Document officiel de présentation de PQPM (juin 2012). 161

ANNEXES

ANNEXE 1. GRILLE D'ENTRETIEN ECI TRADUITE EN FRANÇAIS PAR L'AUTEUR (POUR LES FEMMES)

1. Dilemme de la vie réelle

« Nous vous proposons d'aborder quatre dilemmes éthiques, c'est-à-dire quatre situations où une personne doit faire un choix difficile en fonction d'une position éthique

Nous vous proposons de commencer par un dilemme de la vie réelle avant de passer à des cas plus théoriques.

Avez-vous déjà été dans une situation où vous n'avez pas été sûr de ce qu'il fallait faire ou pas sur un plan éthique ? Est-ce que vous avez déjà été dans une situation de conflit moral ? »

Questions de relance

- Pouvez-vous décrire la situation ?
- En quoi y a-t-il un conflit ?
- Qu'avez-vous fait ?
- Pourquoi avez-vous fait cela plutôt qu'autre chose ?
- Avec le recul, est-ce que vous agireriez différement ?

2. Le dilemme de Lisa

« Lisa est une brillante professeure qui approche de la trentaine et qui a toujours été très indépendante. Sa vie a été centrée jusqu'à présent sur son travail et sa réussite professionnelle. On lui propose d'ailleurs à la rentrée prochaine un poste de professeur permanent.

Elle vit depuis peu une histoire d'amour passionnée avec un homme marié. Elle vient d'apprendre qu'elle est enceinte.

Que pensez-vous que Lisa doive faire ? »

Questions de relance

- Est-ce que vous pensez que Lisa devrait avorter ? Est-ce qu'elle devrait le faire adopter ? Pourquoi ?
- Par rapport à elle-même ? Son travail ? Son bonheur ? Ce qu'elle veut ?
- Par rapport à la morale ? La religion ? Les valeurs ? Les conventions ?
- Par rapport à l'enfant à naître ?
- Par rapport à l'homme marié ?
- Par rapport à la famille de cet homme ?

3. **Le dilemme de Betty**

« Betty, qui va bientôt avoir quarante ans, est mariée à Erik depuis plusieurs années. Ils ont deux enfants âgés de 8 et 10 ans. Betty ne travaille pas. Elle s'occupe des enfants et de la maison.

Depuis deux ou trois ans, Betty se sent de moins en moins heureuse dans sa relation de couple. Elle trouve son mari égocentrique et insensible à ses besoins et son ressenti. Betty a essayé plusieurs fois de communiquer sa frustration à son mari mais ce dernier ignore et rejette ces tentatives.

Betty est très attirée par un autre homme, Steven, un professeur célibataire. Récemment, Steven a proposé à Betty de commencer une relation plus intime et plus engagée.

Que pensez-vous que Betty doive faire ? »

<u>Questions de relance</u>

- Est-ce que Betty doit divorcer ? Est-ce qu'elle doit tromper son mari et mener une double vie ? Pourquoi ?
- Par rapport à son bonheur ? Ce qu'elle veut ?
- Par rapport à la morale ? La religion ? Les valeurs ? Les conventions ?
- Par rapport à son mari ?
- Par rapport à ses enfants ?

4. Dilemme de Kristine

« Kristine, une jeune femme âgée de 26 ans, décide d'emménager seule après avoir vécu avec une colocotaire pendant trois ans. Elle est beaucoup plus heureuse seule. Elle apprécie cette indépendance qui lui permet d'être plus efficace dans ses études et son travail. Sa mère, qu'elle n'a pas vu depuis un long moment car elles ne s'entendent pas très bien, débarque chez elle avec ses affaires, disant qu'elle se sent seule et qu'elle veut vivre avec Kristine.

Que pensez-vous que Kristine doive faire ? »

<u>Questions de relance</u>

- Est-ce que Kristine doit refuser ou accepter d'héberger sa mère ? Pourquoi ?
- Par rapport à son bonheur ? Ce qu'elle veut ? Son travail ? Son indépendance ?
- Par rapport à la morale ? Les valeurs ? Les conventions ? Le devoir d'un enfant pour ses parents ?
- Par rapport à sa mère?

ANNEXE 2. GRILLE D'ENTRETIEN ECI TRADUITE EN FRANÇAIS PAR L'AUTEUR (POUR LES HOMMES)

1. Dilemme de la vie réelle

« Nous vous proposons d'aborder quatre dilemmes éthiques, c'est-à-dire quatre situations où une personne doit faire un choix difficile en fonction d'une position éthique

Nous vous proposons de commencer par un dilemme de la vie réelle avant de passer à des cas plus théoriques.

Avez-vous déjà été dans une situation où vous n'avez pas été sûr de ce qu'il fallait faire ou pas sur un plan éthique ? Est-ce que vous avez déjà été dans une situation de conflit moral ? »

<u>Questions de relance</u>

- Pouvez-vous décrire la situation ?
- En quoi y a-t-il un conflit ?
- Qu'avez-vous fait ?
- Pourquoi avez-vous fait cela plutôt qu'autre chose ?
- Avec le recul, est-ce que vous agireriez différement ?

2. Le dilemme de Derek

« Derek est un brillant professeur, marié, qui approche de la trentaine. Sa vie a été centrée jusqu'à présent sur son travail et sa réussite professionnelle. On lui propose d'ailleurs à la rentrée prochaine un poste de professeur permanent.

Il vit depuis peu une histoire d'amour passionnée avec une jeune femme, célibataire. Elle vient tout juste de lui annoncer qu'elle est enceinte de lui.

Que pensez-vous que Derek doive faire ? »

Questions de relance

- Est-ce que vous pensez que Derek devrait lui demander d'avorter ? Pourquoi ?
- Par rapport à lui-même ? Son travail ? Son bonheur ? Ce qu'elle veut ?
- Par rapport à la morale ? La religion ? Les valeurs ? Les conventions ?
- Par rapport à l'enfant à naître ?
- Par rapport à la femme ?
- Par rapport à la famille de cet femme ?

3. Le dilemme de Erik

« Erik, qui va bientôt avoir quarante ans, est mariée à Betty depuis plusieurs années. Ils ont deux enfants âgés de 8 et 10 ans. Depuis qu'ils sont ensemble, Betty ne travaille pas et s'occupe des enfants et de la maison.

Depuis deux ou trois ans, Erik se sent de moins en moins heureux dans sa relation de couple. Il trouve sa femme égocentrique et insensible à ses besoins et son ressenti. Erik a essayé plusieurs fois de communiquer sa frustration à son épouse mais cette dernière ignore et rejette ces tentatives.

Erik est très attiré par une autre femme, Carol, une professeur célibataire. Récemment, Carol a proposé à Erik de commencer une relation plus intime et plus engagée.

Que pensez-vous qu'Erik doive faire ? »

<u>Questions de relance</u>

- Est-ce que Erik doit divorcer ? Est-ce qu'il doit tromper sa femme et mener une double vie ? Pourquoi ?
- Par rapport à son bonheur ? Ce qu'il veut ?
- Par rapport à la morale ? La religion ? Les valeurs ? Les conventions ?
- Par rapport à sa femme ?
- Par rapport à ses enfants ?

4. Dilemme de Chris

« Chris, un jeune homme âgé de 26 ans, décide d'emménager seul après avoir vécu avec un colocataire pendant trois ans. Il est beaucoup plus heureux seul. Il apprécie cette indépendance qui lui permet d'être plus efficace dans ses études et son travail. Son père, qu'il n'a pas vu depuis un long moment car ils ne s'entendent pas trop bien, débarque chez lui avec ses affaires, disant qu'il se sent et qu'il veut vivre avec Chris.

Que pensez-vous que Chris doive faire ? »

Questions de relance

- Est-ce que Chris doit refuser ou accepter d'héberger son père ? Pourquoi ?
- Par rapport à son bonheur ? Ce qu'il veut ? Son travail ? Son indépendance ?
- Par rapport à la morale ? Les valeurs ? Les conventions ? Le devoir d'un enfant pour ses parents ?
- Par rapport à son père ?

ANNEXE 3. « SENTENCE COMPLETION TEST » TRADUIT EN FRANÇAIS PAR L'AUTEUR

Merci de bien vouloir compléter les phrases suivantes :

- Quand je suis critiqué……
- Etre avec d'autres personnes……..
- Ce qui me met dans une situation difficile, c'est……
- Lorsque les personnes sont sans défense……
- Je suis désolé……
- Les règles sont……
- La criminalité et la délinquance pourraient être éliminées si……..
- Je ne supporte pas les gens qui sont……..
- Je suis……
- Mon principal problème est…….
- Si je n'ai pas ce que je veux……..
- J'ai un problème de conscience quand…….
- Je me sens utile quand…….
- Pour changer le monde……

ANNEXE 4. ECHELLE DU CARE S'APPUYANT SUR LES 4 PHASES DU CARE DEFINIES PAR TRONTO (1993)

Dimension	Intitulé	ID Item
Souci ("Caring about)	Lorsque je vois quelqu'un se faire "rouler", je ressens une sorte de sentiment protecteur.	S_1
	Rares sont les situations d'injustice qui m'indignent.	S_2
	Il m'arrive de penser aux personnes qui ont moins de chance que moi.	S_3
	Je me décris plutôt comme une personne "empathique".	S_4
	Quand j'apprends que des personnes sont en difficulté, cela me préoccupe.	S_5
	En dehors de mes proches, je fais abstraction des problèmes des autres.	S_6
	Je suis souvent touché par les choses que je vois ou que j'entends.	S_7
Responsabilité ("Taking care of")	Je peux changer les choses et avoir, à mon échelle, un impact sur le monde, les autres et la société.	R_1
	Je pense pouvoir influencer de manière positive le parcours des autres.	R_2
	Personne ne dépend de moi, c'est à chacun de se prendre en main.	R_3
	Il peut m'arriver de blesser les autres sans le vouloir.	R_4
	J'ai des choses en moi qu'il me paraît important de transmettre aux autres.	R_5
	Je ne peux pas faire grand chose à mon niveau pour les personnes en grande difficulté.	R_6
	Les causes où je pourrais me rendre utile ne manquent pas.	R_7
Pratique ("Care giving")	Est-ce que vous considérez que vous avez été personnellement engagé dans une action solidaire pendant l'année écoulée ?	P_1
	Quelle est la fréquence de votre engagement solidaire sur l'année écoulée ?	P_2
Réciprocité ("Care receiving")	Je n'aurais sans doute pas pu en arriver là où je suis sans l'aide de mon entourage.	Re_1
	Personne n'a jamais rien fait pour moi.	Re_2
	J'ai besoin des autres pour progresser et pour évoluer.	Re_3
	Je considère que j'ai beaucoup reçu jusqu'à maintenant dans ma vie.	Re_4
	Je ne dépends de rien ni de personne.	Re_5
	Je suis reconnaissant envers les personnes qui m'ont aidé dans mon parcours.	Re_6
	Je pense souvent à tous ceux qui se dévouent sans compter pour la collectivité et le bien commun.	Re_7

ANNEXE 5. ACP SUR LE PRE-TEST DE L'ECHELLE DE MESURE S'APPUYANT SUR LES QUATRE PHASES DE TRONTO

Axes issus de l'ACP sans rotation

Description de l'axe 1

NOM DE L'ANCIENNE VARIABLE	Label	Coord_axe1	Contr_axe1	PFactor1
S_7	S_7	0.748035	0.1288079	<.0001
S_3	S_3	0.7369452	0.1268983	<.0001
S_5	S_5	0.7240568	0.1246789	<.0001
Re_6	Re_6	0.6549393	0.1127773	<.0001
R_7	R_7	0.649695	0.1118742	<.0001
R_1	R_1	0.6374969	0.1097738	<.0001
---	Zone	.	.	.

Description de l'axe 2

NOM DE L'ANCIENNE VARIABLE	Label	Coord_axe2	Contr_axe2	PFactor2
S_6	S_6	0.6384088	0.2916858	<.0001
R_3	R_3	0.6326826	0.2890695	<.0001
R_6	R_6	0.584182	0.2669098	<.0001
Re_5	Re_5	0.565609	0.2584239	<.0001
S_2	S_2	0.4927005	0.2251124	<.0001
Re_2	Re_2	0.4903875	0.2240556	<.0001
---	Zone	.	.	.
R_5	R_5	-0.142674	-0.065187	0.0309
R_4	R_4	-0.210896	-0.096357	0.0013
Re_4	Re_4	-0.21208	-0.096898	0.0012
Re_6	Re_6	-0.245769	-0.11229	0.0002

Description de l'axe 3

NOM DE L'ANCIENNE VARIABLE	Label	Coord_axe3	Contr_axe3	PFactor3
Re_1	Re_1	0.6152078	0.4571444	<.0001
Re_2	Re_2	0.4588043	0.3409252	<.0001
Re_5	Re_5	0.4360543	0.3240203	<.0001
R_4	R_4	0.3334132	0.2477504	<.0001
Re_3	Re_3	0.2575928	0.1914103	<.0001
Re_4	Re_4	0.2528762	0.1879055	0.0001
---	Zone	.	.	.
R_5	R_5	-0.157989	-0.117397	0.0167
S_5	S_5	-0.177307	-0.131752	0.0071
S_2	S_2	-0.178346	-0.132524	0.0068
R_2	R_2	-0.195108	-0.14498	0.0030
R_1	R_1	-0.219456	-0.163072	0.0008
S_6	S_6	-0.250504	-0.186143	0.0001

Axes issus de l'ACP avec rotation varimax

Description de l'axe 1

NOM DE L'ANCIENNE VARIABLE	Label	Coord_axe1	Contr_axe1	PFactor1
S_7	S_7	0.7369095	0.141847	<.0001
S_5	S_5	0.7365437	0.1549797	<.0001
S_3	S_3	0.7127151	0.1294452	<.0001
R_2	R_2	0.6599459	0.1481738	<.0001
R_5	R_5	0.6595704	0.1434918	<.0001
R_7	R_7	0.654872	0.1321611	<.0001
---	Zone	.	.	.

NOM DE L'ANCIENNE VARIABLE	Label	Coord_axe1	Contr_axe1	PFactor1
Re_5	Re_5	-0.147732	-0.11239	0.0254
Re_2	Re_2	-0.151438	-0.114896	0.0219

Description de l'axe 2

NOM DE L'ANCIENNE VARIABLE	Label	Coord_axe2	Contr_axe2	PFactor2
S_6	S_6	0.6653574	0.3022664	<.0001
R_3	R_3	0.6311094	0.2860062	<.0001
R_6	R_6	0.5934283	0.2711155	<.0001
Re_5	Re_5	0.5452298	0.2425453	<.0001
S_2	S_2	0.5094323	0.2321764	<.0001
Re_2	Re_2	0.4689429	0.2074749	<.0001
---	Zone	.	.	.
Re_4	Re_4	-0.176026	-0.09721	0.0076
R_4	R_4	-0.196562	-0.102568	0.0028
Re_6	Re_6	-0.20132	-0.10919	0.0022

Description de l'axe 3

NOM DE L'ANCIENNE VARIABLE	Label	Coord_axe3	Contr_axe3	PFactor3
Re_1	Re_1	0.7241175	0.4601305	<.0001
Re_2	Re_2	0.4570497	0.3319735	<.0001
Re_5	Re_5	0.4381172	0.3167674	<.0001
R_4	R_4	0.4220437	0.2532357	<.0001
Re_3	Re_3	0.4138822	0.2115838	<.0001
Re_4	Re_4	0.4116853	0.207516	<.0001
---	Zone	.	.	.
S_6	S_6	-0.159047	-0.160096	0.0160

ANNEXE 6. TRADUCTION EN FRANÇAIS DU TEST IRI (DAVIS, 1993) ADAPTEE DE LA TRADUCTION DE LUSSIER (1996)

En gras la formulation originelle de Davis, en italique la traduction de Lussier et en souligné ma traduction finale (si différente de celle de Lussier).

EC1 : Before criticizing somebody, I try to imagine how I would feel if I were in their place.

Avant de critiquer des gens, j'essaie d'imaginer ce que je ressentirais si j'étais à leur place.

<u>Avant de critiquer des gens, j'essaie d'imaginer ce que je ressentirais si j'étais à leur place.</u>

EC2 : Sometimes I don't feel sorry for other people when they are having problems.

Parfois, je ne plains pas beaucoup les autres quand ils ont des problèmes.

EC3 : I believe that there are two sides to every question and try to look at them both.

Je crois qu'il existe deux côtés pour toute question et j'essaie de les envisager tous les deux.

<u>Je crois qu'il y a toujours plusieurs façons d'envisager un même problème et je m'efforce de les prendre toutes en considération.</u>

EC4 : I would describe myself as a pretty soft-hearted person.

Je me décrirais comme une personne au coeur assez tendre.

EC5 : I often have tender, concerned feelings for people less fortunate than me.

J'éprouve souvent des sentiments de tendresse et d'inquiétude envers les gens qui ont moins de chance que moi.

EC6 : I am often quite touched by things that I see happen.

Je suis souvent très touché(e) par les choses qui se passent sous mes yeux.

EC7 : I sometimes find it difficult to see things from the "other guy's" point of view.

Je trouve parfois difficile d'envisager les choses du point de vue d'autrui.

PT1 : I try to look at everybody's side of a disagreement before I make a decision.

J'essaie d'envisager le point de vue de chacun dans un désaccord avant de prendre une décision.

PT2 : I sometimes try to understand my friends better by imagining how things look from their perspective.

J'essaie parfois de mieux comprendre mes amis en imaginant à quoi ressemblent les choses selon leur point de vue.

J'essaye parfois de mieux comprendre mes amis en m'imaginant les choses de leur point de vue.

PT3 : Other people's misfortunes do not usually disturb me a great deal.

Les malheurs des autres ne me troublent habituellement pas beaucoup.

PT4 : When I'm upset at someone, I usually try to "put myself in his shoes" for a while.

Lorsque je suis fâché(e) contre quelqu'un, j'essaie habituellement de "me mettre dans la peau" de cette personne pour un certain temps.

PT5 : When I see someone being taken advantage of, I feel kind of protective toward them.

Lorsque je vois quelqu'un dont on a profité, je me sens du genre protecteur à l'égard de cette personne.

Lorsque je vois quelqu'un dont on a profité, je me sens protecteur à l'égard de cette personne.

PT6 : When I see someone being treated unfairly, I sometimes don't feel very much pity for them.

Quand je vois des gens qu'on traite injustement, quelquefois je ne sens pas beaucoup de pitié pour eux.

Quand je vois des gens qu'on traite injustement, quelquefois je ne ressens pas beaucoup de pitié pour eux.

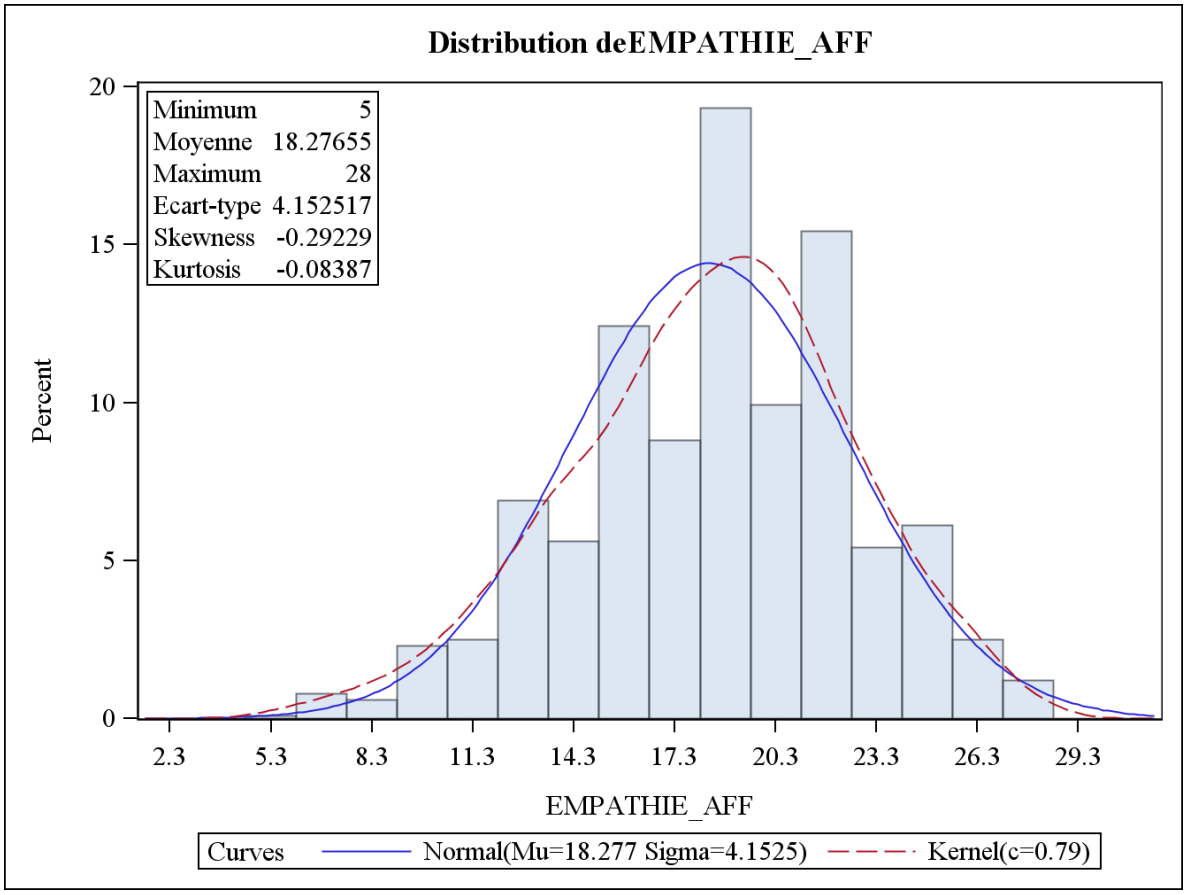
PT7 : If I'm sure I'm right about something, I don't waste much time listening to other people's arguments.

Si je suis sûr (sûre) d'avoir raison au sujet de quelque chose, je ne perds pas grand temps à écouter les arguments des autres.

Si je suis sûr(e) d'avoir raison au sujet de quelque chose, je ne perds pas de temps à écouter les arguments des autres.

ANNEXE 7. TESTS DE NORMALITE DES VARIABLES NUMERIQUES

Test de normalité concernant l'empathie affective *ex ante*

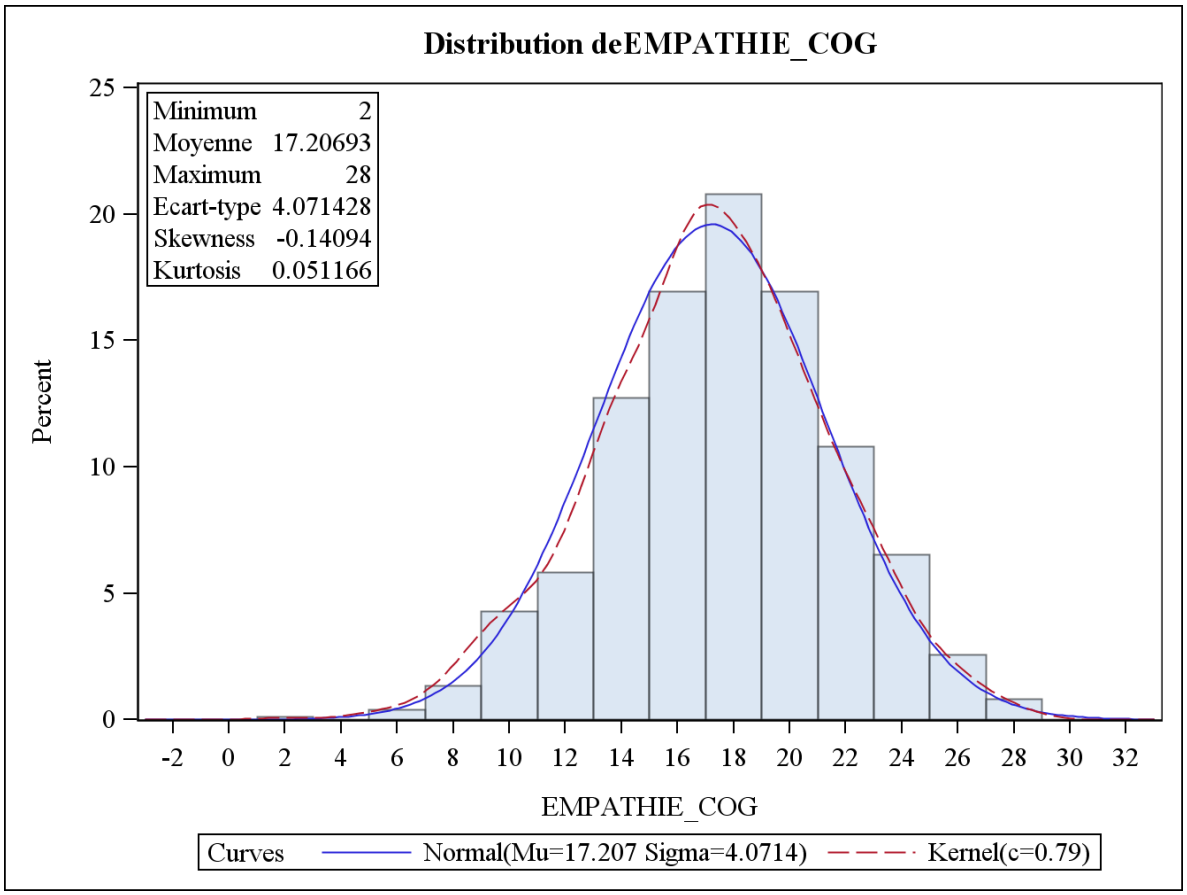


Parameters for Normal Distribution		
Paramètre	**Symbole**	**Valeur estimée**
Mean	Mu	18.27655
Std Dev	Sigma	4.152517

Goodness-of-Fit Tests for Normal Distribution				
Test	**Statistique**		**p-Value**	
Kolmogorov-Smirnov	**D**	0.07616730	**Pr > D**	<0.010
Cramer-von Mises	**W-Sq**	0.70580513	**Pr > W-Sq**	<0.005
Anderson-Darling	**A-Sq**	3.82999719	**Pr > A-Sq**	<0.005

Quantiles for Normal Distribution		
	Quantile	
Pourcentage	**Observé**	**Estimé**
1.0	8.00000	8.61635
5.0	11.00000	11.44627
10.0	13.00000	12.95489
25.0	16.00000	15.47572
50.0	19.00000	18.27655
75.0	21.00000	21.07738
90.0	23.00000	23.59822
95.0	25.00000	25.10684
99.0	27.00000	27.93675

Test de normalité concernant l'empathie cognitive *ex ante*

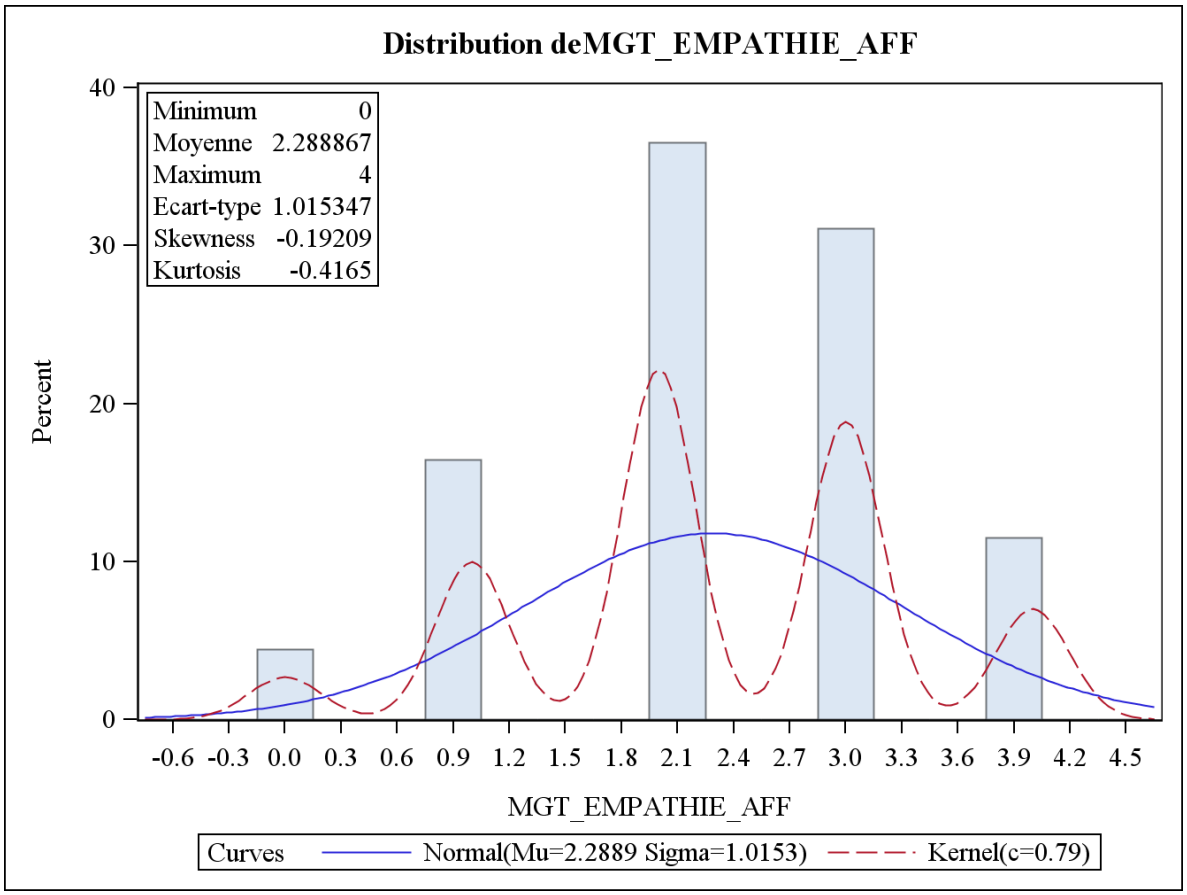


Parameters for Normal Distribution		
Paramètre	**Symbole**	**Valeur estimée**
Mean	Mu	17.20693
Std Dev	Sigma	4.071428

Goodness-of-Fit Tests for Normal Distribution				
Test	**Statistique**		**p-Value**	
Kolmogorov-Smirnov	**D**	0.06744318	**Pr > D**	<0.010
Cramer-von Mises	**W-Sq**	0.54332155	**Pr > W-Sq**	<0.005
Anderson-Darling	**A-Sq**	2.87419715	**Pr > A-Sq**	<0.005

Quantiles for Normal Distribution		
	Quantile	
Pourcentage	**Observé**	**Estimé**
1.0	8.00000	7.73537
5.0	10.00000	10.51003
10.0	12.00000	11.98919
25.0	15.00000	14.46080
50.0	17.00000	17.20693
75.0	20.00000	19.95307
90.0	22.00000	22.42468
95.0	24.00000	23.90383
99.0	26.00000	26.67849

Test de normalité concernant la légitimé de l'empathie affective *ex ante* en gestion

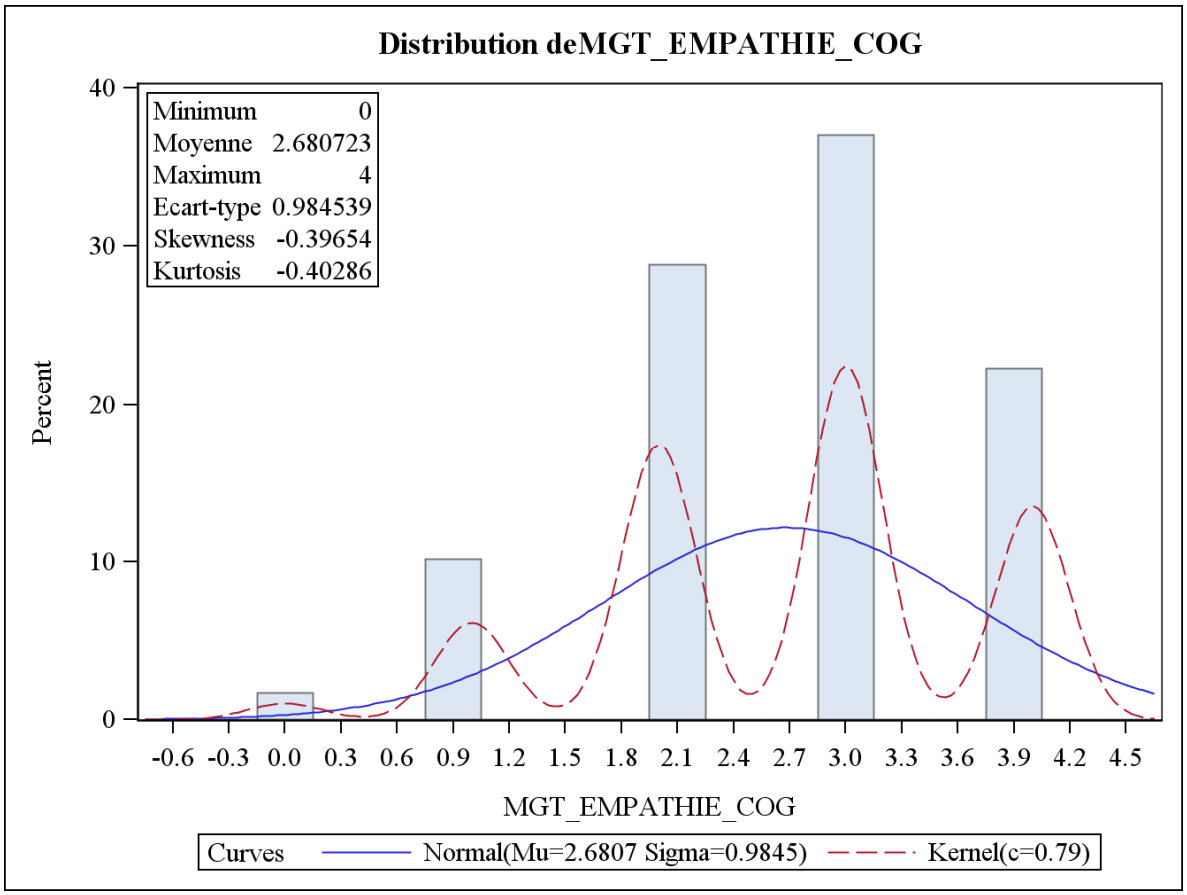


Parameters for Normal Distribution		
Paramètre	**Symbole**	**Valeur estimée**
Mean	Mu	2.288867
Std Dev	Sigma	1.015347

Goodness-of-Fit Tests for Normal Distribution				
Test	**Statistique**		**p-Value**	
Kolmogorov-Smirnov	**D**	0.1857077	**Pr > D**	<0.010
Cramer-von Mises	**W-Sq**	7.4254334	**Pr > W-Sq**	<0.005
Anderson-Darling	**A-Sq**	39.8617786	**Pr > A-Sq**	<0.005

Quantiles for Normal Distribution		
	Quantile	
Pourcentage	**Observé**	**Estimé**
1.0	0.00000	-0.07318
5.0	1.00000	0.61877
10.0	1.00000	0.98765
25.0	2.00000	1.60403
50.0	2.00000	2.28887
75.0	3.00000	2.97371
90.0	4.00000	3.59009
95.0	4.00000	3.95896
99.0	4.00000	4.65092

Test de normalité concernant la légitimé de l'empathie cognitive *ex ante* en gestion



Parameters for Normal Distribution		
Paramètre	**Symbole**	**Valeur estimée**
Mean	Mu	2.680723
Std Dev	Sigma	0.984539

Goodness-of-Fit Tests for Normal Distribution				
Test	**Statistique**		**p-Value**	
Kolmogorov-Smirnov	**D**	0.2205147	**Pr > D**	<0.010
Cramer-von Mises	**W-Sq**	7.9225599	**Pr > W-Sq**	<0.005
Anderson-Darling	**A-Sq**	45.2621996	**Pr > A-Sq**	<0.005

Quantiles for Normal Distribution		
	Quantile	
Pourcentage	**Observé**	**Estimé**
1.0	0.00000	0.39034
5.0	1.00000	1.06130
10.0	1.00000	1.41899
25.0	2.00000	2.01666
50.0	3.00000	2.68072
75.0	3.00000	3.34478
90.0	4.00000	3.94246
95.0	4.00000	4.30014
99.0	4.00000	4.97110

ANNEXE 8. TESTS ANOVA SUR LES VARIABLES NUMERIQUES DEPENDANTES EN FONCTION DES SOUS-POPULATIONS

Test ANOVA sur l'empathie affective *ex ante*

The ANOVA Procedure - Tests t de Bonferroni (Dunn) pour EMPATHIE_AFF

Alpha	0.05
Degrés de liberté de l'erreur	989
Erreur quadratique moyenne	16.83785
Valeur critique de t	2.81335

Comparaisons significatives au niveau 0.05 indiquées par *.**

Comparaison deTYPOLOGIE	Différence entre les moyennes	Intervalle de confiance à 95 % simultané		
SP1 - SP7	0.9964	-0.1506	2.1434	
SP1 - SP6	1.3231	-1.0103	3.6564	
SP1 - SP5	1.5228	0.1457	2.9000	***
SP1 - SP0	2.2257	0.9925	3.4588	***
SP7 - SP1	-0.9964	-2.1434	0.1506	
SP7 - SP6	0.3267	-1.8541	2.5075	
SP7 - SP5	0.5264	-0.5727	1.6255	
SP7 - SP0	1.2293	0.3170	2.1415	***
SP6 - SP1	-1.3231	-3.6564	1.0103	
SP6 - SP7	-0.3267	-2.5075	1.8541	
SP6 - SP5	0.1998	-2.1104	2.5099	
SP6 - SP0	0.9026	-1.3247	3.1299	
SP5 - SP1	-1.5228	-2.9000	-0.1457	***
SP5 - SP7	-0.5264	-1.6255	0.5727	
SP5 - SP6	-0.1998	-2.5099	2.1104	
SP5 - SP0	0.7028	-0.4859	1.8915	
SP0 - SP1	-2.2257	-3.4588	-0.9925	***
SP0 - SP7	-1.2293	-2.1415	-0.3170	***
SP0 - SP6	-0.9026	-3.1299	1.3247	
SP0 - SP5	-0.7028	-1.8915	0.4859	

Test ANOVA sur l'empathie affective *ex ante*

The ANOVA Procedure - Tests t de Bonferroni (Dunn) pour EMPATHIE_COG

Alpha	0.05
Degrés de liberté de l'erreur	973
Erreur quadratique moyenne	16.60418
Valeur critique de t	2.81345

Comparaisons significatives au niveau 0.05 indiquées par *.**

Comparaison deTYPOLOGIE	Différence entre les moyennes	Intervalle de confiance à 95 % simultané	
SP1 - SP7	0.0915	-1.1129	1.2960
SP1 - SP0	0.1812	-1.1050	1.4674
SP1 - SP5	0.4521	-0.9730	1.8772
SP1 - SP6	0.8752	-1.4449	3.1952
SP7 - SP1	-0.0915	-1.2960	1.1129
SP7 - SP0	0.0896	-0.8154	0.9947
SP7 - SP5	0.3606	-0.7330	1.4541
SP7 - SP6	0.7836	-1.3488	2.9161
SP0 - SP1	-0.1812	-1.4674	1.1050
SP0 - SP7	-0.0896	-0.9947	0.8154
SP0 - SP5	0.2709	-0.9121	1.4539
SP0 - SP6	0.6940	-1.4857	2.8737
SP5 - SP1	-0.4521	-1.8772	0.9730
SP5 - SP7	-0.3606	-1.4541	0.7330
SP5 - SP0	-0.2709	-1.4539	0.9121
SP5 - SP6	0.4231	-1.8414	2.6875
SP6 - SP1	-0.8752	-3.1952	1.4449
SP6 - SP7	-0.7836	-2.9161	1.3488
SP6 - SP0	-0.6940	-2.8737	1.4857
SP6 - SP5	-0.4231	-2.6875	1.8414

Test ANOVA sur la légitimité de l'empathie affective *ex ante*

The ANOVA Procedure - Tests t de Bonferroni (Dunn) pour MGT_EMPATHIE_AFF

Alpha	0.05
Degrés de liberté de l'erreur	987
Erreur quadratique moyenne	1.03071
Valeur critique de t	2.81336

Comparaisons significatives au niveau 0.05 indiquées par *.**

Comparaison deTYPOLOGIE	Différence entre les moyennes	Intervalle de confiance à 95 % simultané	
SP1 - SP5	0.11624	-0.22503	0.45750
SP1 - SP0	0.13727	-0.16782	0.44236
SP1 - SP7	0.14702	-0.13684	0.43089
SP1 - SP6	0.34687	-0.23043	0.92417
SP5 - SP1	-0.11624	-0.45750	0.22503
SP5 - SP0	0.02103	-0.27370	0.31576
SP5 - SP7	0.03079	-0.24191	0.30348
SP5 - SP6	0.23063	-0.34126	0.80252
SP0 - SP1	-0.13727	-0.44236	0.16782
SP0 - SP5	-0.02103	-0.31576	0.27370
SP0 - SP7	0.00976	-0.21604	0.23555
SP0 - SP6	0.20960	-0.34147	0.76067
SP7 - SP1	-0.14702	-0.43089	0.13684
SP7 - SP5	-0.03079	-0.30348	0.24191
SP7 - SP0	-0.00976	-0.23555	0.21604
SP7 - SP6	0.19984	-0.33976	0.73945
SP6 - SP1	-0.34687	-0.92417	0.23043
SP6 - SP5	-0.23063	-0.80252	0.34126
SP6 - SP0	-0.20960	-0.76067	0.34147
SP6 - SP7	-0.19984	-0.73945	0.33976

Test ANOVA sur la légitimité de l'empathie cognitive *ex ante*

The ANOVA Procedure - Tests t de Bonferroni (Dunn) pour MGT_EMPATHIE_COG

Alpha	0.05
Degrés de liberté de l'erreur	986
Erreur quadratique moyenne	0.969688
Valeur critique de t	2.81337

Comparaisons significatives au niveau 0.05 indiquées par *.**

Comparaison deTYPOLOGIE	Différence entre les moyennes	Intervalle de confiance à 95 % simultané	
SP1 - SP7	0.08370	-0.19171	0.35911
SP1 - SP5	0.08448	-0.24652	0.41549
SP1 - SP0	0.12878	-0.16714	0.42471
SP1 - SP6	0.20025	-0.35970	0.76020
SP7 - SP1	-0.08370	-0.35911	0.19171
SP7 - SP5	0.00078	-0.26380	0.26536
SP7 - SP0	0.04508	-0.17403	0.26419
SP7 - SP6	0.11655	-0.40688	0.63998
SP5 - SP1	-0.08448	-0.41549	0.24652
SP5 - SP7	-0.00078	-0.26536	0.26380
SP5 - SP0	0.04430	-0.24157	0.33017
SP5 - SP6	0.11577	-0.43894	0.67047
SP0 - SP1	-0.12878	-0.42471	0.16714
SP0 - SP7	-0.04508	-0.26419	0.17403
SP0 - SP5	-0.04430	-0.33017	0.24157
SP0 - SP6	0.07147	-0.46304	0.60598
SP6 - SP1	-0.20025	-0.76020	0.35970
SP6 - SP7	-0.11655	-0.63998	0.40688
SP6 - SP5	-0.11577	-0.67047	0.43894
SP6 - SP0	-0.07147	-0.60598	0.46304

Test ANOVA sur l'âge *ex ante*

The ANOVA Procedure - Tests t de Bonferroni (Dunn) pour AGE

Alpha	0.05
Degrés de liberté de l'erreur	986
Erreur quadratique moyenne	1.008123
Valeur critique de t	2.81337

Comparaisons significatives au niveau 0.05 indiquées par *.**

Comparaison deTYPOLOGIE	Différence entre les moyennes	Intervalle de confiance à 95 % simultané		
SP0 - SP6	0.11719	-0.42792	0.66230	
SP0 - SP7	0.24542	0.02194	0.46890	***
SP0 - SP5	0.30638	0.01469	0.59807	***
SP0 - SP1	0.32931	0.02662	0.63199	***
SP6 - SP0	-0.11719	-0.66230	0.42792	
SP6 - SP7	0.12824	-0.40539	0.66186	
SP6 - SP5	0.18919	-0.37640	0.75478	
SP6 - SP1	0.21212	-0.35922	0.78346	
SP7 - SP0	-0.24542	-0.46890	-0.02194	***
SP7 - SP6	-0.12824	-0.66186	0.40539	
SP7 - SP5	0.06095	-0.20866	0.33056	
SP7 - SP1	0.08389	-0.19758	0.36535	
SP5 - SP0	-0.30638	-0.59807	-0.01469	***
SP5 - SP6	-0.18919	-0.75478	0.37640	
SP5 - SP7	-0.06095	-0.33056	0.20866	
SP5 - SP1	0.02293	-0.31525	0.36111	
SP1 - SP0	-0.32931	-0.63199	-0.02662	***
SP1 - SP6	-0.21212	-0.78346	0.35922	
SP1 - SP7	-0.08389	-0.36535	0.19758	
SP1 - SP5	-0.02293	-0.36111	0.31525	

Test ANOVA sur l'année de cursus *ex ante*

The ANOVA Procedure - Tests t de Bonferroni (Dunn) pour ANNEE_GE

Alpha	0.05
Degrés de liberté de l'erreur	957
Erreur quadratique moyenne	4110.392
Valeur critique de t	2.81356

Comparaisons significatives au niveau 0.05 indiquées par *.**

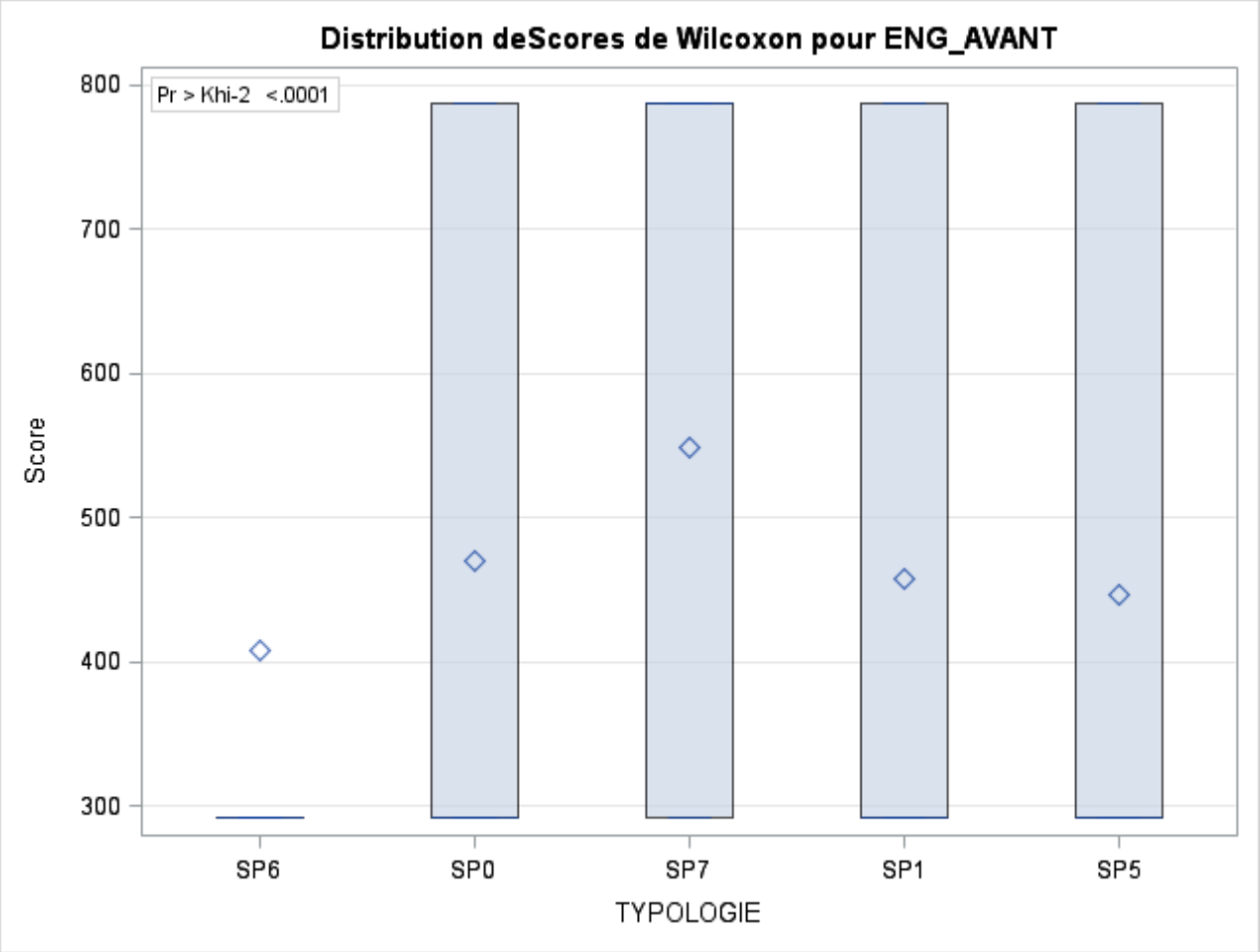
Comparaison deTYPOLOGIE	Différence entre les moyennes	Intervalle de confiance à 95 % simultané	
SP1 - SP6	14.850	-21.634	51.334
SP1 - SP0	14.881	-4.652	34.413
SP1 - SP5	14.946	-6.649	36.541
SP1 - SP7	15.102	-2.945	33.148
SP6 - SP1	-14.850	-51.334	21.634
SP6 - SP0	0.031	-34.892	34.954
SP6 - SP5	0.096	-36.021	36.213
SP6 - SP7	0.252	-33.863	34.366
SP0 - SP1	-14.881	-34.413	4.652
SP0 - SP6	-0.031	-34.954	34.892
SP0 - SP5	0.065	-18.773	18.903
SP0 - SP7	0.221	-14.414	14.856
SP5 - SP1	-14.946	-36.541	6.649
SP5 - SP6	-0.096	-36.213	36.021
SP5 - SP0	-0.065	-18.903	18.773
SP5 - SP7	0.156	-17.137	17.448
SP7 - SP1	-15.102	-33.148	2.945
SP7 - SP6	-0.252	-34.366	33.863
SP7 - SP0	-0.221	-14.856	14.414
SP7 - SP5	-0.156	-17.448	17.137

ANNEXE 9. TESTS DE KRUSKAL WALLIS SUR LES VARIABLES DICHOTOMIQUES DEPENDANTES EN FONCTION DES SOUS-POPULATIONS

Test de Kruskal Wallis *ex ante* sur l'engagement passé

Scores de Wilcoxon (Sommes du rang) pour la variable ENG_AVANT Classés par variable TYPOLOGIE					
TYPOLOGIE	**N**	**Somme des scores**	**Attendue sous H0**	**Ecart-type sous H0**	**Score moyen**
SP6	30	12232.0	14895.00	1317.58084	407.733333
SP0	257	120676.0	127600.50	3370.84932	469.556420
SP7	425	233220.0	211012.50	3807.28250	548.752941
SP1	132	60368.0	65538.00	2613.15578	457.333333
SP5	148	66032.0	73482.00	2741.13983	446.162162
Les scores moyens ont été utilisés pour les liens.					

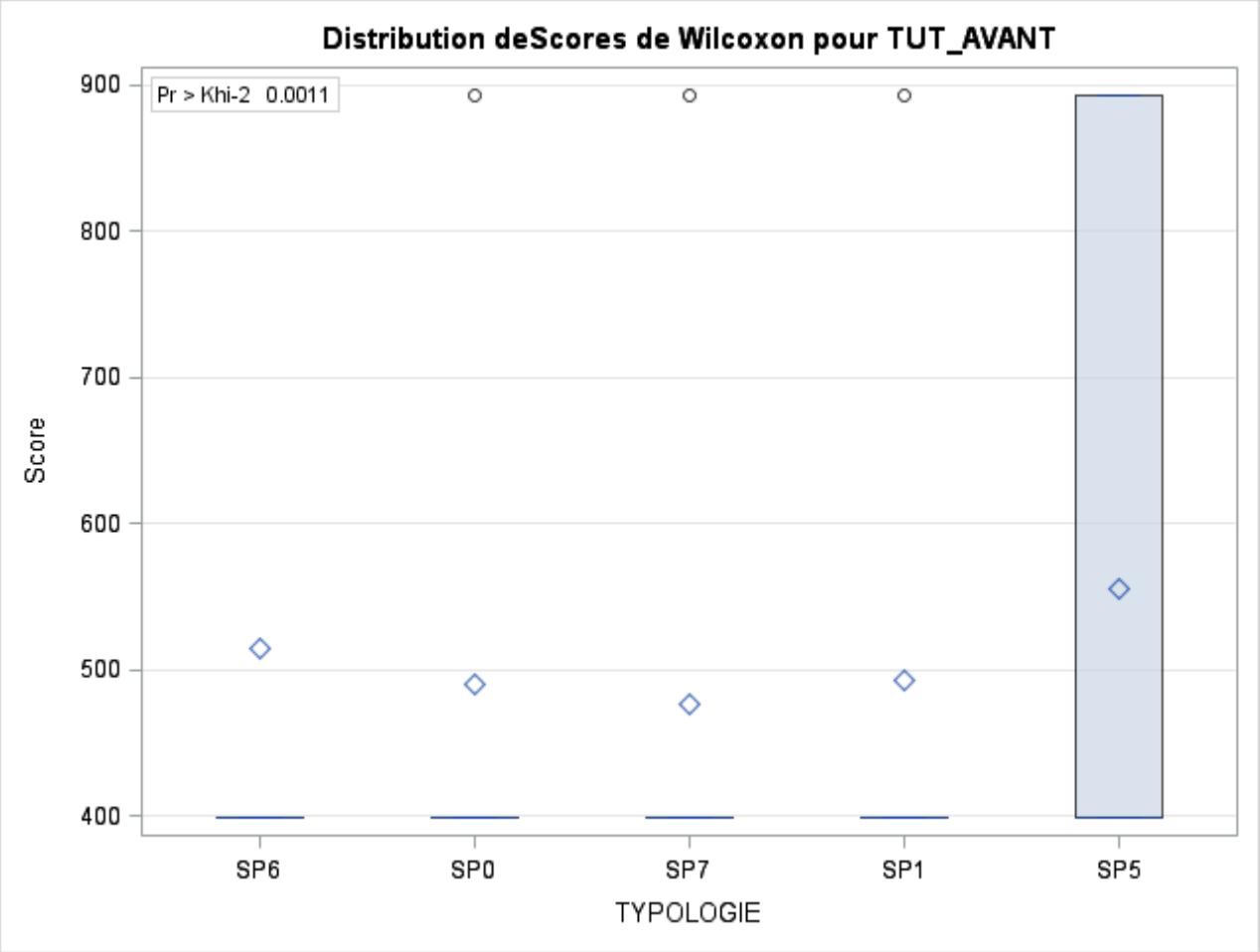
Test de Kruskal-Wallis	
Khi-2	36.2126
DLL	4
Pr > Khi-2	<.0001



Test de Kruskal Wallis *ex ante* sur le tutorat passé

Scores de Wilcoxon (Sommes du rang) pour la variable TUT_AVANT Classés par variable TYPOLOGIE					
TYPOLOGIE	**N**	**Somme des scores**	**Attendue sous H0**	**Ecart-type sous H0**	**Score moyen**
SP6	30	15416.50	14850.0	1057.53963	513.883333
SP0	256	125257.50	126720.0	2700.83896	489.287109
SP7	423	201697.00	209385.0	3050.73946	476.825059
SP1	132	64964.50	65340.0	2097.02736	492.155303
SP5	148	82219.50	73260.0	2199.66009	555.537162
Les scores moyens ont été utilisés pour les liens.					

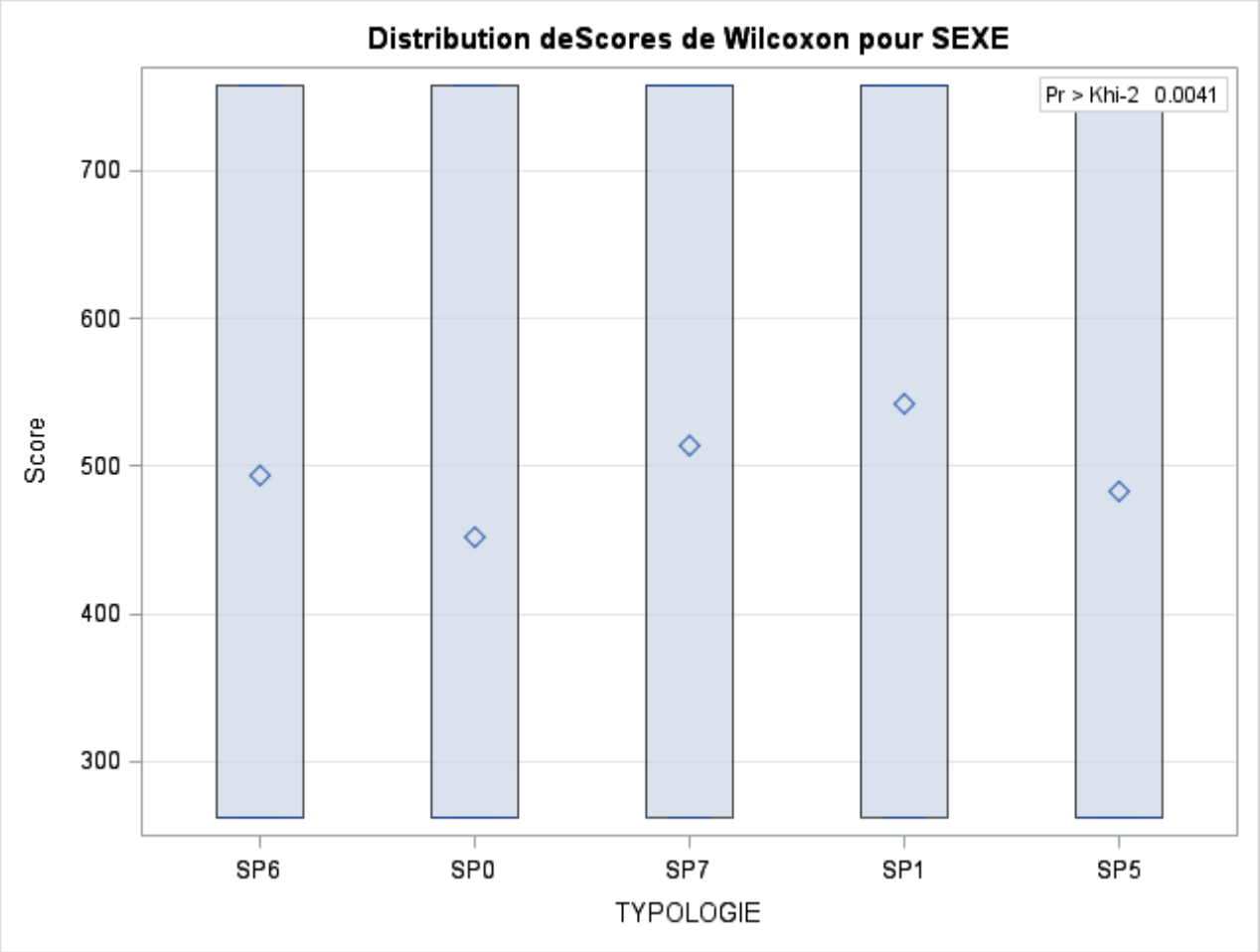
Test de Kruskal-Wallis	
Khi-2	18.2655
DLL	4
Pr > Khi-2	0.0011



Test de Kruskal Wallis *ex ante* sur le sexe

Scores de Wilcoxon (Sommes du rang) pour la variable SEXE Classés par variable TYPOLOGIE					
TYPOLOGIE	**N**	**Somme des scores**	**Attendue sous H0**	**Ecart-type sous H0**	**Score moyen**
SP6	30	14804.0	14895.00	1336.34504	493.466667
SP0	256	115680.0	127104.00	3414.51742	451.875000
SP7	425	218486.0	211012.50	3861.50354	514.084706
SP1	133	72046.0	66034.50	2658.84393	541.699248
SP5	148	71512.0	73482.00	2780.17750	483.189189
Les scores moyens ont été utilisés pour les liens.					

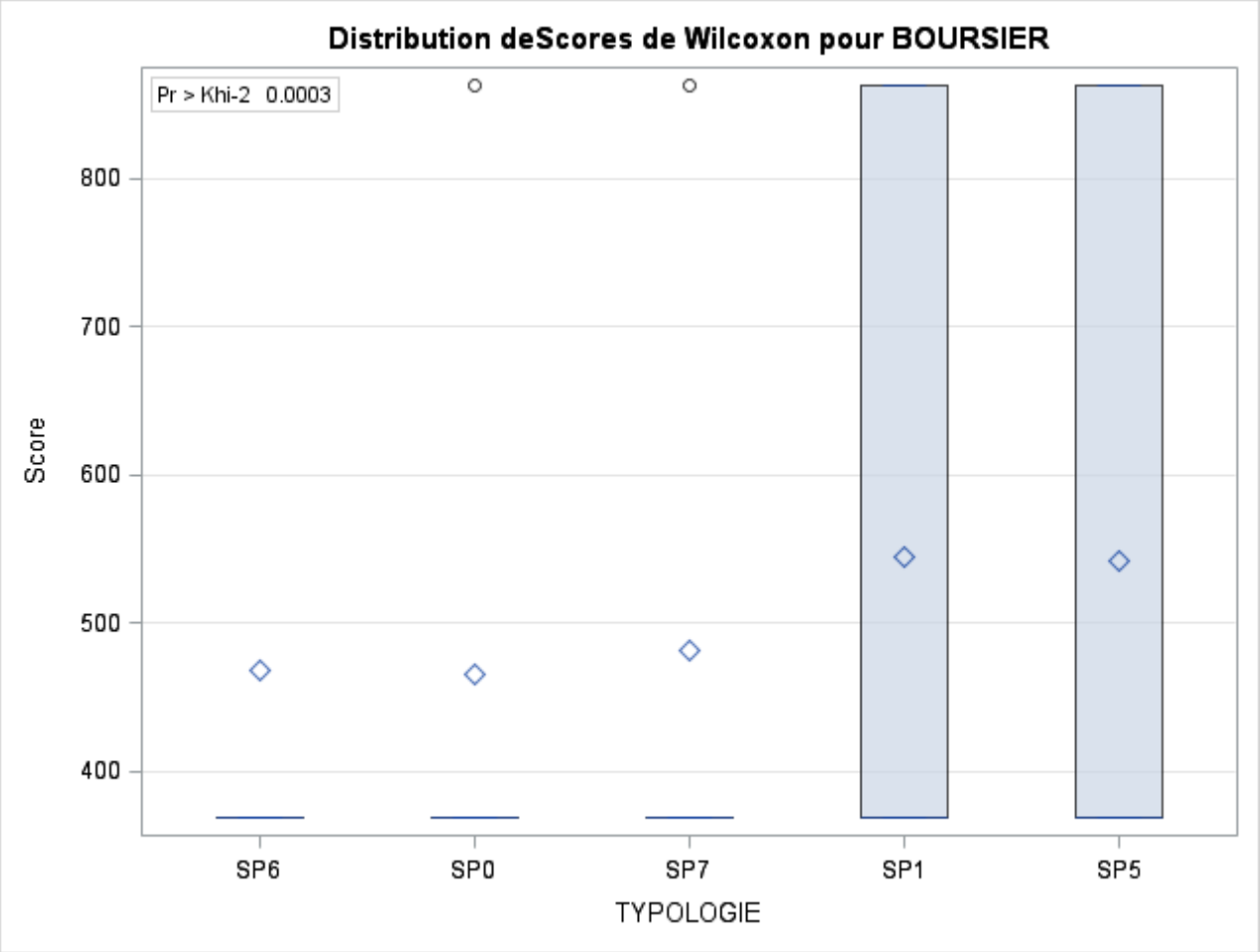
Test de Kruskal-Wallis	
Khi-2	15.3042
DLL	4
Pr > Khi-2	0.0041



Test de Kruskal Wallis *ex ante* sur l'origine sociale

Scores de Wilcoxon (Sommes du rang) pour la variable BOURSIER Classés par variable TYPOLOGIE					
TYPOLOGIE	**N**	**Somme des scores**	**Attendue sous H0**	**Ecart-type sous H0**	**Score moyen**
SP6	30	14019.0	14835.0	1161.96752	467.300000
SP0	254	118299.0	125603.0	2959.48058	465.744094
SP7	424	204162.0	209668.0	3351.76133	481.514151
SP1	132	71860.0	65274.0	2303.95745	544.393939
SP5	148	80226.0	73186.0	2416.69090	542.067568
Les scores moyens ont été utilisés pour les liens.					

Test de Kruskal-Wallis	
Khi-2	20.8382
DLL	4
Pr > Khi-2	0.0003



ANNEXE 10. REGRESSION LOGISTIQUE GENERALISEE SUR LES DONNEES *EX ANTE* EN FONCTION DES SOUS-POPULATIONS D'ETUDIANTS

Le Système SAS

Procédure LOGISTIC

Informations sur le modèle		
Table	WORK.ECOLES_EX_ANTE_DEF	
Variable de réponse	TYPOLOGIE	TYPOLOGIE
Nombre de niveaux de réponse	5	
Modèle	logit généralisé	
Technique d'optimisation	Newton-Raphson	

Nombre d'observations lues	1070
Nombre d'observations utili	922

Profil de réponse

Valeur ordonnée	TYPOLOGIE	Fréquence totale
1	SP0	238
2	SP1	111
3	SP5	146
4	SP6	28
5	SP7	399

Les logits modélisés utilisent TYPOLOGIE='SP1' comme catégorie de référence.

Note: 148 observations were deleted due to missing values for the response or explanatory variables.

Etat de convergence du modèle

Critère de convergence (GCONV=1E-8) respecté.

Statistiques d'ajustement du modèle

Critère	Constante uniquement	Constante et covariables
AIC	2524.825	2458.166
SC	2544.131	2670.533

Statistiques d'ajustement du modèle		
Critère	**Constante uniquement**	**Constante et covariables**
-2 Log	2516.825	2370.166

Test de l'hypothèse nulle globale : BETA=0			
Test	**Khi-2**	**DDL**	**Pr > Khi-2**
Rapport de vrais	146.6595	40	<.0001
Score	144.6391	40	<.0001
Wald	134.5182	40	<.0001

Analyse des effets Type 3			
Effet	**DDL**	**Khi-2 de Wald**	**Pr > Khi-2**
EMPATHIE_AFF	4	18.5223	0.0010
EMPATHIE_COG	4	2.8417	0.5847
MGT_EMPATHIE_AFF	4	2.0094	0.7340
MGT_EMPATHIE_COG	4	1.1093	0.8928
TUT_AVANT	4	19.6848	0.0006
ENG_AVANT	4	36.6395	<.0001
BOURSIER	4	13.8407	0.0078
SEXE	4	3.8554	0.4259
AGE	4	6.9751	0.1372
ANNEE_GE	4	20.2224	0.0005

Estimations par l'analyse du maximum de vraisemblance						
Paramètre	**TYPOLOGIE**	**DDL**	**Valeur estimée**	**Erreur type**	**Khi-2 de Wald**	**Pr > Khi-2**
Intercept	**SP0**	1	-0.4073	3.0809	0.0175	0.8948

Estimations par l'analyse du maximum de vraisemblance						
Paramètre	**TYPOLOGIE**	**DDL**	**Valeur estimée**	**Erreur type**	**Khi-2 de Wald**	**Pr > Khi-2**
Intercept	**SP5**	1	4.2588	3.3911	1.5772	0.2092
Intercept	**SP6**	1	-1.2528	5.4316	0.0532	0.8176
Intercept	**SP7**	1	-1.5961	2.8875	0.3055	0.5804
EMPATHIE_AFF	**SP0**	1	-0.1292	0.0315	16.8139	<.0001
EMPATHIE_AFF	**SP5**	1	-0.0985	0.0341	8.3561	0.0038
EMPATHIE_AFF	**SP6**	1	-0.0543	0.0558	0.9475	0.3304
EMPATHIE_AFF	**SP7**	1	-0.0742	0.0296	6.2837	0.0122
EMPATHIE_COG	**SP0**	1	0.00824	0.0307	0.0719	0.7885
EMPATHIE_COG	**SP5**	1	-0.0180	0.0331	0.2960	0.5864
EMPATHIE_COG	**SP6**	1	-0.0621	0.0554	1.2567	0.2623
EMPATHIE_COG	**SP7**	1	0.00787	0.0286	0.0756	0.7834
MGT_EMPATHIE_AFF	**SP0**	1	-0.0524	0.1208	0.1883	0.6643
MGT_EMPATHIE_AFF	**SP5**	1	-0.0472	0.1306	0.1307	0.7177
MGT_EMPATHIE_AFF	**SP6**	1	-0.2682	0.2155	1.5490	0.2133
MGT_EMPATHIE_AFF	**SP7**	1	-0.0981	0.1126	0.7588	0.3837
MGT_EMPATHIE_COG	**SP0**	1	-0.0811	0.1260	0.4146	0.5197
MGT_EMPATHIE_COG	**SP5**	1	0.00489	0.1366	0.0013	0.9715
MGT_EMPATHIE_COG	**SP6**	1	-0.1200	0.2230	0.2897	0.5904
MGT_EMPATHIE_COG	**SP7**	1	-0.00902	0.1172	0.0059	0.9387
TUT_AVANT	**SP0**	1	-0.4503	0.3302	1.8598	0.1727
TUT_AVANT	**SP5**	1	0.6068	0.3290	3.4018	0.0651
TUT_AVANT	**SP6**	1	0.0701	0.5685	0.0152	0.9019
TUT_AVANT	**SP7**	1	-0.4262	0.3033	1.9741	0.1600
ENG_AVANT	**SP0**	1	0.3985	0.2600	2.3492	0.1253
ENG_AVANT	**SP5**	1	0.00400	0.2843	0.0002	0.9888
ENG_AVANT	**SP6**	1	-0.3026	0.5005	0.3654	0.5455
ENG_AVANT	**SP7**	1	0.9955	0.2388	17.3731	<.0001
BOURSIER	**SP0**	1	-0.7474	0.2689	7.7270	0.0054

Estimations par l'analyse du maximum de vraisemblance						
Paramètre	**TYPOLOGIE**	**DDL**	**Valeur estimée**	**Erreur type**	**Khi-2 de Wald**	**Pr > Khi-2**
BOURSIER	**SP5**	1	0.0164	0.2740	0.0036	0.9522
BOURSIER	**SP6**	1	-0.7364	0.5168	2.0304	0.1542
BOURSIER	**SP7**	1	-0.4640	0.2416	3.6881	0.0548
SEXE	**SP0**	1	-0.4517	0.2482	3.3119	0.0688
SEXE	**SP5**	1	-0.2459	0.2676	0.8448	0.3580
SEXE	**SP6**	1	-0.2094	0.4453	0.2211	0.6382
SEXE	**SP7**	1	-0.1867	0.2298	0.6604	0.4164
AGE	**SP0**	1	0.1670	0.1596	1.0945	0.2955
AGE	**SP5**	1	-0.1066	0.1755	0.3688	0.5437
AGE	**SP6**	1	0.1140	0.2807	0.1648	0.6848
AGE	**SP7**	1	0.2299	0.1495	2.3657	0.1240
ANNEE_GE	**SP0**	1	0.5662	0.2921	3.7568	0.0526
ANNEE_GE	**SP5**	1	0.3188	0.3121	1.0438	0.3069
ANNEE_GE	**SP6**	1	0.7090	0.4655	2.3197	0.1277
ANNEE_GE	**SP7**	1	-0.3071	0.2910	1.1134	0.2913

Estimations des rapports de cotes				
Effet	**TYPOLOGIE**	**Valeur estimée du point**	**Intervalle de confiance de Wald à 95 %**	
EMPATHIE_AFF	**SP0**	0.879	0.826	0.935
EMPATHIE_AFF	**SP5**	0.906	0.848	0.969
EMPATHIE_AFF	**SP6**	0.947	0.849	1.057
EMPATHIE_AFF	**SP7**	0.928	0.876	0.984
EMPATHIE_COG	**SP0**	1.008	0.949	1.071
EMPATHIE_COG	**SP5**	0.982	0.921	1.048
EMPATHIE_COG	**SP6**	0.940	0.843	1.048
EMPATHIE_COG	**SP7**	1.008	0.953	1.066
MGT_EMPATHIE_AFF	**SP0**	0.949	0.749	1.202
MGT_EMPATHIE_AFF	**SP5**	0.954	0.738	1.232

Estimations des rapports de cotes				
Effet	**TYPOLOGIE**	**Valeur estimée du point**	**Intervalle de confiance de Wald à 95 %**	
MGT_EMPATHIE_AFF	**SP6**	0.765	0.501	1.167
MGT_EMPATHIE_AFF	**SP7**	0.907	0.727	1.130
MGT_EMPATHIE_COG	**SP0**	0.922	0.720	1.180
MGT_EMPATHIE_COG	**SP5**	1.005	0.769	1.313
MGT_EMPATHIE_COG	**SP6**	0.887	0.573	1.373
MGT_EMPATHIE_COG	**SP7**	0.991	0.788	1.247
TUT_AVANT	**SP0**	0.637	0.334	1.218
TUT_AVANT	**SP5**	1.835	0.963	3.496
TUT_AVANT	**SP6**	1.073	0.352	3.268
TUT_AVANT	**SP7**	0.653	0.360	1.183
ENG_AVANT	**SP0**	1.490	0.895	2.479
ENG_AVANT	**SP5**	1.004	0.575	1.753
ENG_AVANT	**SP6**	0.739	0.277	1.971
ENG_AVANT	**SP7**	2.706	1.695	4.322
BOURSIER	**SP0**	0.474	0.280	0.802
BOURSIER	**SP5**	1.017	0.594	1.739
BOURSIER	**SP6**	0.479	0.174	1.319
BOURSIER	**SP7**	0.629	0.392	1.010
SEXE	**SP0**	0.637	0.391	1.035
SEXE	**SP5**	0.782	0.463	1.321
SEXE	**SP6**	0.811	0.339	1.941
SEXE	**SP7**	0.830	0.529	1.302
AGE	**SP0**	1.182	0.864	1.616
AGE	**SP5**	0.899	0.637	1.268
AGE	**SP6**	1.121	0.646	1.943
AGE	**SP7**	1.259	0.939	1.687
ANNEE_GE	**SP0**	1.762	0.994	3.123
ANNEE_GE	**SP5**	1.376	0.746	2.536
ANNEE_GE	**SP6**	2.032	0.816	5.060

Estimations des rapports de cotes				
Effet	**TYPOLOGIE**	**Valeur estimée du point**	**Intervalle de confiance de Wald à 95 %**	
ANNEE_GE	**SP7**	0.736	0.416	1.301

Le Système SAS

Procédure LOGISTIC

Informations sur le modèle		
Table	WORK.ECOLES_EX_ANTE_DEF	
Variable de réponse	TYPOLOGIE	TYPOLOGIE
Nombre de niveaux de réponse	5	
Modèle	logit généralisé	
Technique d'optimisation	Newton-Raphson	

Nombre d'observations lues	1070
Nombre d'observations utili	944

Profil de réponse		
Valeur ordonnée	**TYPOLOGIE**	**Fréquence totale**
1	SP0	238
2	SP1	129
3	SP5	147
4	SP6	28
5	SP7	402

Les logits modélisés utilisent TYPOLOGIE='SP1' comme catégorie de référence.

Note: 126 observations were deleted due to missing values for the response or explanatory variables.

Etat de convergence du modèle
Critère de convergence (GCONV=1E-8) respecté.

Statistiques d'ajustement du modèle		
Critère	**Constante uniquement**	**Constante et covariables**
AIC	2607.468	2524.368
SC	2626.868	2640.771

Statistiques d'ajustement du modèle		
Critère	**Constante uniquement**	**Constante et covariables**
-2 Log	2599.468	2476.368

Test de l'hypothèse nulle globale : BETA=0			
Test	**Khi-2**	**DDL**	**Pr > Khi-2**
Rapport de vrais	123.0998	20	<.0001
Score	109.7664	20	<.0001
Wald	111.2552	20	<.0001

Analyse des effets Type 3			
Effet	**DDL**	**Khi-2 de Wald**	**Pr > Khi-2**
EMPATHIE_AFF	4	24.5084	<.0001
TUT_AVANT	4	19.0476	0.0008
ENG_AVANT	4	38.0481	<.0001
BOURSIER	4	15.7358	0.0034
ANNEE_GE	4	14.9685	0.0048

Estimations par l'analyse du maximum de vraisemblance						
Paramètre	**TYPOLOGIE**	**DDL**	**Valeur estimée**	**Erreur type**	**Khi-2 de Wald**	**Pr > Khi-2**
Intercept	**SP0**	1	3.2037	0.5454	34.5006	<.0001
Intercept	**SP5**	1	2.2456	0.6373	12.4138	0.0004
Intercept	**SP6**	1	0.0817	0.9782	0.0070	0.9334
Intercept	**SP7**	1	3.0370	0.5566	29.7690	<.0001
EMPATHIE_AFF	**SP0**	1	-0.1347	0.0285	22.3383	<.0001
EMPATHIE_AFF	**SP5**	1	-0.1029	0.0312	10.9199	0.0010
EMPATHIE_AFF	**SP6**	1	-0.0734	0.0520	1.9944	0.1579
EMPATHIE_AFF	**SP7**	1	-0.0722	0.0268	7.2518	0.0071
TUT_AVANT	**SP0**	1	0.0801	0.2957	0.0733	0.7865
TUT_AVANT	**SP5**	1	0.9791	0.3150	9.6619	0.0019

Estimations par l'analyse du maximum de vraisemblance						
Paramètre	**TYPOLOGIE**	**DDL**	**Valeur estimée**	**Erreur type**	**Khi-2 de Wald**	**Pr > Khi-2**
TUT_AVANT	**SP6**	1	0.5949	0.5078	1.3727	0.2413
TUT_AVANT	**SP7**	1	-0.0464	0.2881	0.0260	0.8719
ENG_AVANT	**SP0**	1	0.2834	0.2425	1.3651	0.2427
ENG_AVANT	**SP5**	1	-0.1073	0.2704	0.1575	0.6915
ENG_AVANT	**SP6**	1	-0.4189	0.4901	0.7307	0.3927
ENG_AVANT	**SP7**	1	0.9107	0.2226	16.7306	<.0001
BOURSIER	**SP0**	1	-0.7484	0.2486	9.0609	0.0026
BOURSIER	**SP5**	1	-0.0149	0.2576	0.0033	0.9539
BOURSIER	**SP6**	1	-0.7664	0.4993	2.3562	0.1248
BOURSIER	**SP7**	1	-0.5377	0.2244	5.7416	0.0166
ANNEE_GE	**SP0**	1	-0.00240	0.00560	0.1843	0.6677
ANNEE_GE	**SP5**	1	-0.2862	0.1844	2.4084	0.1207
ANNEE_GE	**SP6**	1	-0.00221	0.0141	0.0247	0.8751
ANNEE_GE	**SP7**	1	-0.6004	0.1569	14.6512	0.0001

Estimations des rapports de cotes				
Effet	**TYPOLOGIE**	**Valeur estimée du point**	**Intervalle de confiance de Wald à 95 %**	
EMPATHIE_AFF	**SP0**	0.874	0.826	0.924
EMPATHIE_AFF	**SP5**	0.902	0.849	0.959
EMPATHIE_AFF	**SP6**	0.929	0.839	1.029
EMPATHIE_AFF	**SP7**	0.930	0.883	0.981
TUT_AVANT	**SP0**	1.083	0.607	1.934
TUT_AVANT	**SP5**	2.662	1.436	4.935
TUT_AVANT	**SP6**	1.813	0.670	4.905
TUT_AVANT	**SP7**	0.955	0.543	1.679
ENG_AVANT	**SP0**	1.328	0.825	2.136
ENG_AVANT	**SP5**	0.898	0.529	1.526
ENG_AVANT	**SP6**	0.658	0.252	1.719
ENG_AVANT	**SP7**	2.486	1.607	3.846

Estimations des rapports de cotes				
Effet	**TYPOLOGIE**	**Valeur estimée du point**	**Intervalle de confiance de Wald à 95 %**	
BOURSIER	**SP0**	0.473	0.291	0.770
BOURSIER	**SP5**	0.985	0.595	1.632
BOURSIER	**SP6**	0.465	0.175	1.236
BOURSIER	**SP7**	0.584	0.376	0.907
ANNEE_GE	**SP0**	0.998	0.987	1.009
ANNEE_GE	**SP5**	0.751	0.523	1.078
ANNEE_GE	**SP6**	0.998	0.971	1.026
ANNEE_GE	**SP7**	0.549	0.403	0.746