**L'apprentissage aux métiers du care en Île de France et en Rhénanie du Nord – Westphalie au prisme de l’approche par les capacités.**

**De l’échelon régional aux effets « profession » et « établissement » sur les parcours des alternants français et allemands**

**Julie Sentis**

**Introduction**

L’objet de cette recherche est une comparaison entre les différentes modalités de la formation professionnelle aux métiers du *care* de 2010 à 2013, par l’apprentissage promu par les régions en France et sous statut scolaire conservé par les Länder en Allemagne. Notre démarche méthodologique est pour l’essentiel une approche ethnographique des capacités, basée d’une part sur l’analyse de la bibliographie sur les aspects historiques et macrosociologiques à disposition, d’autre part sur 90 entretiens menés dans deux établissements et plusieurs administrations de deux régions : l’Ile de France (IDF) et la Rhénanie du Nord – Westphalie (NRW). Le choix de ces deux régions se justifie par leur produit intérieur brut d’un niveau relativement équivalent (IDF : 572 Mdr – NRW : 582 Mdr) au premier rang régional dans les deux pays. Si le PIB/habitant en NRW est moins élevé qu’en IDF (32 620 contre 48378 euros/hab), c’est que la population y est plus nombreuse (17 837 000 km en NRW contre 11 786 234 km en IDF) pour une densité par habitant bien plus grande pour l’IDF comprenant Paris (981 hab/km2) que pour la NRW (523 hab/km2)[[1]](#footnote-1). Le choix des établissements Institut National de Formation et d’Application (INFA) Île de France et le Centre National de la Fonction Publique Territoriale (CNFPT) en IDF, le Helene Weber BerufsKolleg (HWBK) et le Edith Stein BerufsKolleg (EBSK) en NRW s’explique par leur représentativité de deux cultures d’établissement typiquement nationales : en France, dans un contexte de « domination scolaire » se différencient une « culture anti-scolaire à composante ouvrière » et un « refus de la condition subalterne » (Palheta, 2012) tandis qu’Allemagne, le processus d’orientation précoce creuse l’écart entre Berufskolleg publics et privés confessionnels sous contrats. Le niveau microsociologique de l’analyse par les capacités se concentrera sur les 46 entretiens menés avec les apprentis français et élèves allemands, les autres entretiens étant mobilisé pour la compréhension des conditions d’énonciation, notamment au niveau mesosociologique.

La comparaison entre les cas français et allemands, dont nous analyserons les différences et les similitudes dans les différentes parties de notre thèse, devrait permettre d’éclairer « par le bas », au plus près des parcours individuels, un processus d’européanisation de la formation professionnelle qui se traduit par une importance accrue du niveau d’action régional (Théret, 1997) de part et d’autre du Rhin et des effets « profession » et « établissement » transnationaux marqués. Nous en donnons ci-dessous un bref aperçu introductif avant de développer plus en détail les objectifs du projet, les questions et hypothèses de recherche d’abord, les détails de l’opérationnalisation ethnographique de l’approche par les capacités ensuite puis les résultats enfin.

Responsable du financement de la formation professionnelle par l’apprentissage depuis 1983, la région Île de France mise « sur la complémentarité d’une offre de formation diversifiée (dans ses voies et dans ses modalités) [pour offrir aux jeunes Franciliens] des parcours fluides et positifs »[[2]](#footnote-2). Les lois d’Astier (1919), Delors (1971) puis Séguin (1987) - qui marquent un tournant structurel en étendant l’apprentissage à tous les niveaux - ont en effet peiné à faire prendre son envol à ce mode de formation en France. C’est la loi quinquennale sur l’emploi de 1993 qui a eu un effet dopant, en supprimant l’agrément préalable du maître d’apprentissage institué en 1971 et en augmentant les aides financières aux entreprises, processus déjà entamé par la loi Séguin (Moreau, 2003). Ayant depuis 2007 connu en Île de France ses plus grands succès dans l’enseignement supérieur, l’apprentissage est aujourd’hui développé à destination des personnes peu qualifiées, promu tel un « passeport vers l’emploi » (Jean-Paul Huchon, président de région Île de France). Ainsi, 26% des personnes effectuant une formation de niveau V en Île de France sont apprenties. Dans le secteur des métiers du *care* défini par Paperman (2011) comme « l’ensemble des activités qui répondent aux exigences caractérisant les relations de dépendance », la proportion s’accroît encore : les personnes préparant le « Diplôme d’Etat d’Auxiliaire de Puériculture » (DEAP) sont 56% et les « Diplôme d’Etat d’Aide Médico-Psychologique » (DEAMP) 78% à effectuer leur formation en apprentissage, exclusivement féminine pour les unes et comprenant 5% d’hommes pour les autres. Le secteur d’intervention des DEAP reste la petite enfance tandis que celui des DEAMP va de l’exclusion sociale à l’aide à la personne vieillissante en passant par le handicap.

Pourtant, en Allemagne longtemps considérée par les pouvoirs publics français - toutes orientations politiques confondues - comme le champion de l’apprentissage avec son *duales System*, la préparation des métiers correspondants *Kinderpfleger (KP)* et *Sozialhelfer* (SH) se fait exclusivement sous statut scolaire, dans des formations par ailleurs moins féminisées qu’en France, en cohérence avec le volontarisme des Länder comme celui de Rhénanie du Nord-Westphalie favorable à l’entrée en formation et l’emploi des jeunes hommes dans ce secteur. L ’ « apprentissage » français apparaît ainsi comme un « contre concept-asymétrique » (*Asymmetrischer Gegenbegriff*) : la résonance des différences nationales laisse apparaître l’originalité de la mise en place de l’apprentissage dans les métiers du *care* en France, soutenu en Île de France aux niveaux V et IV par « adaptation de l’offre de formation aux besoins des employeurs et développement d’une appétence à se former pour les apprenti-e-s afin de sécuriser leur parcours » selon Alix Humbert, chargée du développement de l’apprentissage au conseil régional Ile de France, dans un entretien conduit en janvier 2012.

La politique menée en Île de France autour de l’apprentissage touche-t-elle bien son but premier : « donner l’opportunité précieuse, en offrant *à la fois* une qualification et une expérience pour de nombreux jeunes, de construire leur avenir en choisissant leur voie »[[3]](#footnote-3) par comparaison avec les formations à ces mêmes métiers en Rhénanie du Nord-Westphalie, restées sous statut scolaire ? Si l’argument du libre choix du métier issu des Lumières[[4]](#footnote-4), se présente comme une condition nécessaire du principe de justice dans un contexte de développement du capitalisme, le chercheur peut questionner la détermination sociale et sexuée du choix de l’apprentissage en deça et au-delà du Rhin. Selon quelles modalités la formation aux métiers du care permet-elle d’augmenter la liberté de choix des alternant-e-s ?

1. **Femmes et travail de care en France et en Allemagne**

Thébaud

**I.1. Quelle formation aux métiers du care pour les femmes, pour les hommes ?**

Dans un contexte de « domination scolaire » (Palheta, 2012) en France où les jeunes élèves sont poussés à poursuivre dans une voie scolaire aux dépens de la voie professionnelle qui constituerait un pis-aller, deux traditions s’opposent, entre « refus de la condition subalterne » née des Lumières et « culture anti-scolaire à composante ouvrière » plus récente. Dans cette seconde tradition, née au XIXème siècle, le CFA francilien témoin 1 INFA, prend appui sur l’héritage de l’éducation populaire[[5]](#footnote-5), la professionnalisation étant conçue comme gage de l’accès à et du maintien dans l’emploi par la pédagogie dite de l’action « voir, juger, agir », dans une région où le secteur des métiers du *care* est caractérisé par une demande de travail en constante progression. Lié à un allongement de l’espérance de vie et à l’augmentation de l’activité professionnelle des femmes, ces emplois en recrudescence s’adressent en particulier aux femmes suivant une « éthique féminine du soin » (Gilligan, 1982), renforcée par le « déni du genre [[6]](#footnote-6)» (Bessin, 2010) qui légitime en France la position subalterne des femmes dans ces métiers et les contraintes de tout genre qui pèsent alors sur leur travail (une organisation du travail difficile à mettre en place de façon autonome, des conditions de travail qui entraînent l’apparition de maladies professionnelles et des rémunérations insuffisantes : Weber, 2012). Le développement majeur de l’apprentissage dans le secteur du *care* à l’INFA (formation DEAP à 100% féminine et DEAMP à 95%) féminine illustre cette volonté de promouvoir l’apprentissage. Au CFA du CNFPT témoin 2, tenant de la première tradition de « refus de la condition subalterne », les formations DEAP sont à près de 15% masculines.

Si les formations DEAP et DEAMP de deux ans trouvent leur origine dans la nécessité de former une main d’œuvre qualifiée pour pallier les « insuffisances éducatives » des mères travailleuses et ainsi intervenir dans les salles d’asiles, ancêtre des crèches ou des foyers de vie (Luc, 1997), les formations de KP et SH, de deux ans également, sont héritières d’une tradition maternaliste en Allemagne dans la tradition de Fröbel. Attribuées à la femme sous statut spécifiquement scolaire (Ulrich G. Herrmann, 2006), ces formations professionnelles ont été conçues dans les années 1920 pour leur permettre d’atteindre l’indépendance (Marchenoir, 2012). C’est ainsi depuis la naissance de l’Etat providence sous Bismarck, que le système Dual a en général été attribué aux formations traditionnellement masculines, l’homme étant promis à l’activité salariée pour faire vivre le foyer tandis que la femme restait loin du marché du travail, à l’école pour se préparer au rôle de « femme au foyer » (Krüger, 2003). Jusque dans les années 60, le mari allemand pouvait d’ailleurs par la loi interdire à son épouse de travailler, ce qui n’a jamais été jamais le cas en France où le salariat féminin fut encouragé depuis la première guerre mondiale (Thébaud, 2002). Pour autant, en Allemagne aussi, deux cultures d’établissement se dessinent depuis le XVIème siècle (Heinz Schilling et Stefan Ehrenpreis, 2003) différenciant les écoles confessionnelles mues par un idéal chrétien de salut tandis que d’autres se placent davantage dans un processus de sécularisation dont la tendance est au désenchantement du monde (Jacobi, 2006). L’œuvre de Edith Stein (1891-1942), professeure de philosophie juive convertie au catholicisme, explicite la vocation féminine qui serait à développer dans les établissements de premier type pour l’éducation des jeunes filles selon un modèle marial dans Die Frau: Ihre Aufgabe nach Natur und Gnade[[7]](#footnote-7) en 1922-1923*.* Pourtant, le Berufskolleg qui porte son nom (EBSK), privé catholique sous contrat, a des classes de KP et de SH de 10 à 15% masculines comme le Berufskolleg public de secteur (HWBK) de second type, portant le nom d’une femme politique catholique connue pour son engagement en faveur de la formation professionnelle des jeunes filles après la seconde guerre mondiale, Helene Weber (1881-1962). Situés dans une ville de tradition catholique (Paderborn), ces deux Berufskolleg représentent ainsi ces deux traditions allemandes, issues d’un processus de confessionnalisation ou de sécularisation, dans un environnement scolaire où l’orientation précoce est de mise (Verdier, 2008).

Ces formations sont moins féminisées en Allemagne (89% KP, 78% SH, Rapport BIBB 2013) qu’en France. En effet, la tradition maternaliste allemande très ancrée a suscité une prise de conscience et l’introduction de la question du genre bien plus tôt qu’en France jusque dans les Berufskolleg catholiques (Möser, 2007) de façon que les Länder promeuvent aujourd’hui une mixité dans les secteurs très féminisés ou très masculins, comme le prouve l’initiative « Des hommes à la crèche » portée par les établissements catholiques et soutenue au niveau fédéral (http://www.koordination-maennerinkitas.de/). La politisation du *care* (Tronto, 1993) a eu des effets tangibles en Allemagne, qui tend à dépasser aujourd’hui la réticence à l’égard d’une intervention de l’Etat dans l’éducation des tous petits ou des personnes handicapées, réticence liée au double rejet de la période d’après-guerre des politiques menées sous le régime nazi et en RDA (Maier, 1993). L’idéologie de la « bonne distance » (Herman, 2007) liée au soupçon de pédophilie masculine tend à s’effacer en dépassant les assignations de genre. Ces assignations de genre sont déplorées par les professionnelles françaises du secteur du *care* et souvent imputées aux parents des enfants ou résidents.

**I.2. Objectifs du projet : appréhender l’émancipation de la contrainte de genre**

L’hypothèse générale de ce travail est que le processus de professionnalisation par la formation permet au contraire en lui-même de dépasser ces assignations de genre. Catégorie à la fois politique et administrative, culturelle ou identitaire, pédagogique et cognitive, gestionnaire et managériale (Demazière, Roquet et Wittorski, 2012), la professionnalisation s’inscrit au croisement du procès de la division du travail (spécialisation des activités productives, reconnaissance des métiers, différenciation des statuts, autonomisation des groupes professionnels) et de la formation (articulation aux emplois, objectifs de cursus formatifs, explicitations des requis à l’exercice d’un métier, définition des savoirs). Or le travail de *care* a été, du moins dans le monde occidental, pris en charge majoritairement par les femmes dans l’espace de la famille. La dépendance économique, sociale, juridique et politique des femmes envers les hommes faisait écho à la dépendance à leur égard de ceux et celles dont elles s’occupaient : les enfants, les personnes âgées, les personnes handicapées ou malades. L’opposition entre travail féminin et masculin a longtemps circonscrit leur lieu d’exercice : dans la sphère du reproductif, du foyer, de l’*oikos* pour les femmes et la sphère du productif, de la cité pour les hommes. Ainsi, le système de genre, « processus ou système de pouvoir qui construit des différences et des hiérarchies entre les catégories d’hommes et de femmes » (Bereni *et al.,* 2008) s’appuie sur un temps qui hiérarchise et rend invisible les activités s’effectuant en fonction des autres, en particulier les activités de *care*. Mais cette opposition entre reproductif (rapport de sexe) et productif (rapport de classe) a contribué à masquer l’existence de disparités importantes de conditions au sein du groupe des donneuses de *care.* Comme le précise Danièle Kergoat (2000), « les rapports sociaux de sexe et division sexuelle du travail sont deux termes indissociables ». Pascale Molinier montre en effet que c’est dans le travail (organisation et division du travail) et non dans la sexualité que réside le noyau dur de la production sociale des sexes. Ainsi, les employées prolétarisées dans leur situation actuelle de travail ont la même attitude que les ouvrières (refusant la relation de service à l’époux mais non aux enfants), tout en rêvant d’un avenir au service d’être humains. De nombreux travaux notent ainsi que pour les femmes des classes ouvrières, qui ont d’emblée dû concilier travail (domestique) de *care* et travail salarié, cette opposition entre reproductif féminin et productif masculin ne valait pas (Boltanski, 1984). L’inégale répartition du travail de *care* ne s’est donc pas opérée seulement selon une distinction de genre, mais également en fonction de distinctions de classe. « Le poids des rapports sociaux de sexe dans la détermination des comportements ainsi que la manière dont les individus perçoivent et se saisissent de ces assignations genrées et éventuellement, s’en éloignent. Le genre joue et est joué » (Eve Meuret-Campfort, 2012). Il s’agit de penser en même temps comment les femmes sont contraintes structurellement et sont façonnées, au niveau et dans l’espace où elles se trouvent, par l’ensemble des rapports sociaux (sexe/genre/race) et comment, par leur activités, individuelles et surtout collectives, elles peuvent construire des marges de liberté et d’action leur permettant de déplacer ces mêmes rapports, dans un processus d’émancipation ou au contraire de domination. Faisant du *care* une activité économique rémunérée dans le secteur très féminisé du *care* à la croisée du reproductif et du productif,c’est la « présence sociale » (Marc Bessin) : « temporalité basée sur le rapport à l'autre et l'engagement dans la durée » (sens de l'anticipation, disponibilité à l'autre, projection sur le temps long de la relation d’aide) des donneuses de *care* qui est mise à l’épreuve. Pour les jeunes donneuses de *care*, la sphère du reproductif se confond avec celle du productif qui devient invisible tandis que les jeunes hommes se détournent tendanciellement de ces métiers dits « féminins », où leur travail serait par trop invisibilisé. Au cours du processus de leur acculturation professionnelle en formation, l’enjeu est donc de comprendre dans quelle mesure ce « travail émotionnel » de *care* devient visible et productif en déconstruisant ce que j’appellerai « la contrainte de genre ».

1. **Pour quelle émancipation des donneuses et donneurs de care en IDF et NRW aujourd’hui ?**

**II.1. Questions de recherches : pourquoi ces formations sont-elles dévaluées et comment les réévaluer ?**

Nous comparons pour le comprendre quatre promotions (AMP/SH et AP/KP) 2011-2012 et 2012-2013 à l’INFA (apprentis de 18 à 26 ans) et du CNFPT (apprentis de 17 à 26 ans) en Île de France avec celle des élèves du EBSK (élèves de 18 à 37 ans) et HWBK (élèves de 18 à 19 ans) en Rhénanie Nord Westphalie dans une compréhension définie du care : reprenant une définition élaborée avec Bérénice Fisher (1990), Tronto définit le *care* comme « une activité caractéristique de l’espèce humaine, qui recouvre tout ce que nous faisons dans le but de maintenir, de perpétuer et de réparer notre “monde”, afin que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nos personnes (*selves*) et notre environnement, tout ce que nous essayons de lier ensemble dans le réseau complexe qui soutient la vie. » (Tronto, 1995 :103). Elle précise ensuite cette définition générale en distinguant quatre phases constitutives du processus de *care*, auxquelles correspondent des dispositions morales spécifiques qui fournissent la norme du bon *care*. La première phase est celle du *caring about*, se soucier de. Il s’agit de reconnaître qu’un besoin est là, qui demande à être satisfait, ce qui suppose une forme d’attention. La seconde est celle du *taking care of*, s’occuper de, qui équivaut à la volonté de répondre à ce besoin et renvoie à la conception de moyens adéquats pour ce faire ; lui correspond la disposition de la responsabilité. La troisième phase est le moment du *care-giving*, prendre soin de, où l’on répond effectivement et directement au besoin ; elle repose sur la mise en œuvre d’une compétence. Enfin, la dernière phase d’un processus réussi de *care* est celle du *care-receiving*, être l’objet de soin, phase qui fonctionne comme un moment de vérification où l’on s’enquiert auprès du bénéficiaire de l’adéquation du *care* à son besoin ; elle repose sur la réceptivité du dispensateur de *care.*

**Question 1 : Pourquoi la formation très féminisée au métier du *care* est-elle déterminée si bas dans l’échelle des qualifications, aussi bien en Île de France qu’en Rhénanie Nord Westphalie ?**

Quelles formes de vie et d’organisation sociale de la formation professionnelle aux métiers du care compromettent l’accès à une vie authentiquement humaine ?

**Hypothèse 1** : Une condition du choix et de la réussite dans ce métier est l’expérience privée « invisible » des activités de *care* qui revient tendanciellement davantage aux femmes eu égard à leur socialisation pendant l’enfance

**Question 2 : Comment la situation peut-elle évoluer favorablement pour les donneurs-ses de care de demain ?**

Comment la professionnalisation par la formation peut-elle donner aux professionnelles et professionnels du care l’opportunité ou non, de construire des marges de liberté et d’action leur permettant de déplacer ces mêmes rapports sociaux de sexe ?

**Hypothèse 2** : La formation scolaire est une forme privilégiée de ce point de vue, en empêchant la « formation sur le tas », risque de l’apprentissage peu régulé à la française.

De ce point de vue, la sociologie du travail de *care* converge avec les travaux consacrés aux intersections des différentes formes d’oppression (Glenn, 1985) d’autant que la professionnalisation peut tendanciellement porter atteinte à la qualité du *care* mis en œuvre quand elle va de pair avec la standardisation des pratiques de *care*, voire avec leur soumission progressive à des normes d’efficacité et de productivité qui heurtent de front la dimension éthique et l’engagement affectif que les travailleurs de *care* placent au centre de leur travail, et qui sont difficilement quantifiables (Clement, 1996 ; Held, 2002) dans le secteur public qui se voit attribuer les mêmes normes que le secteur privé (Bonvin 2012). La standardisation des pratiques de *care* contredit la dimension individualisée du *care* et peut accroître les dilemmes auxquels sont confrontés les travailleurs de *care* (Molinier, 2003), dont l’investissement se trouve à la fois requis et nié. Dans le même temps, elle peut contribuer à renforcer chez les bénéficiaires l’idée que le *care*, parce qu’il suppose un accès à l’intimité de l’autre, sera toujours mieux dispensé dans le cadre de relations non professionnelles, de préférence familiales, précisément parce que ces relations ne seront pas standardisées (Sevenhuijsen, 1998). Le problème n’est donc pas tant celui de la professionnalisation en soi, que celui des conditions dans lesquelles elle s’opère et du type de professionnalisation souhaitable étant donné la spécificité du travail de *care* (Waerness, 1984 ; Goodin, 2002 ; Glenn, 2000). Certains indiquent la nécessité de ne pas en rester à une opposition caricaturale entre le marché et le *care* et soulignent que la privatisation du *care* ne va pas nécessairement de pair avec sa marchandisation, pas plus qu’elle n’implique nécessairement l’aliénation des travailleurs de *care* (England & Nelson, 2002). Si l’on veut que le *care* soit dispensé conformément aux besoins des bénéficiaires sans que cela implique pour ceux qui le dispensent une vulnérabilité accrue, il convient de déterminer au sein de quels arrangements sociaux, politiques et institutionnels il serait possible de garantir les relations de *care* et le travail qui les sous-tend. Ceci revient à faire du *care* un enjeu de justice sociale.

**II.2. Cadre théorique : l’approche par les capacités**

Nussbaum élabore une liste de dix capabilités humaines centrales, qu’elle conçoit comme le fondement des principes politiques pour une société juste, libérale et pluraliste (1992 : 222 ; 2000 : 72 ; 2006 : 76). Ces capabilités fonctionnent comme des prérogatives (*entitlements*) dont les individus sont fondés à revendiquer la garantie de la part des États : une société ne pourra prétendre être juste si elle ne garantit pas cet ensemble de capabilités, ici conçu comme un minimum social, à chacun de ses membres. La liste des capabilités est déduite par Nussbaum d’une conception aristotélicienne de la dignité humaine, susceptible selon elle de faire l’objet d’un consensus par recoupement, et issue d’une conception du bien « épaisse mais vague » (1990 : 217 ; 1992 : 214). Au cœur de cette conception se trouve une thèse qui rend compte du rapprochement opéré par Nussbaum avec les théories du *care* : les êtres humains sont à la fois *vulnérables et capables*. Ils sont, de façon relativement similaire malgré leurs différents contextes de vie, exposés à la mort, à la souffrance physique et morale, à la violence, à l’incertitude, à l’abandon. Mais ils sont également capables d’élaborer des conceptions de la vie bonne, d’agir en fonction d’elles, de créer des œuvres et de forger des liens. La dignité renvoie à cette fragile autonomie morale, dont l’exercice requiert qu’elle soit protégée et nourrie. C’est à ce niveau que Nussbaum peut réintégrer les apports des théories du *care* : le *care* renvoie à un ensemble de pratiques et d’attitudes sans lesquelles aucune des capabilités humaines centrales ne peut être ni acquise ni exercée. Les soins qu’il recouvre permettent la vie, la santé, l’intégrité physique ; le soutien émotionnel et l’attention qu’il commande rendent possible le développement et l’usage des sens, de l’imagination et de la pensée ; ils sont également essentiels au respect de soi-même (2006 : 169). Le *care* contribue ainsi à la construction et au maintien de la personnalité morale ; il signale que la singularité est le mode sur lequel s’exprime l’universalité à laquelle elle renvoie. L’approche de Nussbaum se caractérise ainsi, rejoignant ici celle de Tronto, par le refus d’opposer les exigences du *care* et la visée d’autonomie. Ce refus découle de la thèse d’une vulnérabilité commune, qui permet d’insister sur la continuité existant entre personnes dépendantes et personnes prétendument indépendantes, de façon à inclure pleinement les premières dans une conception élargie de la coopération sociale. Celle-ci ne saurait se réduire selon Nussbaum à une association en vue de l’avantage mutuel, elle recouvre également des liens fondés sur la compassion, la bienveillance et l’amour et unit des êtres qui sont tous handicapés d’un certain point de vue. La perspective des capabilités doit permettre de demander si et dans quelle mesure l’organisation politique a fourni à chacun des membres de la société les bases sociales des capabilités humaines centrales (2006 : 194), que les individus puissent ou non agir selon ces capabilités. La reprise de la perspective du *care* selon l’approche des capabilités est donc séduisante à plus d’un titre. Mais la méthode quantitative que Nussbaum présentée comme un gage d’objectivité par rapport à l’approche sennienne[[8]](#footnote-8) (Nussbaum, 1988, 176) pose la question du référent théorique adopté pour l’opérationnalisation quantitative : l’approche aristotélicienne. Une liste unique de capabilités exclut toutes les autres formes possibles pour viser le « souverain bien ». Mais chacun ne peut-il en avoir sa propre définition[[9]](#footnote-9) ? L’essentialisme est ainsi l’angle mort de l’approche de Nussbaum : l’approche du bonheur (*eudaimonia*) en termes de poursuite d’activités dites de valeur (plutôt que dans la lecture des états mentaux pour une analyse utilitariste) et l’assertion selon laquelle nous devrions analyser le processus par lequel les activités sont choisies contredit dans une mesure certaine la question de la liberté dans le choix de notre cours de vie. Par ailleurs, l’approche de Nussbaum fixant une liste de capabilités valable pour tous, abstraite des contextes sociaux et politiques et qui a pour but seul de les garantir, reste majoritairement individualiste, niant leur rôle dans la définition même des capabilités[[10]](#footnote-10). Or c’est bien l’environnement du receveur de care qui définit bien souvent le travail du donneur de care, lui-même soumis à certaines conditions de vie qui conditionne son encadrement et les droits qu’il souhaiterait faire valoir. C’est la raison pour laquelle je propose donc de revenir à Sen afin de composer une approche résolument empirique et qualitative de son approche par les capacités.

|  |
| --- |
| ***Encadré 1 : Extension différenciée du concept de liberté***  *Dans la perspective des capabilités de Martha Nussbaum : liberté antique*   * positive : viser le bien commun * entéléchie : « essence de l’âme (au sens aristotélicien de principe vital) » ou « fait de se tenir dans ses limites » ou « action de conserver ce qu’on possède » si tant est que l’on possède quelque chose ; que faire quand on est esclave, quand on ne possède rien ?   *Dans la perspective utilitarisme : liberté moderne*   * négative : ne pas être contraint de * utilité : mesure du bien-être ou de la satisfaction obtenue par la consommation, ou du moins l'obtention, d'un bien ou d'un service   *Dans l’approche par les capacités d’Amartya Sen: liberté réelle*   * délibérative : « discussion publique des besoins » (Le Goff) * capacité : liberté réelle de réaliser les fonctionnements constituant le cours de vie auquel il ou elle aspire ou possibilité réelle que nous avons de faire ce que nous valorisons |

**II.3. Une méthode ethnographique : « entreprise de traduction » aux niveaux macro, meso et microsociologiques**

Pour Amartya Sen, la **capacité** d’agir constitue la liberté réelle de réaliser les fonctionnements constituant le cours de vie auquel il ou elle aspire (ou possibilité réelle que nous avons de faire ce que nous valorisons). Les **fonctionnements** des apprentis ou l’ensemble des réalisations de l’apprenti au cours de son parcours de formation (ou ce que nous faisons en sorte de réaliser effectivement) laissent apparaître une **précarité sectorielle**, privation de certaines libertés fondamentales dans l’exercice du travail de *care* par mise à l’épreuve de la « présence sociale » dans le secteur très féminisé du care. Tout l’enjeu de notre travail est donc de déterminer les **facteurs de conversion** des ressources du milieu professionnel en capacités d’agir au cours du développement professionnel de l’apprenti. Ces facteurs de conversion sont de trois ordres :

* *individuels* : expérience antérieure privée, bénévole ou professionnelle dans ces métiers du *care*
* *sociaux* : formateur ou enseignant, équipe du CFA, maître d’apprentissage ou tuteur au sein de l’équipe de travail, équipe de travail
* *environnementaux* : système éducatif français différenciés marqué par la « domination scolaire » (Ugo Palheta, 2012)

Comment les apprentis peuvent-il réellement ou non augmenter leur liberté de choix de la formation et s’émanciper de la contrainte de genre au travail de *care* ? Dans quelle mesure la formation par l’apprentissage est-elle un chemin adéquat ou non ? La question de l’opérationnalisation d’une approche par les capacités si théoriques se pose. Au-delà des méthodes quantitatives les plus célèbres (Nussbaum, 1994), je tenterai de montrer maintenant que l’ethnographie est pertinente pour évaluer l’augmentation des libertés réelles de travailler dans le secteur du care au-delà de la contrainte de genre, biais de nombreuses études quantitatives.

Pour comprendre les capacités des acteurs à l’œuvre, Sen propose de travailler à une **base informationnelle de justice**, faits sélectionnés sur lesquels va se fonder le jugement de ces capacités. Au cours de des entretiens, nous choisissons d’interroger trois aspects de la « présence sociale » des apprentis :

* *Dimension biographique de la présence sociale* : la relation du présent au passé (« champs d’expérience » Reinhardt Koselleck) permet de comprendre le choix de l’enquêté pour la formation ainsi que l’espace de positionnement (familial, social) par rapport à ce choix.
* *Dimension relationnelle de la présence sociale :* la relation du présent au futur (« horizon d’attente » Reinhardt Koselleck) permet de comprendre le pouvoir d’agir de l’enquêté dans son interaction avec ses collègues, le résident, les formateurs.
* *Responsabilité collective de l’apprenti-e* : les contextes d’énonciation sont à prendre en compte dans le cadre de relations asymétriques à plusieurs niveaux (formateur-formé-e et dispensateur/trice de soin-bénéficiaire de soin, en centre de formation et chez l’employeur)

Ainsi, l’entretien permet d’approcher le développement professionnel de l’apprenti, défini comme le processus à travers lequel sa capacité d’agir au travail se construit (Zimmermann, 2012). Celui-ci est conçu comme un processus d’acculturation, dans la compréhension propre à Clifford Geertz du terme « culture » (1973) : « modèle de significations incarnées dans des symboles qui sont transmis à travers l’histoire, un système de conceptions héritées qui s’expriment symboliquement, et au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leur connaissance de la vie et leurs attitudes devant elle». Dans le secteur des métiers du *care*, c’est en effet la norme professionnelle de la « bonne distance » par rapport à l’usager à laquelle les alternants doivent s’acculturer. Ce principe est en effet la garantie qu’un travail puisse s’effectuer avec l’usager par n’importe quel professionnel(le) : dans l’exemple du travail auprès d’enfants, un(e) professionnel(le) qui ne saurait pas garder ses distances, qui s’attacherait trop à l’enfant d’une façon maternelle ou paternelle tendrait à rendre impossible le suivi de l’enfant par d’autres professionnel(le)s, ce qui rendrait le travail de care difficile en cas de congé ou de maladie du ou de la professionnel(le) en question, ou tout simplement à la fin de l’année quand l’enfant change de groupe d’âge appelé en crèche « section ». Mais loin d’être une idéologie autorisant un processus fordiste de travail, le principe a également une légitimité psychosociale tant les jeunes apprentis en proie à l’attachement ont tendance à « emporter du travail à la maison ». L’exemple type est l’expérience de la mort d’un usager en maison de retraite, dramatiquement vécu par une jeune apprentie qui avait noué une relation spécifique avec cette personne et s’est vue mise en difficulté, en l’absence de psychologue dans l’équipe. Le « travail émotionnel » vu par les formateurs des deux structures au niveau des apprentissages théoriques se constitue par différence : viser l’empathie (être dans la reformulation, faire en sorte de comprendre ce qu’on me dit et que l’autre puisse s’approprier ses propres difficultés) en opposition à la compassion (souffrir avec l’autre) et la sympathie (se réjouir pour tout ce qui est arrivé à l’autre) par la compréhension de la singularité du receveur de *care*. Ce processus de développement par acculturation professionnelle se nourrit du concept forgé par Bastide structuré en trois temps :

* **processus de sélection des traits culturels par l’apprenti-e** **chez l’employeur:**

1. observation chez l’employeur : comment l’usager se comporte-t-il ?

* **processus de réinterprétation / redéfinition par l’apprenti-e en CFA:**

1. apport théorique en centre de formation : comment se comporter vis-à-vis de l’usager ?

* **processus de restructuration de la profession :**

1. application chez l’employeur : pourquoi l’usager réagit-il de telle façon ?
2. mise à discussion chez l’employeur avec les autres collègues : comment agir de telle façon que cela convienne à la singularité de l’usager (vu par d’autres collègues) ?

De façon à approcher ce « travail émotionnel » qui permet aux alternant-e-s de s’acculturer à la norme professionnelle par l’approche par les capacités, nous choisissons de mener des entretiens ethnographique combinatoires conçus comme « vaste inventaire des possibles en matière d’action située » apte à montrer « ce que nous déployons tous dans l’action, ou ce que nous pourrions être amenés à déployer, si nous étions confrontés plus que nous le sommes, et comme d’autres par contre peuvent l’être, à tel dispositif ou telle position actancielle » (Dodier et Baszanger, 1999). La force heuristique de l'entretien sociologique tient alors « à son inscription dans une enquête ethnographique qui lui donne un cadre de référence, lui fournit des points de référence et de comparaison et lui confère ainsi un pouvoir de généralité » (Beaud, 1996). Hors d’une posture illustrative ou restitutive, j’adopte ainsi une approche analytique (Demazière et Dubar, 1997) de la parole des mes enquêtés en me centrant sur celle des apprentis et des élèves. La parole des autres acteurs du processus de professionnalisation par acculturation (formateurs, enseignants et maîtres d’apprentissages notamment) sera mobilisée dans le processus de reconstruction du sens de celle des premiers par un faisceaux de techniques aptes à tenter la reconstitution de mon objet en totalité : autoconfrontation croisée (Clot et Faïta, 1997) avec le point de vue des maîtres d’apprentissage, analyse des traces à l’aide de mémoires rédigés par l’enquêté au cours de sa formation (Pastré, 2007), analyse collective des situations de travail (Blanchard-Laville et Fablet, 2003). 90 entretiens ont ainsi été réalisés ainsi que 30 photos permettant de leur donner un cadre:

* 23 entretiens d’apprentis, 10 entretiens de maître d’apprentissage ou directeur d’établissement embauchant des apprentis
* 20 entretiens d’élèves, 3 entretiens collectifs
* 8 entretiens de formateurs à l’INFA, 2 au CNFPT, 5 entretiens de professeurs au EBSK, 5 au HWBK, 1 entretien directeur INFA/HWBK, 1 entretien directrice CNFPT/EBSK , 1 entretien développeur-se de l’apprentissage INFA/CNFPT
* 1 entretien de recherche à l’ARS Île de France, à la direction de l’apprentissage, des formations sanitaires et sociales, à la qualité de l’apprentissage, au Schulministerium de NRW
* 1 entretien avec un président groupement d’employeur en France
* divers entretiens de recherche avec des professionnels des secteurs concernés et de spécialistes
* photos locaux INFA/EBSK/HWBK/CNFPT + bureau perso à l’INFA

Cette « entreprise de traduction entre des univers sociaux non exemptes de tensions et de malentendus » (Weber, 1999) tente de comprendre le développement professionnel des alternant-e-s comme un processus d’acculturation. Dans quelle mesure la formation permet-elle aux élèves allemands et apprentis français de s’approprier la norme professionnelle de la « bonne distance » entre légitimité économique et socio-psychologique par un « travail émotionnel « ? Parviennent-ils ou non à s’émanciper de la contrainte de genre au travail, les jeunes femmes en dénaturalisant leur activité de care et les jeunes hommes en augmentant leur liberté de choix de métiers très féminisés ? Pour le comprendre, il s’agira d’appréhender comment les parcours individuels portent l’empreinte des régulations multiniveaux des formations aux métiers du care (institutionnelles et organisationnelles) puis de saisir dans quelle mesure cette régulation est ou non capacitante pour les individus ? Opérationnalisant l’approche par les capacités, notre étude approchera les niveaux macro, meso et microsociologique de la professionnalisation (recrutement, construction des savoirs, carrières d’abord, rôle de socialisation ensuite et vécu des dynamiques individuelles enfin : Demazière, Roquet et Wittorski, 2012). Le renforcement des prescriptions institutionnelles au plan national et européen concernant le rapprochement formation et travail en France, école et formation professionnelle en Allemagne, est révélateur de questions récurrentes sur le rôle de dispositifs de formation dans la préparation à un exercice professionnel. Nous tâcherons donc de décrire, au plus près des réalités, l’« inscription scalaire des régimes d’action publique » (Giraud, 2012) en termes de formation.

* Afin de définir les différentes échelles de construction et de structuration des marchés professionnels considérés dans les deux pays, nous tenterons dans une première partie d’approcher les fonctionnements des apprenti-e-s et des élèves de façon contrastée, au niveau macrosociologique.
* Pour comprendre l’organisation des formations en deça et au-delà du Rhin dans les différents établissements, nous adopterons dans une deuxième partie une activité traduisante des ressources formatives en nous intéressant au niveau meso-sociologique (INFA, CNFPT et EBSK).
* Afin de comprendre enfin le marquage institutionnel et organisationnel sur les parcours des enquêtés, apprentis français et élèves allemands, nous mettrons en regard les structures d’actions (facteurs de conversion) et les constructions de sens (choix) dans les comportements individuels (Lepsius, 1990) approchés d’un point de vue microsociologique par l’entretien ethnographique.

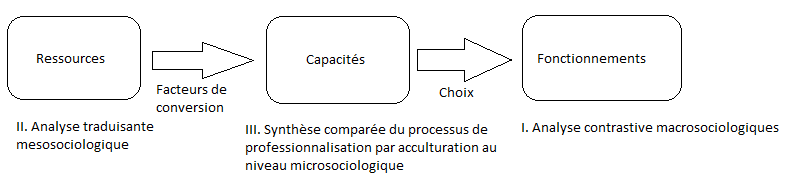


Schéma 1 : Plan de thèse inspiré de Bonvin et Farvaque, 1997

1. **Une émancipation sous contrainte des formations par l’apprentissage entre effets profession et établissements transnationaux**

**III.1. Une émancipation sous contrainte des formations par l’apprentissage**



Tableau 1 : Quatre régimes de professionnalisation

En Allemagne, le choix des métiers du *care* pour celles et ceux qui appartiennent en fin de formation au régime « multiculturalisme » relève davantage d’une préférence adaptative par rapport à des projets parentaux qui les destinaient à la restauration par exemple pour les femmes. Pour les donneurs de care, la levée de la contrainte de genre se situe au niveau du choix de métiers typiquement féminins. Le phénomène de travail émotionnel tel qu’il apparaît pour les donneuses de *care* ne se pose pas. En effet, aucun homme interrogé ne dit « emmener du travail à la maison », avoir du mal à dissocier vie privée et vie professionnelle. Il s’agit davantage d’augmenter la liberté de choix pour un métier dit féminin. La plupart ont des parents dans le secteur, une expérience du *care* dans l’enfance/adolescence mais c’est parfois aussi la formation qui révèle une socialisation primaire particulièrement adéquate, avec des parents ayant « montré le bon exemple » en termes d’élevage d’enfant. Celles et ceux qui ont fait le choix de l’apprentissage en Île de France ont dans les cas de syncrétisation fait un passage par la mission locale. Ce sont ceux pour qui le « rêve de formation » (Beaud et Pialoux, 2003) se réalise. Par ailleurs, une forte différenciation est observée en Allemagne pour les cas d’ « assimilation » qui ont vécu un événement particulier pendant l’enfance (hospitalisation de longue durée, frère ou sœur handicapé-e). En France, les cas d’assimilation/syncrétisation se distinguent majoritairement des cas de contre-acculturation/multiculturalisme par le rôle joué par le maître d’apprentissage, présent ou non. Dans les cas d’assimilation, les maîtres d’apprentissage sont souvent de jeunes gagnants de l’apprentissage tandis que dans les cas de syncrétisation, ce sont plus généralement des déçus de la formation scolaire lorsqu’ils ont eu le choix de devenir ou non maître d’apprentissage. Ce sont ceux qui ont bénéficié d’une formation de maître d’apprentissage.

**Thèse 1** : Le *care* n’est ni une affaire d’éthique personnelle, ni une affaire de dispositions individuelles en Île de France ou en Rhénanie Nord Westphalie : si les activités de *care* supposent bien la mise en oeuvre de dispositions éthiques, elles dépendent de contextes sociaux en France qui déterminent l’acquisition différenciée des dispositions sur lesquelles elles reposent, et contraint les acteurs du *care*, en les plaçant dans des positions plus ou moins favorables à l’effectuation d’un *care* adéquat.



Tableau 2 : référencement des cas étudiés selon le régime de professionnalisation en IDF et NRW

Si les cas de contre-acculturation sont inexistants en Allemagne, est-ce bien que les formations scolaires en Allemagne sont plus capacitantes que le système de formation par l’apprentissage ? Il est à signaler que si les élèves allemands conçoivent ces formations de SH et KP comme des tremplins vers des métiers mieux payés (éducateurs, physiothérapeute, assistante médicale) alors que les apprentis aux métiers d’AMP et d’AP veulent cesser leurs études et travailler. Doit-on y voir un effet sociétal étant donné les contextes environnementaux différenciés : enseignements professionnel et scolaire perméables en Allemagne vs « domination scolaire » (U. Palheta) en France où les apprenti-e-s choisissent ce mode de formation pour se détourner du scolaire et « enfin travailler ».

**4.2.2 Effets établissement et profession au delà des frontières nationales**

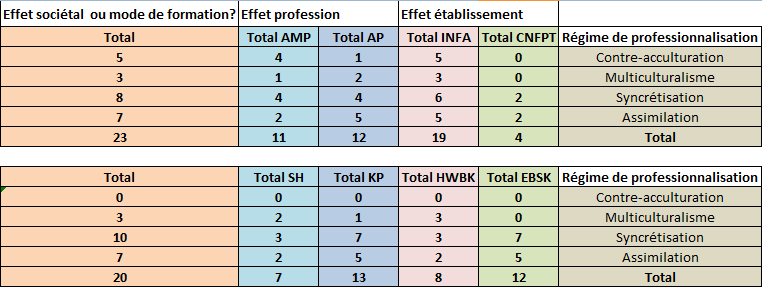
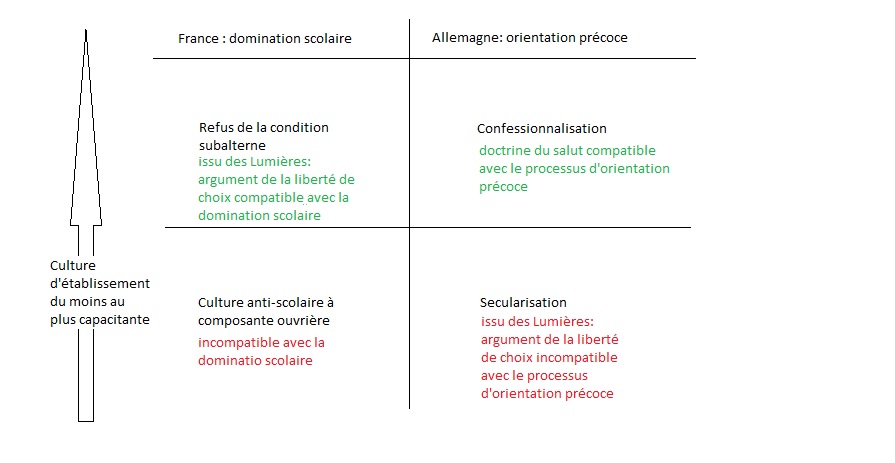
****

Tableau 2 : décompte des cas selon la filière et l’établissement

Construire des marges de liberté et d’action aux jeunes donneurs et donneuses de *care* leur permettant de déplacer ces mêmes rapports sociaux de sexe ne semble pas le propre des formations par l’apprentissage en Île de France. Au contraire, on voit bien que les cas de contre-acculturation lui sont propres (3ème régimes en France avec 5 cas vs 0 cas en Allemagne), ceci étant lié à l’absence de contrainte pour les employeurs qui ne sont contraints qu’à mettre un nom dans la case « maître d’apprentissage » ou « tuteur » sur le contrat d’apprentissage. Pour autant, on note la prépondérance des cas de syncrétisation et d’assimilation au-delà et en deça du Rhin. C’est l’importance de l’effet sectoriel qui est le plus d’abord marquant, les AMP/SH semblant bien plus contraints que les AP/KP en formation. Le secteur social est en effet aussi bien en France qu’en Allemagne plus défavorisé que le secteur sanitaire, très lié au secteur public (l’hôpital), donc plus réglementé dans les normes d’encadrement. C’est en second lieu un effet établissement qui se révèle plus ou moins capacitant : le profil du CNFPT à l’alternance délibérative est très proche de celui de l’EBSK, et celui de l’INFA du HWBK, toutes choses égales par ailleurs. Dans un contexte de domination scolaire, une culture anti-scolaire même ouvrière se confronte nécessairement à des difficultés qu’elles soient d’ordre économiques (statut associatif sans subvention de l’Etat) ou de légitimité. Si les apprentis du CNFPT bénéficient de la culture laïque légitime au cours de la formation qui leur permet de s’insérer et de progresser durablement dans le réseau des collectivités territoriales en revalorisant leurs apprentissages scolaires, les apprentis de l’INFA voient la culture ouvrière d’établissement renforcer leur exposition aux risques d’un métier fordiste légitimés. Les élèves du HWBK ayant candidaté par internet pour une formation en particulier sont les premiers à avoir subi une orientation précoce qu’ils conçoivent comme légitime dans une institution publique tandis que le collège (collegium des professeurs évangéliques ou catholiques) du EBSK privé sous contrat réunit les professeurs autour d’une « mission » spécifiquement sociale et recrutent leur élèves pour les pousser à continuer leur formation sans qu’étude et travail ne soit dissociés. La formation de SH va être arrêtée en 2013-2014 au EBSK, pas au HWBK où les demandes sont constantes.



**Thèse 2 :** Les propriétés du contexte d’action (facteurs de conversion environnementaux : domination scolaire en France et filières intégrées en Allemagne) rendent possible ou non l’application d’impératifs de comportement qui découlent des cultures d’établissements (culture anti-scolaire à composante ouvrière ou refus de la condition subalterne en IDF, Berufskolleg public ou confessionnel en NRW). Mais ce sont ces nouveaux modes de comportement qui déclenchent l’activation de liens fonctionnels contenus dans les contextes d’action qui deviennent selon les cas, capacitants ou non. Entre les consciences et l’agir singuliers, ce sont les valeurs collectives qui prennent une importance spécifique.

**Conclusion**

Au terme de notre étude menée au plus près des parcours d’apprentis franciliens et d’élèves allemands, il semble bien la « culture nationale » (D’Iribarne, 2005) ne soit pas « tout le social » (Friedberg, 2005). Le processus d’européanisation de la formation professionnelle se traduit au contraire par une régionalisation de l’action publique qui recentre le processus formatif sur la diversité des situations de travail pour augmenter *mutatis mutandis* les effets « profession » et « établissement » sur les parcours : davantage de différences entre établissements, entre professions réglementées ou non et entre employeurs pour les apprentis français. La capacitation des apprentis français et élèves allemands devient de plus en plus dépendante des situations locales, augmentant non pas leur liberté réelle de choisir le cours de vie qu’elles ou ils auraient des raisons de choisir mais bien l’inégalité des chances d’émancipation.

**Bibliographie indicative**

Stéphane Beaud (1996), L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique’, *Politix* vol. 9 n° 35, 226-257.

Marc Bessin (2010), La présence sociale auprès des personnes en difficulté : enjeux temporels et sexués, Journée de l’ETSUP, *Parcours de vie et intervention sociale : l’impensé du genre*.

Nicolas Dodier, Baszanger Isabelle (1997), « Totalisation et altérité dans l’enquête ethnographique », in *Revue française de sociologie*, 37-66.

Elisa Herman « La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs », Cahiers du Genre 1/2007 (n° 42), p. 121-139.

Arlie R. Hochschild « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale », Travailler 1/2003 (n° 9), p. 19-49.

Reinhardt Koselleck [1979], 1990, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques,* Editions de l’EHESS, 191-232.

Clifford Geertz (1973) *Bali, interprétation d’une culture*, Gallimard.

Ugo Palheta (2012), *La domination scolaire. Sociologie de l’enseignement professionnel et de son public*, coll. « Le lien social », Puf.

Amartya Sen (2003), *Un nouveau modèle économique*, Paris, Odile Jacob.

Bénédicte Zimmermann (2012), « Capacités », *in* Bevort Antoine, Annette Jobert, Michel Lallement, Arnaud Mias, *Dictionnaire du travail,* Paris, PUF, p. 72-78.

Bénédicte Zimmermann (2008), Capacités et enquête sociologique, in De Munck J. & Zimmermann B. (sous la dir. de), *La liberté au prisme des capacités*, Editions de l’EHESS, Paris,111-137.

1. Source INSEE 2010 et Staatliche Ämter des Bundes und der Länder 2012 [↑](#footnote-ref-1)
2. Jean Paul Huchon, président de la région Île de France à l’inauguration de la maison de l’apprentissage, 17 octobre 2012. [↑](#footnote-ref-2)
3. Communiqué de presse de Thierry Repentin, Ministre de la formation professionnelle et de l’apprentissage, 17 octobre 2012 [↑](#footnote-ref-3)
4. « Ihm gliedern sich die sonstigen »Menschen«–, »Bürger«- oder »Grundrechte« |an: vor allem das Recht auf freie Wahrnehmung der eigenen ökonomischen Interessen – innerhalb der Schranken eines in abstrakten [Normen abgefaßten], für Jeden gleichmäßig geltenden Systems von garantierten Rechtsregeln: nach eigenem Ermessen –, dessen wichtigste Unterbestandteile die Unantastbarkeit des individuellen Eigentums, die Vertragsfreiheit und die Freiheit der Berufswahl sind. » (Max Weber, *WuG*, 725-726 = MWS I-22/4 (Wirtschaft und Gesellschaft. Herrschaft), p. 215) [↑](#footnote-ref-4)
5. Né du Centre de Culture Ouvrière en 1963, l’Institut National de Formation et d’Application (INFA) Île de France est issu du mouvement d’éducation populaire développé après la seconde guerre mondiale, à partir du constat selon lequel les enseignants diplômés n’avaient pas empêché l’enrôlement de la jeunesse sous l’occupation. Initialement créé pour ainsi permettre à des militants de former les plus jeunes de façon à en faire des citoyens, l’INFA s’inspire directement aujourd’hui de ces valeurs. [↑](#footnote-ref-5)
6. L’institutionnalisation du travail de care en France après la seconde guerre mondiale s’est accompagnée, pour gagner son autonomie par rapport aux mouvements liés au christianisme social, d’un fort accent mis sur le professionnalisme des acteurs, au point de voiler les aspects sexués en dépit de la forte proportion de femmes dans les niveaux hiérarchiques les moins élevés. [↑](#footnote-ref-6)
7. *La femme: son devoir entre la nature et la grâce* (ESW 5 (1959). Essays on Woman. Translated by Freda Mary Oben. CWES 2 (1987)) [↑](#footnote-ref-7)
8. “It seems to me that Sen needs to be more radical than he has been so far in his criticism of the utilitarian account of well-being, by introducing an objective normative account perspective normative account of human functionings and by describing a procedure of objective (i.e. quantitative) evaluation by which functionnings can be assessed for their contribution to the good of human life” [↑](#footnote-ref-8)
9. Sen in Nussbaum: “My difficulty with accepting that as the only route on which to travel arises partly from the concern that this view of human nature (Aristote with a unique list of functionnings for a good human life) may be tremendously overspecified, and also from my inclination to argue about the nature and importance of the type of objectivity involved in this approach. The use of the capability approach as such does not require taking that route, and the deliberate incompleteness of the capability approach permits other routes to be taken wich also have some plausibility” [↑](#footnote-ref-9)
10. « Beeing free to live the way one would like may be enormously helped by the choice of others, and it would be a mistake to think of achievments only in terms of active choice by oneself (…) Capability does have importance in political and social analysis » [↑](#footnote-ref-10)