



HAL
open science

Les fondements de l'agir éthique: une hiérarchisation axiologique est-elle possible sans exclusion d'agent?

Christiane Gohier

► To cite this version:

Christiane Gohier. Les fondements de l'agir éthique: une hiérarchisation axiologique est-elle possible sans exclusion d'agent?. Le Télémaque. Philosophie, Education, Société, 2020, Éducation morale et formation éthique, 57, pp.47-59. 10.3917/tele.057.0047 . hal-02904212

HAL Id: hal-02904212

<https://hal.science/hal-02904212>

Submitted on 28 Jul 2020

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.

Les fondements de l'agir éthique : une hiérarchisation axiologique est-elle possible sans exclusion d'agent ?

Résumé : *Comme le soulignent Canto-Sperber et Ogien, plusieurs auteurs en philosophie morale soutiennent que les sources de la valeur morale, celles qui sous-tendent nos choix axiologiques et orientent notre agir éthique, sont irréductibles et ne peuvent être hiérarchisées dans une théorie qui aurait des prétentions universalistes. Si la critique du caractère absolu et universaliste de certaines théories morales est fondée, cela exclut-il que l'on s'interroge sur le bien-fondé du partage de valeurs qui pourraient à la fois refléter et nourrir la commune humanité entre les personnes, tous horizons culturels confondus ? C'est cette question qui sera examinée ici dans le discours de la philosophie morale, notamment chez Nussbaum et Honneth, et dans le discours d'enseignants sur les valeurs. Reconnaissance de l'autre et empathie sont requises pour mettre en œuvre un socle de valeurs communes.*

Mots clés : philosophie morale, valeurs, enseignants, reconnaissance, empathie.

Comme le soulignent Canto-Sperber et Ogien, plusieurs auteurs en philosophie morale soutiennent que les sources de la valeur morale, celles qui sous-tendent nos choix axiologiques et orientent notre agir éthique, sont irréductibles et ne peuvent être hiérarchisées dans une théorie qui aurait des prétentions universalistes¹. Ils citent notamment Nagel² et Larmore³, auxquels on peut ajouter Williams⁴, qui pointent la diversité des sources de la valeur morale, telles les conséquences sur autrui, les devoirs et obligations ou la perfection de soi.

Si la critique du caractère absolu et universaliste de certaines théories morales est fondée, peut-on dire pour autant que les sources ou fondements de l'agir éthique ne peuvent pas faire l'objet d'une discussion parmi les collectifs d'enseignants et d'une hiérarchisation axiologique fondée à la fois sur l'argumentation rationnelle et la prise en compte des contextes de la pratique ? Peut-on prioriser certains fondements axiologiques pour orienter l'agir éthique dans la vie citoyenne aussi bien que dans la pratique éducative, un agir qui tienne compte de tous les acteurs ?

Pour répondre à cette interrogation, on se penchera sur les questions qui sont au cœur de la problématique, celles de l'éthique, des fondements de l'agir éthique,

1. M. Canto-Sperber, R. Ogien, *La philosophie morale*, Paris, PUF, 2010.

2. T. Nagel, *Questions mortelles*, Paris, PUF, 1983.

3. C. Larmore, *Modernité et morale*, Paris, PUF, 1993.

4. B. Williams, *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard, 1990.

d'un référentiel axiologique puis du discours d'enseignants sur le caractère éthique de leur pratique et, enfin, des capacités à développer pour favoriser la reconnaissance de l'autre.

L'éthique

Chez les philosophes contemporains, la définition de l'éthique ne fait pas consensus, pas plus que la distinction entre éthique et morale. Certains, comme Prairat, utilisent les termes de façon indistincte et d'autres, comme Ricœur, tout en reconnaissant leur parenté, leur reconnaissent des traits distinctifs. En se référant notamment à Canto-Sperber, Prairat dit se rallier à l'indistinction sémantique entre les deux termes. Il propose cinq éléments définitoires de la morale (ou de l'éthique) : 1) la morale engage le rapport à autrui ; 2) la morale est une manière de se conduire qui traite autrui avec la considération qui lui sied en tant qu'être humain ; 3) la morale étant de l'ordre de l'agir, n'est ni science ni exercice spéculatif mais *praxis* ; 4) la morale peut être appréhendée par le prisme du sujet qui agit, mais également de manière objective comme un ensemble de règles et de principes et enfin 5) ces principes constituent la morale partagée qu'il faut distinguer de la morale individuelle⁵.

Ricœur, pour sa part, fera une distinction entre éthique et morale. Il affirme dans *Soi-même comme un autre* que c'est par convention qu'il réservera « le terme d'éthique pour la visée d'une vie accomplie et celui de morale pour l'articulation de cette visée dans des normes caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte »⁶. L'éthique, en tant que visée, se rattache, dans sa dimension téléologique, à la tradition aristotélicienne, alors que la morale, par le caractère d'obligation de la norme, s'inscrit dans la tradition kantienne. Tout en reconnaissant la nécessité de la morale, Ricœur soutient la primauté de l'éthique sur celle-ci, c'est-à-dire du caractère réflexif et praxique de l'éthique par rapport au caractère normatif de la morale. La visée éthique en tant que « visée de la vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes »⁷ s'ancre dans la *praxis*, dans l'action, et fait appel à la sagesse pratique (*phronesis*), instrumentée par la délibération qui permet aux personnes de diriger leur vie.

Nous nous inscrivons dans cette tradition pour marquer une certaine distinction entre la morale qui fait référence aux normes morales qui balisent l'agir éthique dans un milieu donné, société ou profession, par exemple, et ayant un caractère prescriptif, et l'éthique qui fait davantage référence à la dimension réflexive de l'agent. Celui-ci peut faire appel autant aux normes prescrites qu'à des valeurs qui lui sont propres ou encore à des méta-valeurs qui justifient la transgression de normes pour orienter son agir éthique. L'éthique renvoie également à la méta-éthique au sens de la réflexion d'une communauté permettant de convenir de

5. E. Prairat, *La morale du professeur*, Paris, PUF, 2013, p. 52-54.

6. P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 200.

7. *Ibid.*, p. 202.

normes balisant la conduite, lesquelles sont toujours modifiables. L'éthique, comme nous le soutenons, se traduit essentiellement par le souci de l'autre et se fonde sur des valeurs qui orientent la conduite envers celui-ci⁸.

Le souci de l'autre passe par ailleurs par la connaissance et la reconnaissance de soi dans la dialectique je-tu et je-nous qui institue un dialogue avec l'autre, un dialogue réel, c'est-à-dire à deux voix. Si l'éthique suppose le souci de l'autre et la reconnaissance de soi, elle suppose une égalité de traitement ou de considération qui repose sur un socle de valeurs inclusif au sens où aucun agent ou acteur n'est exclu. Et l'empathie, comme on le verra plus loin, fait partie des dispositifs qui favorisent compréhension et reconnaissance mutuelles. Avant de convenir de ce socle de valeurs, il faut toutefois se pencher sur les fondements de l'agir éthique.

Les fondements de l'agir éthique

Canto-Sperber et Ogien, en décrivant les différentes postures en philosophie morale, dont celle qui affirme que notre morale ne peut être qu'hétérogène, font référence notamment aux travaux de Larmore et à ceux de Nagel, ce dernier parlant d'une morale fragmentée. Larmore et Nagel proposent de faire un recensement des facteurs qui semblent pertinents dans l'évaluation morale, puis de construire une sorte d'épistémologie qui permettrait d'en estimer l'importance ou la prépondérance dans des situations particulières.

En s'inspirant de ces auteurs, Canto-Sperber et Ogien proposent la liste des facteurs suivante : 1) les conséquences (du point de vue de l'intérêt général) ; 2) les droits généraux (par exemple ne pas subir d'agression) ; 3) les obligations particulières (relatives à des personnes ou des institutions) ; 4) les restrictions relatives à ce que l'agent est personnellement disposé à faire (juger qu'un état de choses est préférable à un autre sans contribuer par son action personnelle) ; 5) les engagements personnels (on peut juger injuste de sacrifier son intérêt personnel qui ne cause pas de tort à autrui ou au bien général) ; 6) les sentiments ou le « caractère » (la bienveillance par exemple) ; 7) les intentions (la bonne volonté par exemple)⁹. Certaines philosophies accordent plus de valeur à l'un des facteurs, comme l'utilitarisme qui subordonne toutes les sources de la valeur morale au bien commun. D'autres, comme l'éthique discursive habermassienne, proposent une perspective pluraliste où les facteurs ont une importance relative selon les cas et contextes spécifiques, l'important étant d'en convenir dans un processus de discussion tenue entre les différents acteurs¹⁰.

8. C. Gohier, « Éthique et éducation : une question de raison ou d'émotion ? », *Philosophical Inquiry in Education*, vol. 24, n° 2, 2017, p. 184-196, en ligne : <http://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/issue/view/102>.

9. M. Canto-Sperber, R. Ogien, *La philosophie morale*, p. 95-96.

10. J. Habermas, *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion, 1992.

Pour Larmore et Nagel, les sources de la morale sont toutefois irréductibles¹¹. Williams partage ce point de vue en réfutant les prétentions universalistes des morales instituées en systèmes promulguant des prescriptions extérieures, universelles et impartiales. Il reconnaît l'utilité d'une morale « commune » comme points de repère, mais celle-ci est contextuelle, historicisée. L'éthique relève davantage de raisons « intérieures », c'est-à-dire qui appartiennent à chaque individu pris isolément, motivé surtout par ce qui lui tient à cœur (*whathe cares*) et selon les projets qu'il se donne et les actions qu'il pose¹².

Mais si les sources de l'agir moral sont plurielles et les valeurs multiples, cela exclut-il que l'on puisse établir des valeurs de base qui puissent sous-tendre l'interaction et l'intercommunication entre les êtres humains, leur reconnaissance mutuelle?

Pour un socle de valeurs communes

Le discours de la philosophie morale

Comme on l'a mentionné, si les réserves envers les théories morales universalistes et prescriptives, avec un cadre éthique et axiologique déterminé et fermé, sont fondées, cela n'exclut pas que l'on s'interroge sur le bien-fondé du partage de valeurs qui pourraient à la fois refléter et nourrir la commune humanité entre les personnes, tous horizons culturels confondus.

Cette réflexion passe par une définition du concept de valeur qui, comme celui d'éthique, n'est pas consensuelle. La notion de valeur revêt en effet diverses acceptions selon les courants philosophiques qui en traitent. On retiendra ici la définition générale qu'en donnent Desaulniers et Jutras : « Les valeurs sont d'abord des éléments d'un idéal de vie humaine considéré comme bon ou meilleur ». En se référant à Olivier Reboul, elles ajoutent que la valeur a une composante affective, la valeur étant « ce qui vaut la peine, c'est-à-dire ce qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose »¹³.

On a vu que certains philosophes affirmaient que la morale ne peut être qu'hétérogène au vu des différents facteurs pertinents dans l'évaluation morale mais également dans le choix axiologique, le choix de valeurs. Comme on l'a vu chez Williams, par exemple, ce qui ressort de l'éthique et de l'axiologique ne relève pas que d'une morale extérieure, prescriptive, non plus que de la seule rationalité. Les raisons intérieures, les émotions ont aussi un rôle à jouer. C'est ce que défend aussi Tappolet, qui soutient que la conscience des valeurs repose sur des émotions appropriées (contenu non conceptuel) mais assorties d'un contenu conceptuel pour

11. P.-L. Dostie Proulx, « L'hétérogénéité et les limites de l'éthique. Thomas Nagel : Questions mortelles », 2005 : www.pierreluc.com/philosophie/Nagel.pdf (consulté le 20 mars 2016).

12. B. Williams, *La fortune morale*, Paris, PUF, 1994.

13. M.-P. Desaulniers, F. Jutras, *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*, 2^e éd., Québec, Presses de l'université du Québec, 2012, p. 101.

les propositions axiologiques ou les émotions morales qui dépendent de croyances ou jugements moraux et axiologiques¹⁴.

Selon Tappolet, la justification de nos valeurs ne dépend pas, comme le soutient Rawls, de la cohérence de l'ensemble des croyances possédées par un sujet. Ce qui importe, du point de vue de la justification, ce sont les raisons qui pèsent en faveur d'une croyance et non pas l'appartenance à un ensemble de croyances.

D'autres philosophes, comme Nussbaum, pensent au contraire que certaines valeurs sont centrales dans l'interaction et la reconnaissance de l'autre, quel qu'il soit. Nussbaum s'inscrit dans le courant du développement humain ou de l'approche par les capacités. Elle s'appuie sur les travaux de Sen, qui a joué un rôle majeur dans l'établissement de cette approche. Chez Sen, celle-ci « peut être provisoirement définie comme une manière d'évaluer et comparer des qualités de vie, et d'établir une théorie de la justice fondamentale »¹⁵.

Les capacités font référence à ce qu'une personne est capable de faire et d'être. C'est ce que Sen appelle des « libertés substantielles », soit un ensemble de possibilités de choisir et d'agir ou, en d'autres termes, des capacités combinées. Celles-ci sont une combinaison de capacités internes ou d'états de la personne (traits de personnalité, capacités intellectuelles et émotionnelles, santé physique, ce qu'elle sait, capacités perceptives et motrices) auxquelles s'ajoutent les conditions sociales, politiques et économiques qui permettent le développement de ces capacités et la liberté de choix des individus.

Nussbaum, pour sa part, ne s'attache pas à la comparaison des sociétés en termes de qualité de vie. Elle ajoute à l'approche de Sen l'idée centrale de dignité humaine, de seuil de capacités, de libéralisme politique, au sens de la revendication pour chaque citoyen de la liberté de choix, et de capacités centrales. Car les capacités donnent accès au fonctionnement, c'est-à-dire à l'agir, mais chacun est alors libre de ses choix. La dignité humaine, qui se traduit principalement par le respect de chaque personne, est la valeur phare pour déterminer quelles sont les capacités les plus importantes. Cette approche ne repose pas sur la conception d'une nature humaine innée, mais essaie de discerner, parmi toutes les choses que les êtres humains peuvent apprendre à faire, lesquelles sont vraiment valables et qu'une société, minimalement juste, doit chercher à nourrir et à soutenir. Selon Nussbaum, un ordre politique décent doit garantir à tous les citoyens d'être au-dessus d'un certain seuil (à déterminer par chaque société) de ce qu'elle identifie comme les dix capacités centrales, que nous résumerons ici¹⁶.

1. La vie (capacité de mener sa vie jusqu'au terme d'une vie humaine d'une longueur normale),

2. La santé du corps,

14. C. Tappolet, *Émotions et valeurs*, Paris, PUF, 2000.

15. M. Nussbaum, *Capacités. Comment créer les conditions d'un monde juste*, Paris, Climats, 2012, p. 36.

16. *Ibid.*, p. 55-57.

3. L'intégrité du corps (protection contre la violence, le viol, choix de reproduction...),

4. Les sens, l'imagination et la pensée (capacité de les utiliser, de raisonner d'une manière humaine, c'est-à-dire informée et cultivée par une éducation adéquate, liberté d'expression),

5. Les émotions (être capable d'attachement, d'amour, de gratitude autant que de colère légitime; ne pas voir son développement émotionnel contraint par la peur et par l'angoisse),

6. La raison pratique (réflexion critique sur l'organisation de sa propre vie),

7. L'affiliation :

a) être capable de vivre avec et pour les autres, de reconnaître et d'être attentif à d'autres êtres humains, de prendre part à différents types d'interactions sociales, être capable d'imaginer la situation d'autrui,

b) avoir les bases sociales du respect de soi et de la non-humiliation (contre la discrimination),

8. Les autres espèces (vivre en relation avec les animaux, les plantes et le monde naturel),

9. Le jeu (pouvoir rire, jouer, jouir de loisirs),

10. Le contrôle sur son environnement :

a) politique (participation),

b) matériel (droit de travail, de propriété...).

L'une des mesures que l'État doit prendre pour favoriser l'atteinte de ces capacités est de donner l'accès à chacun à l'éducation primaire et, si possible, à l'éducation secondaire. Selon Nussbaum, deux de ces capacités jouent un rôle « architectonique ». Elles sont centrales au sens où elles organisent et traversent les autres, soit l'affiliation et la raison pratique. La raison pratique organise toutes les autres capacités puisque la possibilité d'organiser sa propre vie donne la possibilité de choisir et d'organiser les fonctionnements qui correspondent aux autres capacités. Quant à l'affiliation, elle traverse les autres capacités qui, lorsqu'elles sont présentes d'une manière qui respecte la dignité humaine, impliquent que la personne est respectée comme un être social.

Reste à savoir qui spécifie le contenu des capacités de cette liste. Ce sont les lois constitutionnelles de chaque pays ou ses principes de base, s'il n'y a pas de Constitution écrite, en fonction de leurs traditions et de leur histoire. Dans ce sens, les capacités sont des catégories transculturelles, universelles, puisque dans chaque pays, on trouve des traditions (présentes ou passées) où la dignité humaine est promue. Elles doivent cependant être discutées dans la constitution de chaque pays en fonction du contexte culturel¹⁷.

Dans une autre tradition philosophique que la philosophie libérale, celle de la théorie critique de l'école de Francfort, Honneth décrit le passage des sociétés

17. M. Nussbaum, « In Defense of Universal Values », *Idaho Law Review*, vol. 36, n° 3, 2000, p. 379-447.

traditionnelles à la modernité en mettant l'accent sur le rôle du respect dans la reconnaissance juridique. En s'appuyant sur Hegel et Mead, il note que le respect doit alors s'appliquer de la même manière à chaque sujet indépendamment du rôle social de chaque individu :

pour autant qu'ils obéissent à la même loi, les sujets juridiques se reconnaissent mutuellement comme des personnes capables de porter un jugement rationnel et indépendant sur des normes morales¹⁸.

Les droits sont attribués à chaque homme en tant qu'être libre.

À la reconnaissance du rôle social et à la reconnaissance juridique, Hegel et Mead ajouteront l'estime sociale qui permet aux hommes de se rapporter positivement à leurs qualités et à leurs capacités concrètes. Honneth soutient que l'estime sociale présuppose l'existence d'un horizon de valeurs commun aux sujets concernés et affirme, en se référant notamment à Moore, que

l'*alter* et l'*ego* ne peuvent s'exprimer réciproquement en tant que personnes individualisées que dans la mesure où ils se réfèrent aux mêmes valeurs et aux mêmes fins, en fonction desquelles chacun mesure l'importance de ses qualités personnelles pour la vie de l'autre ou ce qu'elles lui apportent¹⁹.

Pour ce faire, la société doit se doter d'un cadre d'orientation symboliquement structuré, qui reste ouvert, dans lequel sont formulées les valeurs et les fins éthiques qu'elle met en avant. Ce cadre varie selon les sociétés, la diversification des valeurs admises et la qualité de son idéal humain. L'estime sociale peut par ailleurs se construire dans l'interaction avec l'autre, quand les sujets s'intéressent à l'itinéraire personnel de leur vis-à-vis. Ils auront alors établi entre eux des liens d'estime symétriques, pas nécessairement au même degré, mais reconnaissant chacun comme un élément précieux de la société. Ce lien institue la solidarité entre les membres d'une société. Les êtres humains sont par ailleurs sensibles à l'idée de justice et celle-ci, comme le soutient Moore, repose sur « les attentes liées au respect de la dignité, de l'honneur et de l'intégrité »²⁰.

Si les valeurs sont des éléments d'un idéal de vie humaine considéré comme bon ou meilleur, on peut circonscrire celles qui sont prévalentes chez Nussbaum et Honneth et qui favorisent la reconnaissance de toutes les personnes en tant qu'êtres humains et la reconnaissance des êtres humains entre eux. Il s'agit de la dignité, du respect, de la liberté de choix, de la justice, de l'honneur, de l'intégrité et de la solidarité. Dans *Les valeurs de l'éducation*, Reboul considère également ces valeurs morales comme universelles : reconnaissance de la liberté en soi et en l'autre, reconnaissance de l'égalité humaine et de la commune humanité en chacun, ainsi

18. A. Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Gallimard, 2013, p. 186.

19. *Ibid.*, p. 206.

20. A. Honneth, *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte, 2008, p. 192.

que de la solidarité qui provient de l'appartenance à cette commune humanité, au patrimoine de l'humanité²¹.

Ces valeurs font écho à celles formulées par des enseignants qui se sont exprimés sur la dimension éthique de leur activité professionnelle ainsi qu'à celles promues dans des codes d'éthique d'enseignants ou en enseignement.

Le discours d'enseignants sur les valeurs

Une recherche²² visant à mettre au jour les préoccupations éthiques vécues par les enseignants du collégial²³ dans l'exercice de leur profession s'est également penchée sur les caractéristiques qu'ils attribuent à ce type de préoccupations ainsi que sur les points de repère et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les dilemmes vécus.

Dans la première phase de la recherche, les données ont été recueillies auprès de huit groupes de discussion dans lesquels les enseignants ont été recrutés sur une base volontaire. Ceux-ci n'ont pas de formation spécifique en éthique, sauf les enseignants de philosophie, sans qu'ils soient pour autant des spécialistes en philosophie éthique.

Ils ont été réunis en fonction du secteur où ils enseignent : pré-universitaire (deux groupes), technique (trois groupes) ou de la formation générale (deux groupes) et un groupe mixte, dans différents collèges francophones situés dans de grands centres urbains du Québec et en région, 6 appartenant au secteur public et 2 au secteur privé. Le nombre de participants par groupe varie entre 4 et 11, avec une moyenne de 7,8 participants. Au total, 63 enseignants y ont participé, 25 hommes et 38 femmes, avec une moyenne d'âge de 45 ans et une expérience variable, certains étant en début, au milieu ou en fin de carrière (de 1 à 35 ans d'expérience, avec une moyenne de 15,2 ans).

Des points de repère externes (comme le règlement du collège) et internes ont été identifiés. En ce qui concerne les points de repère internes, les enseignants font référence à des valeurs personnelles, à des principes, à l'expérience passée et au fait d'être à l'aise avec une décision. Ce sont cependant les valeurs personnelles qui sont le plus souvent mentionnées et qui prennent la forme du sentiment de devoir, d'un idéal de l'éducation, de l'honnêteté et du respect, du sens commun et de la solidarité. Toutefois, les valeurs exprimées par le plus grand nombre de participants (10 participants dans 6 groupes) sont l'équité et la justice. Le souci

21. O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.

22. Recherche sur les enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Chercheurs : Christiane Gohier, France Jutras, Luc Desautels. Collaborateurs : Jacques Joly, chercheur postdoctoral, Jean Gabin Ntebutse.

23. Au Québec, cet ordre d'enseignement se situe après le secondaire, l'étudiant ayant alors 11 années de scolarité. Généralement âgés de 17 à 19 ans, les étudiants se destinent soit à l'université (formation pré-universitaire) ou au marché du travail (formation technique). Les enseignants ont une formation disciplinaire, avec un diplôme de 1^{er}, 2^e et parfois de 3^e cycle universitaire. Ils enseignent dans le secteur pré-universitaire, ou technique, ou dispensent des cours de formation générale (comme le français et la philosophie). Ces collèges sont appelés Cégeps, acronyme pour collèges d'enseignement général et professionnel.

d'équité, s'il s'adresse à tous les acteurs de l'enseignement, concerne plus particulièrement le rapport aux étudiants, le souci de les traiter tous de la même façon, au-delà des préférences et des préjugés. L'idée de justice rejoint celle d'équité, plus particulièrement en ce qui concerne l'évaluation des étudiants²⁴.

Dans la seconde phase de la recherche, un questionnaire en ligne construit à partir des résultats de la première phase a été envoyé aux 8 374 enseignants permanents ou à temps complet qui enseignaient dans un Cégep ou un collège privé. De ce nombre, 1 345 personnes ont répondu, dont 581 hommes et 764 femmes.

Des sept points de repère (principes, modèles) potentiellement utiles pour résoudre des préoccupations, deux se démarquent fortement par le grand nombre de répondants qui les retiennent : les principes et les valeurs personnels des enseignants (88,3 %) ainsi que les politiques et les règlements du collège qui seraient utilisés par plus des quatre cinquièmes des répondants (84,1 %)²⁵. On peut donc constater que les valeurs tiennent un rôle de premier plan dans les points de repère guidant l'enseignant dans l'orientation de sa conduite envers l'autre.

Dans une deuxième recherche²⁶, de type collaboratif, également auprès d'enseignants du collégial, deux groupes d'enseignants ont été rencontrés. La recherche portait sur le processus de réflexion éthique et consistait en discussions sur des études de cas. Les deux groupes étaient composés respectivement de 13 et 12 personnes (au total dans les deux groupes, 13 femmes et 12 hommes), le premier dans la région de Montréal et le second dans la région de Québec.

Dans le cadre de ces échanges, les participants ont souligné l'importance des valeurs dans un dialogue éthique. Les valeurs auxquelles ils ont fait référence sont : la justice, le respect, l'autonomie, les droits individuels et collectifs, la cohésion, l'entraide, la transparence, le droit à l'éducation, l'empathie et l'inclusion sociale²⁷.

Dans les deux recherches, les valeurs mises en avant sont donc principalement la justice et l'équité ainsi que le respect ; la cohésion, l'entraide et la solidarité sont également récurrentes. L'empathie, l'autonomie, le sens du devoir, le droit à l'éducation et l'inclusion sociale sont également mentionnés.

24. C. Gohier, L. Desautels, F. Jutras, « Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, 2010, p. 213-231, <http://www.erudit.org/revue/rse/2010/v36/n1/index.html>.

25. L. Desautels, C. Gohier, J. Joly, F. Jutras, J.G. Ntebutse, « Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois : caractéristiques, points de repère et stratégies utilisées pour traiter de préoccupations éthiques », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 42, n° 1, 2012, p. 43-62, <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/1900/182515>.

26. Recherche sur le développement de la réflexion éthique chez des enseignants du collégial subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Chercheurs : Christiane Gohier, France Jutras, Luc Desautels. Collaborateurs chercheurs postdoctoraux : Philippe Chaubet et Jean Gabin Ntebutse.

27. L. Desautels, C. Gohier, F. Jutras, P. Chaubet, « L'éthique professionnelle vue par des enseignants de collèges : principales conceptions et préoccupations », *Ethica. Revue interdisciplinaire de recherche en éthique*, vol. 20, n° 2, 2016, p. 199-235.

Les codes d'éthique des enseignants constituent une autre source pour mettre au jour les valeurs promues par et pour les enseignants. Maxwell et Schwimmer ont fait l'analyse de treize codes d'éthique pour les enseignants au Canada²⁸. Ces codes d'éthique proviennent de différents regroupements ou institutions, la majorité (10) d'associations ou de fédérations d'enseignants, un d'un syndicat d'enseignants, un autre d'un ordre professionnel et un autre du ministère de l'Éducation (du Québec), qui n'est pas en tant que tel un code d'éthique mais en contient des composantes (Québec, Loi sur l'instruction publique). Ils portent sur les devoirs et obligations des enseignants et sur les valeurs et normes orientant leur conduite sur le plan éthique.

Sur le plan éthique, le *care* que l'on pourrait traduire par le soin ou le souci de l'autre, la solidarité, l'intégrité et la fiabilité sont mentionnées comme valeurs dans le contexte d'une démocratie qui encourage la participation de tous les citoyens. Ces valeurs concordent avec celles mises au jour par les recherches dont on a fait état, essentiellement quant au respect (*care*), à la solidarité et à l'équité. Intégrité et fiabilité s'ajoutent à celles-ci.

Ainsi le discours de certains auteurs en philosophie morale, notamment Nussbaum, Honneth et Rebol, quant aux valeurs qui sous-tendent le comportement éthique avec l'autre ou le souci de l'autre, trouve écho dans le discours d'enseignants sur les valeurs qui sont au fondement de leur pratique professionnelle. C'est ce que montrent des recherches sur l'éthique chez des enseignants du collégial au Québec et une analyse des codes d'éthique d'enseignants au Canada. Les valeurs qui se recoupent portent sur la dignité et le respect, la justice et l'équité, la solidarité, la liberté de choix; l'intégrité et la fiabilité sont également évoquées.

La dignité humaine et le respect de l'autre, comme valeurs fondamentales, requièrent par ailleurs une aptitude à le reconnaître à la fois comme une personne distincte, autre que moi, et pareille à moi dans la commune humanité partagée. Cette aptitude se traduit entre autres par l'empathie dont on peut faire preuve envers l'autre.

Reconnaissance de l'autre et empathie

Dans le traitement de l'autre en tant qu'être partageant une commune humanité, une disposition est essentielle, l'empathie. C'est ce que soutient Honneth en affirmant que les expressions empathiques de reconnaissance traduisent des appréciations de la valeur que le sujet attache à un partenaire à un moment donné de l'interaction qu'il a avec lui, ce partenaire pouvant être considéré comme digne d'amour, de respect ou de solidarité, par exemple²⁹. Et ces expressions de reconnaissance manifestent une disponibilité à s'engager dans des actions de nature bienveillante à l'égard de l'autre. Ainsi moralité et reconnaissance sont-elles liées.

28. Il s'agit des codes d'éthique (ou leur équivalent) des dix provinces canadiennes et de trois territoires canadiens.

29. A. Honneth, *La société du mépris...*

Williams également reconnaît l'importance de l'empathie dans l'agentivité morale : « Avoir de la sympathie pour les autres est une condition nécessaire pour être dans le monde de la morale »³⁰. Mais comment éprouver de l'empathie pour quelqu'un qui ne nous ressemble pas ? N'est-ce pas là un des problèmes centraux de nos sociétés pluralistes, multiculturelles, et de la reconnaissance de personnes vivant dans des sociétés culturellement différentes ?

Le concept d'empathie a été mis en avant notamment par la psychologie humaniste américaine et l'un de ses chefs de file, Carl Rogers, dans les années 1970. Fletcher, après avoir procédé à une analyse des écrits sur le sujet dans une perspective interdisciplinaire, décrit l'empathie comme la capacité à comprendre l'autre, son expérience, en utilisant son jugement et sa sensibilité tout en demeurant impartial :

Pour résumer, alors, dans cette perspective interdisciplinaire, une personne empathique est une personne qui se prolonge vers l'extérieur dans l'expérience d'une autre avec sensibilité et jugement, sans perdre son sens du libre arbitre ou son impartialité³¹.

Fletcher se réfère également à Nussbaum et à sa conception de la sagesse pratique qui requiert de chacun d'affiner sa perception des choses et de développer une sensibilité qui lui permette d'improviser selon les différents cas de figure qui se présentent dans le contexte de la vie personnelle et professionnelle. En s'inspirant notamment de Nussbaum, Fletcher soutient qu'il faut en conséquence développer l'imagination morale décrite comme la capacité d'analyser des cas et contextes spécifiques à partir de points de vue ou cadres de référence multiples, voire incompatibles, afin d'élargir la « lentille morale » avec laquelle nous évaluons l'expérience vécue :

Je veux proposer une définition spécifique de l'imagination morale comme la capacité d'envisager des contextes donnés à partir de cadres de référence multiples, voire incompatibles, pour assurer une lentille morale élargie avec laquelle aborder et évaluer l'expérience vécue³².

Selon Fletcher, l'imagination morale peut développer la sagesse pratique de trois façons : 1) par la reconnaissance que chacun a d'avoir des points de vue limités ; 2) par la reconnaissance de besoins et buts communs chez tous les êtres humains, par exemple le besoin de se nourrir, de se vêtir, d'être logé et de bénéficier du soutien de sa famille ; 3) par le développement de la réceptivité à des considérations différentes, voire incompatibles, en examinant chaque cas et en développant sa réflexivité en contexte.

30. B. Williams, cité dans S.G. Chappell, « Bernard Williams », in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition), E.N. Zalta (éd.), <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/williams-bernard/> (p. 16, consulté le 27 février 2016). Traduit par moi-même.

31. N. Fletcher, « Envisioning the Experience of Others : Moral Imagination, Practical Wisdom and the Scope of Empathy », *Philosophical Inquiry in Education*, vol. 23, n° 2, 2016, p. 144, en ligne : <http://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/issue/view/97>. Traduit par moi-même.

32. *Ibid.*, p. 146. Traduit par moi-même.

Pour développer la sagesse pratique et l'imagination morale, qui sont des précurseurs de l'empathie, elle cite Nussbaum, qui suggère l'utilisation du récit et de la délibération sur des expériences inhabituelles « en alimentant l'imagination morale à travers des récits et des délibérations sur des expériences de vie inconnues, un agent peut voir dans ses propres lacunes conceptuelles le besoin de flexibilité éthique »³³.

Dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignants du Québec, une des compétences est d'ordre éthique : « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions »³⁴. Cette compétence se décline en plusieurs composantes, dont discerner les valeurs en jeu dans ses interventions, fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés, éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues et être capable de justifier ses décisions.

Respect, équité et justice sont ici encore au fondement de l'agir éthique, et le rapport de proximité avec l'élève et non discriminatoire envers tous les acteurs de l'éducation requiert une capacité empathique. Développer l'imagination morale par les récits de vie, dont le sien, et par la délibération éthique devient dès lors un des enjeux de la formation en enseignement. Ceci n'exclut pas la connaissance des balises ou valeurs formulées par les différentes instances encadrant la profession, qui sont le fruit d'une délibération entre et pour les pairs³⁵. Cette formation, bien qu'elle fasse appel à un référentiel axiologique, ne peut se limiter à la transmission de valeurs, elle passe par le rapport à l'autre, dans un échange dialogique qui porte notamment sur la discussion de cas réels. C'est dans un autre incarné que la commune humanité se concrétise et permet aux uns et aux autres de dépasser leurs préjugés.

L'éthique se traduit fondamentalement par le souci de l'autre et se fonde sur les valeurs qui orientent la conduite envers l'autre. Celles-ci correspondent à un idéal de vie humaine considéré comme bon ou meilleur. On a vu que dans le discours de certains philosophes, tels Nussbaum, Honneth et Reboul, aussi bien que dans le discours d'enseignants ou encore dans des codes d'éthique pour les enseignants, certaines valeurs étaient récurrentes, notamment la dignité humaine, le respect, la justice et l'équité. S'ajoutent à ces valeurs de base la solidarité, la liberté de choix, l'intégrité et la fiabilité.

La dignité humaine et le respect passent par la reconnaissance de l'autre. Celle-ci est favorisée par la capacité empathique, elle-même développée par l'imagination morale et la sagesse pratique qui se construisent en faisant appel aux récits de vie,

33. M. Nussbaum, *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, New York, Oxford University Press, 1990, cité par N. Fletcher, « Envisioning the Experience of Others... », p. 147. Traduit par moi-même.

34. Ministère de l'Éducation du Québec, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, p. 139.

35. C. Gohier, « Éthique et formation : discussion sur les vertus ou vertus de la discussion? », *Formation et profession*, vol. 21, n° 3, 2013, p. 70-80, http://formation-profession.org/files/numeros/6/v21_n03_210.pdf.

aux études de cas, à la délibération éthique aussi bien qu'à la connaissance des fondements axiologiques de la profession, pour les enseignants.

Si on ne peut pas parler d'une universalité des valeurs au sens d'un ensemble de valeurs fermé, puisque certaines valeurs sont culturelles et leur choix, même à l'intérieur d'une culture, voire d'une profession, dépend du cas et du contexte spécifique, on peut tout de même parler d'un socle de valeurs communes. Ces valeurs communes sont à la base de toute proposition axiologique puisqu'elles sous-tendent la reconnaissance de l'autre et de la commune humanité.

C'est dans ce sens que l'on pourrait parler d'une hiérarchisation axiologique, dont la base serait constituée de la dignité humaine, du respect de l'autre et du souci de justice et d'équité. Ces valeurs sont inclusives au sens où elles n'excluent aucun agent, aucune personne, et sont dans ce sens transculturelles. Elles permettent de reconnaître l'autre et, dans le langage de Ricœur, de se voir soi-même comme un autre.

Christiane GOHIER

Université du Québec à Montréal