

Éthique et éducation : une question de raison ou d'émotion ?

CHRISTIANE GOHIER

Université du Québec à Montréal

Chez les philosophes contemporains, la question des sources de l'éthique chez l'agent ne fait pas consensus, raison ou émotion étant convoquées selon les auteurs comme modalités premières dans l'agentivité éthique qui concerne essentiellement le souci de l'autre. On examinera ici le point de vue d'éthiciens appartenant à différentes écoles de pensée : en philosophie analytique, Christine Tappolet et Bernard Williams qui accordent une place importante à l'émotion, sans exclure la raison ; chez les théoriciens de l'école de Francfort, Jürgen Habermas et Axel Honneth, le premier accordant le primat à la raison et le second, à la reconnaissance sociale sous trois formes, la reconnaissance affective en étant le fondement ; et dans la tradition herméneutique, Paul Ricoeur qui fait appel à l'estime de soi, à la sollicitude pour autrui ainsi qu'à la reconnaissance, de l'autre et mutuelle, puis à la gratitude. On verra ensuite quelles sont les implications de ces perspectives en éducation, particulièrement pour la formation des enseignants, en proposant une éthique du lien qui opte pour la complémentarité entre rationalité et sensibilité comme sources de l'agentivité éthique et quels sont les dispositifs pouvant favoriser leur développement.

Introduction

La philosophie, étymologiquement « l'amour de la sagesse », est le discours par excellence de la rationalité, de l'appréhension et de la compréhension du monde par le raisonnement, l'argumentation, la cohérence des idées. Si le discours philosophique met souvent en avant la rationalité comme modalité première du rapport de la personne au monde, comme dans le cas du rationalisme cartésien (Descartes, 1970), certains philosophes, comme Bachelard (1971), font appel à une autre dimension du psychisme humain. Dans la partie de son œuvre qui porte sur la phénoménologie de l'imagination, Bachelard se réfère au couple *animus* (extériorité/intellect) et *anima* (intériorité/imagination) pour décrire le psychisme dans sa capacité de penser le monde. Selon les auteurs, seront évoquées rationalité, imagination, sensibilité ou encore émotions pour décrire la personne et les modalités de son rapport au monde.

L'éthique, en tant que domaine de la philosophie, a des partisans de l'une ou l'autre des façons d'appréhender le monde, dans la façon de concevoir le comportement ou les mœurs envers l'autre qui se traduit par le souci de l'autre. Cette diversité se retrouve dans la philosophie contemporaine, tant du point de vue de la définition de l'éthique que de l'identification des sources de l'agir chez l'agent éthique. Est-ce la rationalité ou l'émotion qui sous-tend l'agir éthique ? C'est cette question que nous explorerons chez certains philosophes contemporains appartenant à différentes écoles de pensée. On se demandera ensuite quelles sont les implications de ces conceptions pour l'éthique en éducation, en terminant par une proposition qui s'articule autour du lien, d'une « éthique du lien ».

L'éthique et ses sources chez l'agent éthique : entre raison et émotion

Chez les philosophes contemporains, la définition de l'éthique et l'identification de ses sources chez l'agent éthique ne font pas consensus. En ce qui a trait à la définition de l'éthique, certains font une distinction entre éthique et morale, comme Ricoeur, alors que d'autres, notamment Prairat, utilisent les deux termes comme des synonymes.

En se référant notamment à Canto-Sperber, Prairat dit se rallier à l'indistinction sémantique entre les deux termes (Prairat, 2013). 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 individuelle. (Prairat, 2013, p.52-54).

Ricoeur, 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 » (Ricoeur, 1990, p.200). 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, Ricoeur 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 » (Ricoeur, 1990, p. 202), 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, qui 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 normes balisant la conduite, lesquelles sont toujours modifiables. L'éthique, essentiellement, se traduit par le souci de l'autre et se fonde sur des valeurs qui orientent la conduite envers celui-ci. Nous ne nous attarderons toutefois pas ici à cette question mais à la seconde concernant les sources de l'éthique chez l'agent.

En ce qui a trait à la question des sources de l'éthique chez l'agent, certains identifieront la rationalité comme source d'appréhension des questions d'ordre éthique, alors que d'autres identifieront les émotions ou encore les émotions et la raison. S'il est plus facile de circonscrire la raison ou l'appel à la rationalité comme la référence au langage analytique et argumentatif pour évaluer une situation et étayer le choix d'action qui sera posée, ici dans un cas ou une situation d'ordre éthique qui relève des valeurs et du rapport à l'autre, il est plus difficile de cerner une définition simple et univoque du concept d'émotion. Chez certains, comme Williams (1994), il sera fait référence au monde intérieur de la personne, au fait que les raisons pour agir sont reliées aux choses qui nous tiennent à cœur ; chez d'autres, comme Tappolet (2000), il s'agira d'états qui permettent de percevoir les valeurs qui correspondent aux concepts affectifs. Dans tous les cas, cependant, il sera fait référence au ressenti, parfois aux sentiments qui participent du rapport à l'autre, à ce qui relève de l'affectivité.

On décrira ici le point de vue d'auteurs s'inscrivant dans différents courants philosophiques sur cette question. Dans la tradition de la philosophie analytique, on peut voir avec Christine Tappolet et Bernard Williams comment les émotions permettent de percevoir les valeurs ou encore comment elles contribuent à la mise en œuvre de l'agir éthique, sans exclure la rationalité. Parmi les théoriciens de l'école de Francfort, Jürgen Habermas opte pour une éthique rationnelle et discursive, alors que Axel Honneth pose la reconnaissance comme vecteur de l'éthicité, la sphère affective, celle de

l'amour/amitié, étant au fondement de trois formes de reconnaissance sociale qui constituent le socle de l'éthicité. Enfin, dans la tradition phénoménologico-herméneutique, Paul Ricoeur propose une éthique narrative et réflexive qui comporte trois temps de réflexivité, sur soi, sur l'autre et de l'autre sur soi qui constituent trois moments interreliés dans l'instauration du rapport à l'autre : l'attestation de soi, ou l'estime de soi à travers ses actes, la sollicitude pour autrui ou l'adoption d'une attitude qui témoigne du souci de l'autre et, enfin, la reconnaissance de l'autre, qui suppose la reconnaissance mutuelle, puis la gratitude par laquelle la personne est reconnaissante à l'autre de ce qu'il a fait pour soi.

On verra ensuite comment on peut transposer ces réflexions dans le monde de l'éthique en éducation, plus particulièrement en formation des enseignants, en se posant la question de savoir si on doit opter pour la raison ou pour les émotions et quelles sont les applications pratiques d'une conception de l'éthique du lien qui intègre sensibilité et rationalité.

La philosophie analytique : émotion et raison

Christine Tappolet et Bernard Williams, respectivement représentants de la philosophie analytique francophone et anglo-saxonne, accordent une place importante aux émotions dans les sources de l'agentivité éthique.

Christine Tappolet

Dans son livre *Émotions et Valeurs* (2000), Christine Tappolet défend, sur le plan ontologique, une conception réaliste des valeurs accessibles par les émotions conçues comme des états ayant un contenu non conceptuel qui permettent de percevoir les valeurs qui correspondent plus particulièrement aux concepts affectifs. Les concepts affectifs sont ceux qui correspondent à des émotions ou à des états affectifs, émotionnels ou à des « réactions affectives » comme amusant ou admirable, plaisant, dégoûtant et qui renvoient à une attitude de plaisir, dégoût...; ils sont à distinguer des concepts substantiels, comme courageux qui n'ont pas une relation aussi étroite avec de tels états, mais dépendent de propriétés naturelles. Ce sont les valeurs correspondant aux concepts spécifiques affectifs qui rendent les émotions appropriées. Tappolet fait une analogie entre la perception des valeurs par les émotions comme des états semblables à nos expériences perceptuelles. En s'inspirant de Scheler et de Meinong, elle soutiendra que les expériences des valeurs sont des émotions.

Il s'agit par ailleurs, sur le plan épistémologique, d'une conception cognitiviste expérientaliste des émotions, puisque bien que les états ou les représentations qui permettent de percevoir les valeurs sont non conceptuels, ils sont d'ordre cognitif et se construisent dans l'expérience. Les croyances axiologiques sont justifiées si elles se fondent sur l'émotion correspondante, dans la mesure où il n'y a pas, à la connaissance de la personne concernée, de raison de croire que l'émotion manque de fiabilité.

Une croyance axiologique est *prima facie* justifiée dans la mesure où elle est fondée sur une émotion de type approprié. Ainsi, l'admiration que l'on ressent à l'égard d'une personne serait en mesure de justifier la croyance que cette personne est admirable, à supposer que l'on n'ait aucune raison de douter du caractère approprié de cette émotion. (Tappolet, 2000, p.9)

Elle ajoutera que les émotions permettent, à elles seules ou à l'aide d'autres facteurs, la justification de croyances axiologiques, selon le type de concept affectif ou substantiel.

Le contenu non conceptuel des émotions qui soutient la perception ou la conscience des croyances axiologiques se combine avec les concepts axiologiques pour former la connaissance axiologique. L'auteure affirme que sa thèse représente un compromis entre une tradition qui associe les émotions strictement aux sensations, comme le phénoménalisme chez Locke ou Hume et une autre à l'intellect, comme la conception cognitivo-conative qui prend sa source chez Aristote, selon laquelle les émotions comportent nécessairement certains états cognitifs ou encore la thèse que Tappolet désigne comme « standard », parce que partagée par la plupart des philosophes contemporains, qui

soutiennent, comme Rawls par exemple, que les émotions impliquent nécessairement des états cognitifs portant sur des propositions axiologiques.

On peut souligner une certaine circularité dans l'argumentation de la thèse. Si l'émotion, par exemple l'admiration, nous fait percevoir ce qui est admirable, et si cette émotion est appropriée seulement si l'objet *x* possède la propriété affective pertinente, c'est-à-dire est admirable et si les croyances axiologiques sont justifiées dans la mesure où elles se fondent sur une émotion fiable, il est difficile d'isoler la source de la croyance et ce qui dépend de quoi. Cependant, la thèse a le mérite de poser l'émotion dans sa dimension non conceptuelle comme élément important dans la perception des valeurs.

Tappolet distingue par ailleurs valeurs axiologiques au sens général et valeurs morales. En se référant à Wedgwood (1994 dans Tappolet, p.14), elle affirme que les valeurs morales sont caractérisées par deux traits : a) elles sont liées aux intérêts des êtres vivants ; b) elles sont impartiales, dans le sens où elles font abstraction de l'intérêt des personnes particulières. Valeurs et normes seront également différentes, les normes, référant à ce qui est permis, obligatoire et interdit.

On peut en effet difficilement exclure les propositions axiologiques quand il s'agit de valeurs morales qui se fondent à la fois sur des savoirs et plus largement sur une culture sociale et une culture individuelle. La position standard évoquée par Tappolet associera émotions et jugements de valeurs.

De plus, en s'appuyant sur les travaux de DePaul, Tappolet soutient que la sensibilité morale se développe et s'éduque « certaines expériences vécues affinent notre sensibilité morale, de sorte que cette dernière sera plus fiable et permettra d'effectuer des distinctions plus fines, alors que d'autres ont tendance à la dégrader » (Tappolet, p.254). Pour DePaul, le développement de la sensibilité éthique est une question d'éducation des émotions par le contact avec la réalité mais aussi avec des œuvres d'art, la personne pouvant par exemple s'identifier aux personnages d'un roman. Tappolet fait référence également à Bernard Williams pour qui l'éducation morale ne consiste pas tant en l'inculcation de principes mais en une éducation des émotions. Selon Tappolet, cela ne contredit pas le fait que la justification de valeurs morales dépende de principes moraux, mais ajoute l'idée d'affiner nos dispositions émotionnelles.

Bernard Williams

Bernard Williams rejette toute idée de théorie morale universelle et transcendantale au sens où elle édicterait des normes régissant l'agir éthique de tous. Pour Williams, la question de Socrate « comment doit-on vivre (est) le juste commencement de l'éthique » (Williams, 1990, p.XVIII). Partant de là, c'est l'individu ou le sujet, dans sa vie propre et son contexte spécifique et dans la totalité de son être, incluant la rationalité et les émotions, qui est l'agent moral, l'acteur du choix d'actions à poser dans chaque situation, toujours spécifique, où se pose une question ou un dilemme éthique. L'éthique fondamentale est ici relayée par l'éthique appliquée. La relation à l'autre repose par ailleurs sur la sympathie envers l'autre ou le souci de l'autre. « Having sympathetic concern for others is a necessary condition of being in the world of morality » (Williams cité dans Chappel, 2015, p.16).

Les projets fondamentaux de chaque personne lui fournissent l'énergie qui la « propulse dans le futur et lui donne une raison de vivre » (Williams, 1994). Mais l'essentiel est que ces projets expriment ce que la personne est profondément, « la nécessité intérieure ». Quant au lien entre émotions et éthique ou morale, selon Williams, il y a imbrication des émotions et du jugement moral. En ce qui a trait au choix du type d'actions à entreprendre dans le cadre d'une décision d'ordre éthique, l'unité qui compte dans la conduite d'un homme, le dessin où s'inscrivent ses jugements et ses actes doit se comprendre par le recours à la structure émotionnelle sous-jacente et une compréhension de cette nature est peut-être essentielle.

Ainsi nous pouvons interpréter telle remarque particulière faite par un individu comme l'expression, si elle est sincère, de la compassion. Cela peut alors apparaître comme relevant d'une tendance générale de son comportement, qui, prise globalement, révèle sa qualité d'homme accessible à la pitié. (Williams, 1994, p.145)

Ce que l'on peut voir, chez Williams comme chez Tappolet, c'est que les émotions contribuent, chez la seconde, à la perception des valeurs, ici le fait de ressentir de la pitié pour une personne qui possède des caractéristiques qui l'inspire et, pour les deux auteurs, le fait que ce ressenti, assorti de la capacité de juger d'une situation et de choisir une action, permet de mettre en œuvre l'agir éthique au-delà de la réflexion éthique.

Mais les émotions doivent être considérées à la fois comme productrices d'actions et comme des états auxquels nous sommes soumis. Elles peuvent parfois être irrationnelles. En ce sens, si l'éducation morale peut porter sur des principes, Williams, à la suite d'Aristote, affirme qu'il vaudrait mieux parler d'éducation des émotions que d'apprentissage des principes.

Si cette éducation [l'éducation morale] ne traite pas de sujets tels que : de quoi avoir peur ; contre quoi se mettre en colère ; quoi, le cas échéant, mépriser ; où faire passer la limite entre ce qui est bonté et ce qui est sentimentalité stupide- je ne sais pas ce que signifie « éducation morale ». (Williams, 1994, p.149)

À l'encontre de la perspective kantienne qui soutient que la source de la pensée et de l'action morales doit être recherchée ailleurs que dans le moi empirique, à savoir dans le caractère absolu des principes, Williams prétend que l'estime morale est soumise aux caractéristiques et conditions empiriques, telle l'histoire psychologique de chacun, ou encore aux variables individuelles tels la sensibilité, la persévérance, la faculté d'imaginer, l'intelligence, le bon sens, le don de sympathie ou la force de la volonté. L'agent moral possède une aptitude, celle de répondre par des émotions créatives. De plus, les hommes ont besoin d'un geste d'humanité, d'un mouvement du cœur, plus que de l'application d'un principe.

La perspective de Williams est certes intéressante en ce qu'elle met l'accent sur le monde intérieur de l'agent et sur le fait que ses choix et son agir éthiques dépendent de ce moi intérieur et particulièrement de ses émotions ou à tout le moins qu'ils ne peuvent en être détachés. Mais la personne est également un être social, imprégnée des cultures dans lesquelles elle est immergée, par la société, la famille, le travail, les différents groupes auxquels elle appartient. L'identité personnelle est un état complexe, évolutif, qui tient à la fois de dispositions internes, intrinsèques à la personne, et d'interactions avec les autres, dans les différentes figures qu'ils prennent. Cette interaction et le lien coopératif entre les personnes, qui forme le tissu social, requièrent une entente sur un cadre ou, minimalement, certaines balises éthiques pour encadrer le comportement envers l'autre. Un auteur comme Habermas s'est penché sur cette question en promouvant une éthique de la discussion.

L'école de Francfort : la raison avant les émotions et la reconnaissance comme vecteur de l'éthicité

Parmi les représentants de la théorie critique de l'école de Francfort, il y a une divergence de pensée entre Jürgen Habermas, qui accorde le primat à la rationalité dans sa conception d'une éthique discursive et Axel Honneth, qui met l'accent sur le principe de reconnaissance comme vecteur de l'éthicité, lequel revêt trois formes, la première et la plus fondamentale étant d'ordre affectif.

Jürgen Habermas

Habermas opte pour une théorie rationaliste de l'éthique ou de la morale, dans laquelle la raison et la discussion auront préséance sur les émotions. Comme la raison communicationnelle est aux fondements de l'agir social, c'est une théorie discursive de la morale qu'il promeut plutôt qu'une éthique du bien ou de la vie bonne, car elle permet de décrire les conditions pour établir la fondation ou l'établissement de la morale. C'est par l'intersubjectivité et la discussion consensuelle sur des principes moraux qui ont trait à la justice (l'agir de façon juste et équitable) et requièrent la solidarité que les

personnes concernées pourront convenir du choix des principes auxquels ils consentent et qui régiront l'agir moral.

Il critique le point de vue de Williams, aristotélicien, limité à une compréhension du soi éthique dans la sphère du bien et à l'autoréflexivité éthique alors que pour Habermas, l'important est de savoir sous quelles normes nous voulons coexister. Le point de vue moral exige une opération d'universalisation des maximes et des intérêts litigieux « qui oblige les participants à dépasser les contextes historiques de leur forme de vie et de leurs communautés particulières, et d'adopter la perspective de tous les concernés possible » (Habermas, 1992, p.115).

Cette théorie discursive de la morale repose sur le respect de la dignité de chacun, mais également sur les rapports intersubjectifs de reconnaissance réciproque par lesquels les individus se maintiennent comme membres d'une communauté. L'autonomie d'une personne ne réside pas dans le pouvoir discrétionnaire d'un sujet mais dans l'indépendance rendue possible par les relations de reconnaissance réciproque, indépendance qui ne peut exister qu'avec l'indépendance systémique de l'autre.

Il s'agit d'une éthique procédurale qui repose sur un principe « D » (discussion) duquel découle une règle « U » (universalisation) qui assurent l'impartialité du point de vue ou la validité des normes que tous pensent vouloir. Le principe de discussion pose qu'une norme ne peut être valide que si les personnes concernées sont d'accord (ou pourraient l'être) en tant que participants à une discussion pratique sur la validité de cette norme. Cela exige des conditions procédurales qui supposent la reconnaissance de la règle d'argumentation « U » qui s'énonce comme suit :

Toute norme valable doit satisfaire à la condition selon laquelle les conséquences et les effets secondaires qui de manière prévisible [sur la base d'informations et de raisons disponibles en un temps déterminé] résultent du fait que la norme a été universellement observée dans l'intention de satisfaire les intérêts de tout un chacun pourraient être acceptées sans contrainte par toutes les personnes concernées (et préférées aux répercussions des autres possibilités de règlement). (Habermas, 1992, p.123)

L'observation de normes ne se fait pas par devoir ou parce qu'elles sont imposées par la tradition mais parce que nous les tenons pour fondées, « parce que nous nous les sommes données à nous-mêmes » (p.133). L'agir communicationnel, orienté vers l'intersubjectivité et l'intercompréhension, requiert par ailleurs une capacité empathique chez les personnes qui doivent pouvoir se mettre à la place de ceux qui seraient concernés par la mise en œuvre d'une action problématique ou par l'entrée en vigueur d'une norme litigieuse. La justesse des normes se mesure au fait de savoir si elles sont dans l'égal intérêt de tous les concernés possibles. L'agir communicationnel se fonde sur les principes de réciprocité et d'égalité de considération entre les personnes.

Quant au développement moral de la personne, Habermas fera référence au stade post-conventionnel décrit par Kohlberg, moins comme modèle de développement psychologique naturel, que comme perspective philosophique où la personne peut aller au delà des principes moraux normatifs, pour en discuter le bien-fondé.

Habermas opte donc pour une morale déontologique, cognitiviste, formaliste et universaliste dont les normes sont convenues, validées dans l'intercommunication plutôt que pour une éthique reposant sur les choix individuels de chacun. Celle-ci laisse peu de place à la réflexivité du sujet, sauf pour contribuer par la pratique discursive à l'établissement de normes. Elle laisse également peu de place à la sensibilité du sujet, sauf lorsqu'il est question d'empathie au sens de pouvoir se mettre à la place de l'autre qui pourrait être concerné par une norme litigieuse et cette dimension ou cette disposition des personnes n'est pas développée.

Axel Honneth

Honneth, qui s'inscrit, après Habermas, dans la tradition de la théorie critique de l'école de Francfort, tout en reconnaissant l'importance de la théorie de l'agir communicationnel de Habermas, lui reproche de rester aveugle aux expériences morales de l'injustice. Dans la foulée de la pensée hégélienne, il

soutient que la réalisation de l'être humain dépend de l'existence de relations éthiques dont l'établissement procède d'un développement conflictuel marqué par la lutte pour la reconnaissance.

En se référant au psychanalyste Donald Winnicott, il met en avant l'importance de l'expression de la reconnaissance de la personne qui s'occupe du jeune enfant (dans l'expression même du visage) dans le développement du processus de socialisation ainsi que dans le développement des potentialités de celui-ci en tant qu'être intelligible. Ce principe de reconnaissance perdure au-delà de la petite enfance et cette représentation ou perception de la valeur – de soi et de l'autre – a des incidences sur la vie éthique.

Un acte de reconnaissance est l'expression visible d'un décentrement individuel que nous opérons en réponse à la valeur d'une personne : par des gestes appropriés et des expressions du visage, nous manifestons publiquement que nous concédons à l'autre personne une autorité morale sur nous-mêmes, en raison de sa valeur, ce qui impose des limites à la réalisation de nos envies spontanées et de nos inclinations (Honneth, 2008, p.242-243).

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 exemple. 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-ils liés.

La reconnaissance est par ailleurs intersubjective et si elle suppose la reconnaissance de l'autre, elle suppose également la reconnaissance de soi, non seulement par l'autre, mais également par soi, c'est-à-dire la constitution de l'identité personnelle ou du soi comme une personne autonome, dotée de qualités et de capacités positives, capable à la fois de se fixer librement des buts, de faire des choix, mais également de participer à la sphère publique. Honneth définit ainsi « l'éthicité » comme « l'ensemble des conditions intersubjectives dont on peut prouver qu'elles constituent les présupposés nécessaires de la réalisation individuelle de soi » (Honneth, 2013, p.289).

L'ensemble de ces conditions réside dans l'accomplissement de trois formes de reconnaissance intersubjective : l'amour (et l'amitié), sur le plan des relations affectives primaires ; les droits, sur le plan juridique ; et sur le plan de la communauté de valeurs, la solidarité. Ces trois formes de reconnaissance sociale induisent respectivement dans la « relation pratique à soi » la confiance en soi (l'amour), le respect de soi (les droits) et l'estime de soi (la solidarité). Si Honneth s'inspire de Hegel et de Mead pour circonscrire les trois formes de reconnaissance sociale, soit l'affection manifestée dans les relations du type de l'amour et de l'amitié, la reconnaissance morale de l'individu en tant que membre responsable d'une société et l'appréciation sociale des prestations et capacités sociales de l'individu, il s'en distancie sous certains aspects, notamment chez Hegel, le fait qu'il associe l'amour au modèle patriarcal de la société bourgeoise et pour les deux auteurs, le fait qu'ils restreignent le droit moderne à la garantie des libertés civiles sans inclure l'amélioration des conditions juridiques permettant leur mise en œuvre. Il réinterprète la pensée des auteurs entre autres à partir de la théorie psychanalytique.

La relation primaire d'amour, comme on l'a mentionné, constitue le socle sur lequel se constituent toutes les relations affectives d'amour ou d'amitié ultérieures. En s'appuyant sur la théorie psychanalytique de la relation d'objet, notamment mais pas exclusivement sur les travaux de Winnicott, Honneth soutient que la relation dans les premiers mois de la vie avec la mère, ou avec la personne qui prend soin de l'enfant, permet à ce dernier, entre fusion et démarcation de soi, de se sentir aimé dans son individualité et d'être capable de rester seul avec lui-même sans angoisse. Cette confiance en soi rend possible l'atteinte d'une liberté intérieure qui le rend apte à formuler ses propres besoins, à « s'autoréaliser ».

La reconnaissance juridique consiste surtout, dans les sociétés « post-traditionnelles » (ou de la modernité avancée), dans le fait d'accorder à tous les sujets le pouvoir de libre décision, de sorte qu'ils puissent décider de leurs propres buts d'existence, mais également dans le fait d'améliorer les conditions juridiques afin que les individus puissent en jouir effectivement, de même que de garantir l'accès à l'économie, c'est-à-dire à un certain niveau de vie. La reconnaissance juridique induit le respect de soi

comme personne apte à prendre des décisions, mais également comme personne moralement responsable, capable de participer aux débats publics.

Enfin, la reconnaissance sociale ou l'estime sociale provient de la reconnaissance, par les membres d'une même communauté, des qualités et capacités de chacun, évaluées à l'aune de valeurs ou de fins communes déterminées par cette même communauté. Cette reconnaissance constitue le fondement de la solidarité sociale en tant que membre reconnu de la communauté.

Le terme « solidarité » désigne en première analyse une sorte de relation d'interaction dans laquelle les sujets s'intéressent à l'itinéraire personnel de leur vis-à-vis, parce qu'ils ont établi entre eux des liens d'estime symétrique » (Honneth, 2013, p.218).

Les valeurs et finalités sont historiquement contextuelles et les formes qu'elles peuvent prendre dépendent ultimement des luttes sociales qui font qu'un groupe social ou une communauté sera plus reconnue qu'une autre à une époque donnée. Les rapports d'estime sociale, dans les sociétés modernes, sont l'enjeu d'une lutte permanente dans laquelle les groupes s'efforcent sur le plan symbolique de valoriser les capacités liées à leur mode de vie particulier et de démontrer leur importance pour les fins communes.

Pour Honneth, l'amour demeure le noyau central de toutes les formes de vie éthique, mais ses structures fondamentales peuvent se développer d'autant que les partenaires d'une relation d'amour ou d'amitié partagent un plus grand nombre de droits. Il opte ainsi pour le développement d'une éthique politique de la reconnaissance dont les fondements axiologiques seraient l'amour, l'égalité et la solidarité.

Dans ce sens, Honneth partage le point de vue de Habermas quant à l'exigence de réciprocité et d'égalité de considération, mais il se rapproche davantage du sujet éthique, du sentiment de reconnaissance qui le porte, dans la sphère sociale et politique aussi bien que dans la sphère privée, celle de l'amour/amitié. Si la rationalité n'est pas exclue dans les formes d'éthicité par la reconnaissance juridique, le statut de personne morale pouvant participer à la sphère publique et en tant que membre d'une communauté participant à la formulation de finalités communes, c'est la sphère de l'affectivité/amour qui est le noyau central de l'éthicité.

La philosophie herméneutique: sollicitude, reconnaissance et réflexivité

Paul Ricoeur

Dans un autre registre qui s'inscrit dans la perspective phénoménologico-herméneutique, Ricoeur traitera également du processus de reconnaissance. Il définit le rapport à l'autre sur le plan éthique par un triple mouvement que nous avons qualifié de cercle éthique qui comporte l'attestation de soi, la sollicitude pour autrui et la reconnaissance mutuelle (Gohier, 2011). Narration et réflexivité y tiennent une place importante puisque c'est dans le récit de soi que le sujet se reconnaît comme auteur de ses actions, ce qui lui permet de s'apprécier ou de s'estimer.

Ce qui est fondamentalement estimable en soi, ce sont deux choses : d'abord la capacité de choisir pour des raisons, de préférer ceci à cela, bref, la capacité d'agir intentionnellement ; c'est ensuite la capacité d'introduire des changements dans le cours des choses, de commencer quelque chose dans le monde, bref la capacité d'initiative. (Ricoeur, 1991, p.257)

La capacité réflexive qui fait appel à la rationalité ainsi que la dimension conative qui relève de l'agir font partie de la sphère de l'éthicité mais elles sont liées à l'affectivité par l'estime de soi qu'elles génèrent. Si l'estime de soi ou l'attestation de soi se traduit par la confiance en soi, confiance dans le pouvoir de dire et de faire (Ricoeur, 1990), elle n'est pas pour autant de nature narcissique. Elle constitue le premier mouvement de l'ouverture à l'autre rendue possible par la compréhension de soi. La sollicitude pour l'autre est amenée par l'estime de soi qui comporte une dimension dialogale

implicite. « Dire soi n'est pas dire moi. Soi implique l'autre que soi » (Ricoeur, 1991, p.258). Autrui est celui qui peut dire je comme moi et comme moi, est un agent auteur et responsable de ses actes, ce qui est le fondement de la réciprocité.

Si le moi exerce sa capacité réflexive sur lui-même, il l'exerce également sur autrui qui, en retour l'exerce sur le soi autre. Reconnaissance et réciprocité forment alors les fondements du rapport éthique entre les personnes et appellent la responsabilité. Elles se fondent sur le sentiment de valeur accordé à l'autre qui est induit par la valeur que le soi se reconnaît. Estime de soi et sollicitude pour autrui sont dans un rapport de mutualité, dialectique plutôt que de préséance, et chacun s'estimant, comme dans la relation d'amitié, désire le bien pour l'autre. S'ensuit un sentiment de gratitude par lequel je suis reconnaissant envers l'autre de ce qu'il fait pour moi.

La reconnaissance mutuelle ne vient pas de la symétrie entre deux individualités ou même entre deux actions, mais dans le fait pour l'une ou l'autre des personnes de pouvoir donner et rendre, dans le recevoir et la gratitude qu'il suscite.

Nous avons vu dans le recevoir le terme charnière entre le donner et le rendre ; dans le recevoir, lieu de gratitude, la dissymétrie entre le donateur et le donataire est deux fois affirmée ; autre est celui qui donne et celui qui reçoit ; autre celui qui reçoit et celui qui rend. C'est dans l'acte de recevoir et dans la gratitude qu'il suscite que cette double altérité est préservée. (Ricoeur, 2004, p.377)

Ainsi pour Ricoeur, réflexivité et reconnaissance, estime de soi et sollicitude pour autrui sont-ils liés dans une éthicité qui repose sur un double registre, rationnel et affectif, dans lequel la reconnaissance prend elle-même un double sens, dans l'attestation de soi et de l'autre et dans la gratitude envers l'autre pour ce qu'il fait pour moi, pour ce qu'il donne et que je veux lui rendre.

L'éthique et éducation : émotion ou raison ?

On constate que les conceptions de la nature de l'éthicité ou de ses sources chez l'agent, dans l'appel à la raison ou à l'émotion sont contrastées, certains auteurs comme Christine Tappolet et Bernard Williams, dans la tradition de la philosophie analytique, faisant appel aux émotions, sans exclure la raison ; dans le cas de la théorie critique de l'école de Francfort, il y a prédominance de la raison chez Habermas, au contraire de Honneth chez qui le principe de reconnaissance est central et, bien qu'il revête trois formes, dans la reconnaissance affective, juridique et sociale (communautaire) qui n'excluent pas la rationalité, le noyau de l'éthicité réside dans l'amour (reconnaissance affective) ; dans une perspective phénoménologique-herméneutique, Ricoeur propose une éthique réflexive et narrative fondée sur la reconnaissance mutuelle qui suppose sollicitude et gratitude.

Même chez le plus rationaliste des éthiciens, Habermas, on retrouve le concept d'empathie, comme disposition nécessaire à la compréhension de la situation de l'autre quand il s'agit de décider de normes consensuelles à établir, en collégialité. Dans tous les cas, on ne peut donc exclure l'importance d'être touché par l'autre quand il s'agit d'éthique, dans son sens le plus minimal d'avoir le souci de l'autre. Qu'en est-il en éducation ? Bien que ces auteurs n'aient pas traité de l'application de leur théorie dans ce champ, on peut transposer certains éléments dans le domaine de l'éducation, plus spécifiquement en formation des enseignants.

L'éthique en formation des enseignants

Dans le référentiel de compétences en formation des enseignants au Québec (Ministère de l'éducation, 2001), la compétence 12 qui a trait à l'éthique consiste à « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (p.131). Elle se décline en plusieurs composantes : discerner les valeurs en jeu dans ses interventions ; mettre en place un fonctionnement démocratique ; fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés ; justifier auprès des publics intéressés ses décisions

relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves ; respecter les aspects confidentiels de sa profession ; éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues ; situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans la classe et utiliser de manière judicieuse le cadre légal et réglementaire régissant la profession. Avant la parution de ce référentiel, le Conseil supérieur de l'éducation (1990) affirmait que la compétence éthique peut se développer en cultivant la recherche et le dialogue, l'esprit critique et la créativité éthique, l'autonomie et l'engagement, c'est-à-dire la capacité de faire des choix responsables et de s'accomplir dans l'action, de se connaître soi-même et de vivre avec l'incertitude dans une éthique du risque et de la responsabilité. On peut voir que ces différents aspects de la compétence éthique requièrent l'exercice de la rationalité, dans tous les aspects analytiques et discursifs de l'agir éthique, mais que l'émotion/affectivité est également suscitée dans le rapport à l'élève, l'engagement, la créativité et le rapport à soi.

Comme nous l'avons mentionné, l'éthique se traduit essentiellement par le souci de l'autre et se fonde sur les valeurs qui orientent la conduite envers celui-ci. En éducation, plus particulièrement dans l'enseignement, l'autre prend la figure de l'élève, bien que l'enseignant ait également des interactions avec d'autres acteurs de l'éducation, comme les parents, les collègues ou les directions d'établissement. Cette relation, si elle reste au niveau de préceptes et de règles à respecter, demeurera formelle. Il faut pouvoir s'approcher de l'autre pour pouvoir éprouver de l'empathie, comme les différents éthiciens que nous avons cités l'ont affirmé, y inclus le plus rationaliste parmi ceux-ci, Habermas. Williams parle pour sa part de sympathie, Ricoeur, de sollicitude et de gratitude, Honneth, de l'importance de la socialisation affective et Tappolet, en faisant référence à DePaul, de sensibilité éthique. Il ne faut certes pas pour autant minimiser l'importance de la rationalité et de la dimension réflexive dans la compétence éthique. Si elle est centrale chez Habermas, elle est également importante chez Ricoeur dans la compétence réflexive et présente chez les autres philosophes dans la dimension discursive, analytique et argumentative de la relation à l'autre.

Rationalité et sensibilité sont ainsi deux dimensions complémentaires à développer chez l'enseignant en formation. C'est ce que nous avons soutenu en parlant des deux modalités de l'intersubjectivité dans la mise en œuvre de dimensions cognitives et affectives qui empruntent la double voie du « sensé » et du « senti ». Le sensé se déploie en un double axe constitué du discours argumentatif du monde rationnel et du monde imagé de l'univers symbolique peuplant l'imaginaire, faisant ainsi le pont avec la sensibilité; le senti fait appel à deux modes de la sensibilité : à la sensation, générée par le contact sensuel avec le monde, par la voie d'un rapport direct avec les êtres, la nature et les choses, aussi bien que par celle d'un rapport médiat par l'imagerie mentale; au ressenti ou au sentiment, celui de contiguïté avec l'autre et d'appartenance au monde généré par le rapport direct ou le lien symbolique à l'autre dans le présent et le passé (Gohier, 2002, 2005). Le sentiment d'identité et la capacité d'entrer en relation avec l'autre se construisent par le regard de l'autre, comme le soutiennent Guex et Winnicott (Gohier, 1989).

Ce sentiment de contiguïté induit un sentiment de confiance aux autres qui, comme le soutient Origgi (2008) en se référant à Williams, nous retient de les manipuler ou de leur mentir. Et ce sentiment de confiance pave la voie à la coopération, besoin fondamental de l'humanité, a fortiori quant il s'agit de la relation éducative qui est essentiellement rapport à l'autre. Or la confiance est constituée d'un mélange de rationalité et de sentiments. Elle est à la fois une disponibilité communicative et une attitude morale, une attitude positive envers l'autre, le fait de s'ouvrir à lui qui le motive à s'engager avec bienveillance envers moi et permet à la relation, une relation de confiance, de s'établir.

Rationalité et sensibilité peuvent être développées chez les futurs enseignants par certains dispositifs de formation. Le développement de la rationalité et de la réflexivité éthiques peut s'effectuer par la compréhension et l'explicitation des règles d'éthique professionnelle, au-delà de leur contenu immédiat, par la mise au jour des principes et des fondements éthiques les sous-tendant (type d'éthique et valeurs sous-jacentes; conception de la personne, de la relation à l'autre; finalités de l'éducation), dans un discours argumenté. L'apprentissage de la discussion et de ses mécanismes, surtout au plan de l'argumentation est nécessaire, mais aussi des conditions de sa mise en place : respect du droit de parole de l'autre, voix au chapitre égale pour tous, disposition à se mettre à la place de l'autre.

Pour que la compréhension soit alimentée par le sentiment de relation, et le sensé par le senti, des études de cas peuvent être proposées à partir de faits réels ou potentiels illustrant des manquements aux règles éthiques (séduction d'un élève; manque de respect pour les élèves d'origine ethnique différente; évaluation tronquée, etc). Le fait d'incarner les préceptes dans des histoires concrètes facilite la projection dans un récit où la personne sait qu'elle pourrait tenir le rôle de protagoniste. D'autres cas, puisés à même des œuvres de fiction, comme le soutiennent Tappolet et DePaul (films, romans, nouvelles...), peuvent également contribuer à susciter la dimension imagée et symbolique qui donne chair à la règle. Les jeux de rôle peuvent également remplir cette fonction en permettant de lier affect et intellect, en entrant « dans la peau » de l'enseignant ou de l'élève.

Pour mieux se préparer à la connaissance de l'autre, comme le soutiennent Honneth et Ricoeur, un exercice de réflexivité ou de retour sur soi est pertinent sous forme de narrativité, comme chez Ricoeur, dans un récit de vie de l'enseignant, sur ce qu'il reconnaît être ses valeurs, à quoi il les attribue, s'il pense les mettre en œuvre dans la pratique. L'empathie prônée par plusieurs des théoriciens cités, incluant Ricoeur (1990) et d'autres auteurs comme Rest et Navaez (1994), peut être développée. C'est ce que soutient notamment Fletcher (2016) lorsqu'elle affirme que l'empathie, comme capacité d'une personne de se mettre à la place de l'autre en exerçant sa sensibilité et son jugement, sans perdre son impartialité ni son sentiment de pouvoir agir, se développe par l'exercice de l'imagination morale qui aide à cultiver la sagesse pratique et par là-même l'empathie. Elle définit l'imagination morale comme la capacité d'envisager une situation à partir de cadres de référence multiples, voire incompatibles, afin d'élargir le spectre de la lentille avec laquelle on évalue les expériences et par là, mieux comprendre l'autre. Bien qu'elle traite plus spécifiquement du développement de l'empathie chez les enfants, ce point de vue peut très bien s'appliquer aux adultes et aux étudiants en enseignement. Retour sur soi, imagination et créativité éthiques, sagesse pratique et empathie sont autant de moyens pour développer la compétence éthique et font appel à la rationalité et à l'émotion.

Tous les moments et les lieux de la formation des enseignants, autant théoriques que pratiques, peuvent être mis à contribution dans le développement de la compétence éthique. Les stages effectués par le futur enseignant apparaissent comme un moment privilégié pour proposer une réflexion sur ce thème, puisque celui-ci est en contexte réel de pratique, assujetti aux règles de l'établissement dans lequel il œuvre. Les activités en formation appelant à la réflexion sur les valeurs et sur les orientations éthiques dans la profession sont également pertinentes, de même que la discussion avec les pairs sur des cas ou dilemmes d'ordre éthique. Que ce soit en contexte de pratique ou en formation théorique, c'est la rencontre réelle, de proximité avec l'autre, qui permet d'entrer réellement en relation et de composer avec la complexité du monde. Cette rencontre revêt une importance encore plus grande dans les sociétés multiculturelles de la modernité avancée et dans un contexte où le flux migratoire s'est accentué. C'est la connaissance de l'autre proche qui nous permet de comprendre l'autre lointain.

Plus globalement, c'est une éthique du lien en éducation que nous proposons d'adopter, de liens à instituer : liens avec les autres membres de la profession, en vue d'établir les normes ou des balises éthiques, dans une éthique partagée, aussi bien que liens interpersonnels avec l'élève, dans le rapport à l'autre et à soi, institués par l'appel à l'univers de la rationalité et de la sensibilité, à l'ordre formel et symbolique du discours aussi bien qu'à l'affectivité (Gohier, 2009). Cette éthique suppose la réciprocité comme condition de construction de l'altérité et conjugue affect et intellect.

Conclusion

En conclusion, raison et émotion sont complémentaires dans l'appréhension, la compréhension et le souci de l'autre. La compétence éthique se décline sur le mode de l'intersubjectivité et repose sur la réciprocité qui ne suppose pas l'identité entre les personnes, mais la mutualité, le respect mutuel et l'empathie qui, à leur tour, induisent la sympathie, la sollicitude envers l'autre, dans le respect de soi. L'éducation est d'abord et avant tout relation à l'autre pour faire advenir l'autre, ce qui ne peut se produire sans que le soi s'investisse, provoquant par là un plus être pour soi. Le soi existe par l'autre et l'enseignement, et plus largement l'éducation, qui reposent essentiellement sur la relation entre des

personnes, et entre des personnes et des savoirs, est un des lieux par excellence où se développe l'éthicité. Si Dewey a pu affirmer que l'éducation se confond avec la vie elle-même, on peut ajouter qu'il en va de même de sa dimension éthique et qu'en éducation, comme dans la vie, tout est relation.

Références

- Bachelard, G. (1971). *La poétique de la rêverie*. Paris : PUF.
- Chappel, S.G. (2015). Bernard Williams. Dans E. N. Zalta (dir.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Repéré à <https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/williams-bernard/>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Québec : les Publications du Québec.
- Descartes, R. (1970). Discours de la méthode dans *Œuvres et lettres* (p. 126-179). Paris : Gallimard.
- Fletcher, N.C. (2016). Envisioning the experience of others : Moral imagination, practical wisdom, and the scope of empathy, *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2), 141-159.
- Gohier, C. (1989). Sens de l'identité et rapport à l'autre : genèse d'une éducation à la responsabilité. *Revue canadienne de l'éducation*, 14(4), 471-481.
- Gohier, C. (2002). L'homme fragmenté : À la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation, dans C. Gohier (dir.), *Éducation et francophonie*, Numéro thématique sur *Les finalités de l'éducation*, 30 (1), 7-25. Repéré à <http://www.acef.ca/revue/XXX-1/>.
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. Dans C. Gohier et D. Jeffrey, (dir.), *Enseigner et Former à l'éthique* (p. 41-60). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement. Vers une éthique du lien. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p.7-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2011). Les trois temps ricoeuriens du développement du souci de l'autre en formation des maîtres. Attestation, sollicitude, reconnaissance. Le cercle éthique. Dans A. Kerlan et D. Simard (dir.), *Paul Ricoeur et la question éducative* (p. 99-118). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, Lyon: École normale supérieure de Lyon.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Honneth, A. (2008). *La Société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Origi, G. (2008). *Qu'est-ce que la confiance ?* Paris : Vrin.
- Praitat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.
- Rest, J.R. et D. Narvaez (1994). *Moral development in the professions: psychology and applied ethics*. Nahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1991). *Lectures I, Autour du politique*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris: Stock.
- Tappolet, C. (2000). *Émotions et valeurs*. Paris: PUF.
- Wedgwood, R. (1994). *Principle and sentiment. An essay in moral epistemology*. (Thèse de doctorat inédite). Cornell University.
- Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris : Gallimard.
- Williams, B. (1994). *La fortune morale*. Paris : PUF.

À propos de l'auteure

Christiane Gohier est professeure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante- Université du Québec (CRIFPE-UQ) à l'Université du Québec à Montréal où elle a œuvré comme professeure titulaire à la Faculté d'éducation. Docteure en philosophie, ses recherches et publications portent sur l'éthique en éducation, la construction de l'identité professionnelle des enseignants et des futurs enseignants, les fondements de l'éducation, particulièrement l'épistémologie et les finalités de l'éducation. On trouve la liste de ses travaux en accédant au <http://www.cgohier.uqam.ca>. Adresse courriel : gohier.christiane@uqam.ca.