

Chapter Title: Décision délibérée Élaboration et validité de la démarche

Book Title: Professionnalisme et délibération éthique

Book Author(s): Georges A. Legault

Published by: Presses de l'Université du Québec. (1999)

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv5j01t2.15>

---

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact [support@jstor.org](mailto:support@jstor.org).

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <https://about.jstor.org/terms>



*Presses de l'Université du Québec* is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Professionnalisme et délibération éthique*

## CHAPITRE 7

# Décision délibérée

### Élaboration et validité de la démarche

#### OBJECTIFS

---

**Après avoir lu ce chapitre, vous devriez être en mesure de :**

- *comprendre que la démarche de délibération éthique s'élabore à partir d'une approche d'éducation morale avec les apports de la philosophie du langage et de l'éthique appliquée;*
  - *comprendre que la démarche éthique propose de centrer la compétence non pas sur le comportement ou l'attitude, mais sur la décision réfléchie ;*
  - *comprendre que la délibération éthique est une approche philosophique dont le point de départ est la « raison pratique » telle qu'elle se manifeste et se développe dans la décision réfléchie et dialogique.*
-

# 1. BASES THÉORIQUES DE LA DÉLIBÉRATION ÉTHIQUE

## 1.1. Bases en éducation morale

Une des premières questions soulevées lors d'un dialogue sur la démarche de délibération éthique porte sur ses bases théoriques « Sur quoi repose la validité de la démarche de délibération éthique ? » Dans la mesure où la démarche en est une de développement de la compétence éthique, elle s'inscrit en tout premier lieu dans le cadre des travaux en psychologie morale qui ont influencé la pédagogie de l'éducation morale. Au Québec, c'est la reconnaissance, toujours très fragile, de l'éducation morale comme une véritable solution alternative à l'enseignement religieux catholique qui a stimulé les recherches sur l'éducation morale dans nos écoles. Deux approches américaines ont été utilisées en éducation morale au Québec outre l'endocrinement, à savoir la clarification des valeurs et le développement moral<sup>1</sup>. Depuis plusieurs années, une approche féministe inspirée des travaux de Noddings et une autre axée sur la philosophie pour enfants ont permis l'élaboration de différentes pédagogies dans les écoles<sup>2</sup>.

---

1. Voir G.A. Legault et L. Bégin, *Le Québec face à la formation morale*, Cahiers de philosophie de l'Université de Sherbrooke no 1, Université de Sherbrooke, Faculté des lettres et sciences humaines, Service à l'édition et à la recherche, 1983.

2. Voir notamment M.P. Desaulniers, E. Jutras, P. Lebus et G.A. Legault (sous la direction de), *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, Deuxième partie, « La compétence éthique, définitions et enjeux de formation », p. 27-84.

Depuis les débuts de la philosophie, la question de l'éducation morale fait problème. Socrate se demandait déjà dans l'Antiquité si la vertu s'enseigne. Est-il possible d'éduquer la dimension morale d'une personne comme on lui apprend d'autres matières ou des habiletés intellectuelles ? Le modèle dominant d'éducation morale a été pendant des siècles celui de l'endoctrinement : éduquer la dimension morale d'une personne consiste alors à l'inscrire dans un système de croyances particulières. L'agir moral est dès lors déterminé par le système de croyances qui permet de définir ce qui est bien ou ce qui est mal. L'adhésion, par la foi, à ce système de croyances est la source même de toute motivation à agir. Unis par les croyances, motivés par la foi commune, stimulés par l'exemple et la vitalité des croyances dans les actions du groupe, les personnes qui s'engagent dans une telle démarche s'assurent d'une éducation morale de leurs enfants et d'une formation continue pour elles-mêmes. S'il est aisé de comprendre les avantages inhérents à un tel modèle de socialisation du sens par les croyances communes, il en est de même pour ses limites aujourd'hui, surtout, dans une société démocratique.

L'approche d'éducation morale que nous propose l'endoctrinement est fondée sur le principe que la connaissance du bien moral est le guide de l'agir moral pourvu que l'on puisse stimuler la « bonne volonté » d'agir conformément aux principes. La « bonne volonté » - ce que nous désignons aujourd'hui par « la motivation morale » - est habituellement assurée, positivement, par le désir d'être à l'image des attentes du groupe et, négativement, par la crainte de l'excommunication du groupe ou des sanctions prévues en cas de désobéissance aux règles morales.

Pour toute personne qui participe à un tel système de croyances, les enseignements ne sont ni perçus ni vécus comme des croyances parmi d'autres, mais comme des vérités absolues. C'est sur le plan social que les divers systèmes de croyances apparaissent comme « équivalents », c'est-à-dire véhiculant une vérité relative au groupe qui l'énonce.

Les approches de la clarification des valeurs et du développement du raisonnement moral sont des solutions alternatives à ce modèle d'éducation morale basé sur la socialisation par la famille, d'abord, et, ensuite, par les associations religieuses ou laïques prônant des croyances particulières. Dans un cas comme le Québec, où la

majorité catholique possède un pouvoir de contrôle sur les matières à enseigner dans nos écoles, l'endoctrinement dépasse le secteur privé et est devenu le modèle d'éducation morale par excellence.

Les approches de la clarification des valeurs, du développement moral et de la sollicitude proposent des démarches différentes de l'endoctrinement puisqu'elles cherchent à éduquer « la bonne volonté ». Car une des limites du modèle de l'endoctrinement, du moins dans un univers qui n'est plus homogène sur le plan des valeurs, réside dans l'incapacité à stimuler l'agir moral. En effet, l'endoctrinement consiste à présenter les « vérités » morales - et cela s'applique aussi dans le domaine légal de la formation à la déontologie professionnelle - et à espérer que les sujets ont déjà une « motivation » d'obéir à la règle morale ou à la règle légale. Mais qu'arrive-t-il si ce n'est pas le cas ? La connaissance de ce qu'il faut faire est-elle suffisante pour motiver les personnes à le faire ?

L'approche de la clarification des valeurs propose d'éduquer la « bonne volonté » en partant de l'état de socialisation de la personne dans sa culture. L'accent est mis ici sur les « valeurs » puisque celles-ci sont considérées comme les éléments de la motivation d'agir. Le passage à l'acte dépend donc de la valeur dominante dans la décision. A la question : « Pourquoi as-tu fait ceci ? », qui signifie : « Quelle est ta motivation d'agir ainsi ? », on s'attend à une réponse exprimant la valeur visée par l'action. Si j'aime telle personne, je devrais agir conformément à cet amour. La clarification des valeurs, au moyen de divers exercices, permet à une personne de constater l'écart possible entre les valeurs qu'elle pense avoir et qu'elle énonce fièrement et le comportement réel, attendu face à cette valeur. La prise de conscience de ses valeurs effectives comparativement aux valeurs héritées de l'éducation familiale ou sociale favorise l'adoption d'une attitude réfléchie, d'une part, et conséquente, d'autre part.

La pédagogie de la clarification des valeurs a le grand mérite de proposer une approche réflexive qui favorise l'appropriation des valeurs en assurant que les valeurs énoncées par les personnes guident effectivement leurs conduites subséquentes. La force de cette pédagogie réside dans cette approche critique de la socialisation. En revanche, ses limites reposent sur le fait que l'univers des valeurs semble se réduire à la seule dimension personnelle ; elle semble véhiculer ainsi un relativisme des valeurs, puisque aucun débat n'est possible sur les valeurs elles-mêmes.

C'est cette limite du modèle de la clarification que L. Kohlberg veut dépasser. Les valeurs ne peuvent pas être qu'individuelles compte tenu du rôle dans la vie sociale. Sans nier la dimension apportée par la clarification des valeurs, il propose plutôt de comprendre l'appropriation réelle des valeurs en l'intégrant à un processus plus complexe du « raisonnement moral ». S'inspirant des travaux de Piaget qui montre que le développement de l'intelligence s'opère dans la dynamique des rapports complexes de l'intelligence et du monde réel, Kohlberg reprend la même démarche pour la dimension morale. Les problèmes moraux sont résolus par les personnes à travers leur façon de « raisonner » les dilemmes dans leur vie quotidienne. Si la socialisation propose divers modes de raisonnement moral, la personne développe graduellement sa manière de résoudre ses dilemmes à partir de son éducation et, surtout, de son milieu de vie et d'expérience. Le raisonnement moral qu'une personne exerce lors de ses choix peut être rendu explicite par l'expression des raisons d'agir. C'est ce que permet la réponse à la question « Pourquoi as-tu fais cela ? »

Bien que plusieurs éléments de la conception des stades de développement de Kohlberg aient été contestés, notamment quant à la possibilité de distinguer des développements différents entre les hommes et les femmes, son approche vise à renouer avec une certaine forme de rationalité morale comparativement aux modèles axés sur les émotions. En ce sens, la critique élaborée par l'approche de la sollicitude en éthique féministe peut apparaître, à maints égards, comme un retour à la clarification des valeurs et à l'importance de la socialisation. L'approche de la sollicitude nous amène au-delà de la clarification des valeurs puisqu'elle nous invite à explorer la possibilité de développer « la bonne volonté ». L'approche du raisonnement moral, surtout lorsqu'elle est réinterprétée dans une culture d'endoctrinement, devient rapidement métissée par cette dernière. Plusieurs ont malheureusement vu, dans Kohlberg, le retour au rationnel au mépris de l'émotion. Peu importe la justesse de ces critiques, ce qui est capital dans le mouvement de la sollicitude apparaît dans l'importance que l'approche accorde à l'éducation du « sentiment moral ». Comment éduquer une personne à la morale si elle n'est pas d'abord soucieuse d'autrui ? L'éducation morale n'est possible que si l'on développe le « souci de l'autre », car l'action suscite des problèmes moraux ou des dilemmes éthiques dans ses conséquences pour autrui.

Ce rapide survol des différentes approches en éducation morale nous sensibilise au fait que toute éducation morale qui se veut complète doit éduquer la dimension de la sensibilité à l'autre, celle de la motivation effective et celle du raisonnement moral. La démarche de délibération éthique s'inscrit de façon prioritaire dans la lignée de l'école du développement du raisonnement moral. Cependant, plusieurs modifications ont été apportées au modèle de Kohlberg puisque la démarche proposée n'est pas une étude de psychologie morale, mais bien un modèle de délibération individuel et collectif. En outre, en plus de l'apport de la clarification des valeurs dans la deuxième phase, nous avons intégré certaines dimensions de l'éthique de la sollicitude dans cette démarche de délibération éthique principalement en établissant celle-ci comme une démarche dialogique. C'est dans le dialogue réel que le rapport à l'autre et tout particulièrement la sensibilité à l'autre sont présents. L'apprentissage du dialogue apparaît dès lors comme le lieu privilégié pour éduquer la sensibilité à l'autre, à ce qu'il est et à ce qu'il dit et surtout pour développer la possibilité de co-élaborer ensemble. Certains ont vu, et avec raison, des similitudes ici entre l'approche dialogique et l'idée de communauté de recherche soutenue par l'approche de la philosophie pour enfants de Lipman.

## 1.2. Bases en philosophie contemporaine

Le modèle de la délibération éthique est avant tout une approche d'éducation morale, une approche pédagogique qui s'inspire du développement du raisonnement moral mais aussi des changements en philosophie contemporaine. La délibération éthique s'inscrit dans le courant plus général du pragmatisme américain et, plus spécifiquement, dans le tournant linguistique en philosophie qui conduit aux modèles dialogiques.

En philosophie contemporaine, la notion de «pragmatisme» est souvent pensée dans l'horizon des travaux en épistémologie de Quine ou de ceux de la philosophie du langage. On oublie souvent qu'à la source de ce pragmatisme se trouvent les travaux en philosophie de l'éducation de Dewey. Le départ d'une approche pragmatique s'inscrit dans l'expérience : *« Now empirical method is the only method which can do justice to this inclusive integrity of "experience". It alone takes this integrated unity as the starting point for philosophical thought. Other methods begin with results of a reflection that has already torn in two the subject-matter »*

*experienced and the operations and states of experiencing*<sup>3</sup>. » Toute sa vie, Dewey s'est opposé à l'apprentissage par la voie de l'endocritinement c'est dans l'unité de l'expérience que la connaissance et l'action se développent. On voit bien ainsi comment le pragmatisme de Dewey se reflétera dans les thèses de Piaget et de Kohlberg.

Ce qu'ont en commun le pragmatisme de Dewey et de Quine et d'autres, c'est le rejet de toute forme de connaissance antérieure à l'expérience de la connaissance, expérience individuelle et sociale. L'épistémologie n'est plus la théorie qui fonde la connaissance à l'extérieur de son expérience. Dans une perspective pragmatiste, la science est quelque chose de construit à partir de l'expérience. Pour Quine, cette expérience de base est celle de l'expérience sensible, et le construit est celui d'une communauté de recherche<sup>4</sup>.

Le pragmatisme, en insistant sur l'expérience comme point de départ et point d'arrivée de la science et de la réflexion, transforme la conception classique de la vérité, comme vérité-copie du monde, en une validité assurée par les effets dans l'expérience. Le renoncement à la conception classique de la vérité et le deuil qu'il exige constituent le foyer premier de résistance à une conception pragmatique en philosophie. Abandonner le concept de « vérité » pour un concept plus faible de « validité » et même, comme nous le proposons ailleurs, pour un concept de « crédibilité<sup>5</sup> », ébranle certainement les fondements classiques de l'éducation morale. Le courant pragmatiste offre ainsi une approche alternative à la pensée philosophique traditionnelle marquée par le savoir absolu, la connaissance de l'être ou du bien. Cette voie différente, tout en accordant une place importante à la science et à la morale, ouvre d'autres façons de penser le savoir et l'action.

La philosophie a aussi été marquée par l'élaboration d'une autre approche alternative à celle de la conception classique de la vérité-copie du réel. C'est le tournant linguistique en philosophie qui a permis de passer du questionnement axé sur la connaissance du réel à celui axé sur le langage qui énonce une connaissance du réel. Le

3. John Dewey, *Experience and Nature*, New York, Dover Publications, 1958, p. 9. Il s'agit des Paul Carus Lectures que John Dewey a données en 1925.

4. Maurice Gagnon (sous la direction de), *Pragmatisme et pensée contemporaine*, Cahiers de philosophie de l'Université de Sherbrooke, vol. 2, 1984 et *Pragmatisme et théorie éthique*, vol. 3, 1990.

5. G.A. Legault, « La parole du philosophe éthicien est-elle crédible? » *Philosophiques*, vol. XVI, no 1, 1990, p. 21-44.



langage devient dès lors le nouveau paradigme pour penser la philosophie et les sciences. Tout est langage. Ce nouveau paradigme renouvelle le questionnement sur les sciences et la morale. On ne se demande plus : « Qu'est-ce qui prouve que ma connaissance rejoint bien le réel ? », mais bien « Qu'est-ce qui permet à mon discours de valider ses prétentions à rejoindre le réel ? ». La validité n'est plus celle de la connaissance, mais bien celle du discours qui prétend l'atteindre.

Le paradigme linguistique a donné lieu à un foisonnement de recherches. En philosophie du langage, la réflexion sur les mots et la structure grammaticale des phrases a révélé le jeu complexe des énoncés et des actes de langage. Ensuite ont surgi des questionnements sur l'argumentation et la nouvelle rhétorique, la communication et, finalement, la discussion et le dialogue. La portée du tournant linguistique en épistémologie, mais surtout en philosophie morale et politique, comme le montre le rayonnement d'un auteur tel Habermas, témoigne de l'ampleur de ce mouvement.

L'expérience de la pensée pratique lors de la délibération collective, qui est centrale à la formation à la délibération éthique, démontre comment l'approche s'inscrit dans la mouvance de la philosophie pragmatique de l'éducation et dans celle de la philosophie du langage. C'est à travers cette expérience privilégiée que les participants s'inscriront dans une démarche co-élaborante du sens de l'agir et des raisons d'agir.

### 1.3. Bases en éthique appliquée

Depuis quarante ans aux États-Unis, nous assistons au renouvellement du questionnement éthique. Ce retour de l'éthique dans le domaine de la bioéthique est issu des nombreux problèmes d'éthique de la recherche que l'Occident découvre non seulement dans les camps de concentration mais aussi en terre américaine. Comment peut-on prendre des humains comme cobayes pour l'avancement des connaissances et disposer d'eux comme d'objets ? Si, au début, les réflexions éthiques en bioéthique sont principalement l'œuvre de théologiens, les enjeux se sécularisent avec l'arrivée des philosophes et, plus tard, des juristes. Sous l'étiquette d'« éthique appliquée », on retrouve beaucoup de publications. À une extrémité, se trouvent celles qui dictent les conduites avec la confiance qu'engendre l'évidence naïve et, à l'autre, des études spécialisées très théoriques qui semblent n'avoir aucun lien

avec la pratique. Le concept même de l'éthique appliquée est objet de débat, les uns le réduisant à une application de l'éthique fondamentale, les autres niant sa pertinence et d'autres, enfin, soutenant la spécificité du concept<sup>6</sup>. Dans certains milieux philosophiques, la distinction entre l'éthique fondamentale et l'éthique appliquée devient de plus en plus articulée. Ce débat met en scène une spécificité propre à la philosophie pratique et qui se résume ainsi : dans son élaboration, la philosophie pratique ne prétend jamais atteindre des fondements absolus mais uniquement des fondements suffisants à une décision pratique. La distinction entre éthique fondamentale et éthique appliquée se précise avec celle qui existe entre philosophie fondamentale et philosophie pratique. On pourrait aussi ajouter, bien que Chaïm Perelman n'ait pas eu une influence déterminante aux États-Unis, que cette distinction recoupe celle qu'il a faite entre philosophie première et philosophie régressive<sup>7</sup>.

Le modèle de délibération en éthique s'inscrit dans cet horizon de l'éthique appliquée ou de la philosophie pratique dans la mesure où les décisions délibérées proposeront toujours des fondements suffisants à la décision en visant autant que possible leur universalisation. Viser l'universalisation, c'est déjà avouer ne jamais l'atteindre et devoir, puisque les circonstances des situations personnelles et historiques changent, réviser la décision lorsque les fondements ne seront plus suffisants.

## 2. EN QUELS TERMES PARLER DE « COMPÉTENCE ÉTHIQUE » ?

Est-il opportun de parler de « compétence éthique » pour désigner ainsi la finalité de l'intervention pédagogique ? Eduquer à l'éthique, est-ce de l'ordre du développement d'une « compétence » ? N'est-ce pas réduire l'éthique à une mécanique ou imposer indirectement une idée d'excellence ? Toutes ces questions, compte tenu de leur importance en éducation, ont fait l'objet d'un colloque réunissant diverses

6. G.A. Legault, « L'éthique appliquée : le malaise de la philosophie », *Ethica*, vol. 9, n° 2, t. 2, 1997, p. 9-28.

7. C. Perelman, « Philosophie première et philosophie régressive », *Rhétoriques*, Bruxelles, E.U.B., 1989.

personnes oeuvrant en formation morale<sup>8</sup>. Que l'on utilise ou non l'expression « compétence éthique », il n'en demeure pas moins que toute éducation morale cherche à transformer les personnes en leur permettant d'accéder à une forme supérieure d'être qui se manifestera dans leurs actions.

Étant donné la complexité de l'agir humain, l'éducation morale devra avoir un impact sur plusieurs variables. Cependant, à l'analyse des approches pédagogiques, on réalise qu'aucune approche ne peut stimuler ou développer toutes les dimensions à la fois. La pédagogie de l'éducation morale doit alors se concentrer sur un aspect de l'agir humain qui, pour autant que cet aspect soit transformé, aura un effet global sur l'ensemble de la personne.

Il existe une variété d'approches pédagogiques en éthique. Johane Patenaude a ainsi fait une synthèse des principales orientations éducatives en éthique dans les facultés de médecine<sup>9</sup>. Lorsqu'on compare ces données à un ensemble plus grand - celui de la formation morale dans les écoles primaires et secondaires -, on se rend compte que certaines approches ont été de fait éliminées et que l'on a privilégié certaines autres parmi un ensemble plus grand. En poursuivant ainsi la réflexion apportée par Patenaude, nous pouvons tenter de présenter une catégorisation des « compétences éthiques » visées par différentes approches en éducation morale.

Nous distinguons les approches en éducation morale par rapport à quatre variables fondamentales de l'agir humain directement visées par la pédagogie : le comportement, le caractère, la conscience et le raisonnement pratique. Chaque approche vise à influencer une variable de façon à obtenir un effet désiré. On peut alors faire ressortir la spécificité de chacune d'elles en comparant les éléments suivants la variable de l'agir visée, l'effet optimal désiré et la pédagogie proposée. Voici un tableau comparatif des approches qui seront explicitées par la suite.

8. M.P Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (sous la direction de), *op. cit.*

9. Johane Patenaude, « L'éthique en médecine : les principales orientations éducatives » *Ethica*, vol. 9, n° 2, t. 2, 1997, p. 97-116.

Variable de l'agir humain visée	Effet optimal recherché	Principale pédagogie
Comportement	Avoir toujours le « bon » comportement dans une situation donnée.	Présenter les comportements à adopter dans les situations envisagées.
Caractère	<i>i)</i> Avoir une « bonne » attitude face à autrui.  <i>ii)</i> Avoir de « bonnes » habitudes de comportements adaptables selon les circonstances.	Développer la sensibilité morale à autrui, le souci de l'autre. Développer les habitudes d'agir par l'influence des pairs dans le milieu et connaître le sens et l'importance de ces habitudes.
Conscience	Développer la conscience réflexive et critique face aux valeurs héritées par la socialisation.	Clarifier les valeurs et se les approprier personnellement.
Raisonnement pratique	<i>i)</i> raisonnement déductif,  <i>ii)</i> raisonnement casuistique,  <i>iii)</i> délibération dialogique.	Développer la capacité d'appliquer une obligation générale à un cas particulier. Développer la capacité d'interpréter la règle générale à la lumière de la situation. Développer la capacité de trouver une solution raisonnable et dialogique à un dilemme.

## 2.1. Le comportement

Certaines approches pédagogiques ont pour objectif de formation d'amener les personnes à avoir toujours le « bon » comportement dans une situation donnée. Dans les articles anglo-saxons en éthique, on désigne cette approche par le terme « *compliance* » qui signifie, en français, la capacité d'une personne à agir conformément à ce qui est attendu. Dans cette approche, les éducateurs savent quel est le comportement attendu d'une personne dans une circonstance précise. Cette attente peut être définie par l'entreprise, le groupe associatif, voire la société, grâce aux règlements. Puisque sont connus les situations névralgiques et les comportements attendus, la pédagogie

consistera à porter à l'attention des personnes ces situations et les comportements attendus compte tenu de la mission de l'entreprise, du groupe ou de la société.

Les approches pédagogiques visant à développer la capacité des personnes à avoir le comportement attendu dans les circonstances difficiles exigent, au préalable, un contexte où il y a un horizon de sens déjà partagé par les personnes, car cette approche n'ouvre pas au questionnement sur l'horizon de sens. Il tient pour acquis qu'il est partagé et espère qu'il fournira la motivation de respecter les normes du milieu. Cette approche rejoint la formation morale qui privilégie l'endoctrinement (au sens non péjoratif du terme) : présentation de la doctrine qui fixe les attentes et les « bons » comportements à adopter dans les circonstances.

## 2.2. Le caractère

Selon le *Larousse*, le caractère est « la manière habituelle de réagir de chaque personne; la personnalité ». Les pédagogies qui visent à influencer le caractère d'une personne sont célèbres depuis l'Antiquité et la version la plus connue est, sans conteste, la vertu. Les confusions entre les vertus théologiques et les vertus philosophiques découlant des travaux de saint Thomas d'Aquin sur ceux d'Aristote sont fréquentes au Québec, surtout avec l'influence de nos collèges classiques. Si les références théologiques ou philosophiques ont disparu des discours officiels de la formation morale, l'approche laïque, proposée par Aristote, subsiste. La formation du caractère prend donc aujourd'hui la figure du développement de « bonnes habitudes ».

Cependant, les débats récents sur la compétence éthique, notamment par les tenants d'une éthique féministe de la sollicitude, ont apporté une autre dimension à la formation morale, celle du développement d'une « bonne attitude » à l'égard d'autrui.

Ces deux approches se rejoignent dans la mesure où elles cherchent à influencer le caractère d'une personne, ce qu'on pourrait considérer comme « sa personnalité morale », personnalité qui agit dans les rapports à autrui dans une société.

### **2.2.1. *L'attitude à l'égard d'autrui***

La distinction entre modifier des attitudes ou faire adopter des habitudes est pertinente, car la pédagogie ne porte pas sur la même variable du caractère d'une personne. Selon le *Larousse*, l'attitude consiste en la « manière dont on se comporte avec les autres ». Le propre de l'attitude est ce rapport à autrui, comment il est perçu et vécu. L'attitude recoupe ainsi nos perceptions de ce qu'est l'autre, notre manière d'attribuer de la « valeur » à l'autre, notre manière de tenir compte des autres dans nos décisions.

Indubitablement, nous sommes ici à la racine de la formation morale. Il est impossible de discuter d'un point de vue éthique ou moral avec une personne qui n'a aucun souci d'autrui. L'impératif catégorique de Kant nous enjoignant de traiter les autres comme des humains et non comme des objets n'a aucun sens pour une personne qui n'a pas le souci de l'autre. Puisque toutes les éthiques visent à « réguler les rapports à autrui », elles présupposent toutes l'attitude morale minimale : le souci d'autrui. Jusqu'où s'étend ce souci de l'autre ? Quelles personnes font partie des Autres ? Y aurait-il même une place pour les animaux et l'environnement ?

Modifier les attitudes à l'égard d'autrui s'effectue par des pédagogies axées sur le développement de la sensibilité morale des personnes. Ces approches intégreront certains aspects de la pédagogie de la conscience, mais les orienteront en fonction du « souci de l'autre ». Prendre conscience des attitudes à l'égard d'autrui, sur le plan des perceptions d'abord, des valeurs accordées et des préséances dans les décisions et dans l'action concrète, permet d'instaurer une position de changement et de transformation de soi.

### **2.2.2. *Les habitudes***

L'approche pédagogique visant l'acquisition de « bonnes habitudes » est aisément confondue avec les approches concernant le comportement, puisqu'une habitude est, par définition, une habitude comportementale, soit une disposition acquise à agir. Dans la vie courante, la préoccupation d'inculquer de « bonnes habitudes » est certainement l'approche pédagogique la plus répandue, avant même celle du bon comportement. Quel parent ou quel éducateur ne cherche pas à donner aux enfants de « bonnes habitudes » alimentaires, hygiéniques,

physiques, intellectuelles, etc. En acquérant ainsi une « habitude », une personne intégrera dans sa personnalité cette disposition à faire ce qui est le mieux dans les circonstances. La personne ainsi disposée à agir en fonction de son équilibre alimentaire, par exemple, choisira spontanément ce qui est le « mieux » pour elle dans les circonstances. Il ne faut pas confondre cela avec la rigidité du modèle du « bon comportement » puisque, dans une situation donnée, plusieurs « bonnes habitudes » peuvent être incompatibles. Ainsi, l'habitude de prendre soin de soi peut aller à l'encontre de l'habitude d'exceller dans le travail. C'est pourquoi l'habitude est une disposition acquise à faire ce qui est « le mieux », mais dans les circonstances. L'acquisition d'habitudes va de pair avec celle de la souplesse du caractère.

Pour acquérir de « bonnes habitudes », il faut un milieu propice. Une habitude ne se crée pas dans l'abstrait, mais dans la pratique quotidienne. Nous nous souvenons d'un débat, il y a plusieurs années, dans les universités qui portait sur la nécessité pour tous les professeurs de corriger le français dans tous les travaux. L'enjeu était simple : développer des habitudes linguistiques de bien parler et bien écrire. Si la correction du français relève uniquement des cours de français, comment est-il possible d'inculquer le « souci de la langue » et les « bonnes habitudes » linguistiques ?

Les pédagogies axées sur les « bonnes habitudes » exigent un milieu permettant d'encadrer la formation. Très souvent, l'établissement d'un partenariat entre le milieu de la formation générale et le milieu de la pratique professionnelle favorisera cette formation. Ainsi, les stages de pratiques supervisés sont une occasion, s'ils sont suffisamment longs, d'encourager le développement d'habitudes.

Comme tout apprentissage, l'habitude exige un effort de changement. Chacun sait combien il peut être ardu de modifier ses pratiques alimentaires, par exemple. S'il n'y a pas, dans la formation, un élément qui incite à changer ses habitudes, en démontrant les bienfaits pour soi de ces changements et leur importance dans la vie, il sera difficile d'y parvenir. Cette formation sera vécue avant tout comme un apprentissage de « bons comportements ».

### 2.3. La conscience

S'il y a un lieu que l'enseignement de la philosophie, notamment au cégep, a investi du point de vue de la formation d'une compétence éthique, c'est bien celui de la conscience. Les débats sur la formation philosophique dans les cégeps à leur début subsistent encore aujourd'hui, bien que sous des formes différentes. Quels sont les objectifs de la formation en philosophie ? Pour certains, c'est une transmission de connaissances ou d'une approche disciplinaire ; pour d'autres, la philosophie vise à développer l'esprit critique. Dans les discussions, on a souvent parlé de développer le sens de l'étonnement, la capacité d'interroger, notamment, par la recherche des « pourquoi » donnant accès au « doute », la distanciation par la réflexion afin de mieux comprendre qui nous sommes, la recherche de la « validité » de ce qui est proposé, énoncé ou affirmé (critique). Dans certains textes des années 1970, les objectifs de formation en philosophie se résumaient en deux mots : « distanciation » et « appropriation ». Autrement dit, l'enseignement de la philosophie reprenait la démarche platonicienne : sortir de la caverne mais pour y retourner afin de transformer les choses.

Dans le domaine de la formation morale, c'est l'école de la clarification des valeurs qui a surtout favorisé le développement de la conscience. À travers divers questionnements et ateliers, l'éducateur essaie de favoriser la prise de conscience, d'abord, en relevant les valeurs significatives qui inspirent réellement leur vie. Entre ce discours sur soi, qui prend source dans la socialisation et dans le miroir des attentes sociales, et l'efficience des valeurs dans la vie quotidienne, il peut exister un écart considérable. Ainsi, d'un exercice à l'autre, la prise de conscience des valeurs héritées par la socialisation, de celles réellement actives dans la vie quotidienne et de celles que l'on espère développer, etc., devient la voie de la formation.

D'un certain point de vue, on pourrait distinguer le mouvement de clarification des valeurs, qui cherche à éveiller la prise de conscience de son héritage psychosocial tel qu'il forme la personnalité, de l'approche de la philosophie critique, qui cherche à faire prendre conscience de l'héritage des « vérités » et des « représentations » qui forment nos pensées pratiques.



## 2.4. Le raisonnement pratique

Nous avons déjà mentionné qu'une approche vise en premier une variable de l'agir humain, mais qu'elle influence aussi les autres puisqu'il s'agit toujours de la formation d'un sujet agissant. Le raisonnement pratique est une dimension de l'agir qui est directement visée par la formation dans plusieurs approches qui accordent une place importante à la raison dans le développement de la dimension éthique des personnes.

En effet, si l'éthique ou la morale, comme le posent certains philosophes, relève exclusivement de l'émotion ou de l'affectivité, alors la formation en cause ne pourra être que le développement de l'émotion ou de la sensibilité morale. Par contre, si l'on admet que la raison a un rôle à jouer dans la dimension éthique, alors la formation encouragera nécessairement le développement de ce rôle de la raison pratique. Ainsi, selon les variantes des différentes écoles dans les approches, la raison pratique peut tenir un rôle spécifique dans l'approche du comportement, celle du caractère et de la conscience ou, encore, dans celle qui privilégie le raisonnement pratique.

Comme nous l'avons précisé précédemment, certaines approches du caractère, comme celle de la conscience, renvoient au développement d'une raison pratique conçue en premier lieu comme conscience réflexive. La raison pratique apparaît ainsi dans cette capacité de réfléchir sur son expérience et sur soi afin de la rendre accessible à la conscience par la parole. Cela exige de la rigueur dans l'énonciation et de la pertinence dans l'énoncé par rapport à ce qui accède à la conscience. La conscience réflexive passe ainsi par la rationalité de la communication.

Les approches du comportement, certaines de la conscience et celle du raisonnement pratique de la délibération dialogique proposent des conceptions différentes de la raison pratique dont chaque modèle essaie de favoriser le développement. Analysons ces différentes conceptions du raisonnement pratique.

### **2.4.1. *Le raisonnement déductif***

On pourrait illustrer le raisonnement déductif à partir de la forme du syllogisme qui formalise, dans la formation classique, la structure d'un raisonnement. Un syllogisme est composé de trois éléments : un énoncé général (la majeure), un énoncé plus particulier (la mineure) et un troisième, qui découle des deux précédents, la conclusion.

L'exemple type du syllogisme théorique que l'on nous apprenait était :

Tous les hommes sont mortels.

Pierre est un homme.

Conclusion : Pierre est mortel.

Si l'on applique cette structure à un raisonnement pratique, la majeure ne sera pas un énoncé général portant sur des faits (Tous les hommes sont mortels), mais bien un énoncé général portant sur l'action. Le syllogisme devient :

Tout professionnel doit garder le secret professionnel.

Pierre est dans une situation où il peut violer le secret professionnel.

Conclusion : Pierre doit garder le secret professionnel dans cette situation.

Ce raisonnement est appelé déductif, parce que la conclusion est déduite logiquement à partir des deux prémisses initiales. Développer le raisonnement déductif fait partie de la formation dans l'approche du comportement. C'est pourquoi la pédagogie porte principalement sur la présentation des comportements à adopter dans les situations envisagées. Autrement dit, on éduque en montrant les syllogismes pratiques en cause.

### **2.4.2. *Le raisonnement casuistique***

Le raisonnement casuistique n'est pas à confondre avec le raisonnement déductif précédent, même si les points de départ dans les deux raisonnements sont analogues. En effet, le raisonnement casuistique procède à partir d'une norme générale d'action, tout comme le raisonnement déductif. Par exemple, un raisonnement casuistique pourrait partir de la même norme d'action : Tout professionnel doit garder le secret professionnel. Mais, à la différence du modèle déductif, le

raisonnement casuistique s'élabore dans la situation. Pierre est dans une situation, comme avec l'exemple que nous avons donné de Claude dans la deuxième partie de ce livre, où il peut « dévoiler » de l'information à une autre personne. La question qui se pose alors est de savoir si, dans ce cas précis, « dévoiler cette information » constitue un manquement à la norme générale.

Le raisonnement casuistique est alors un raisonnement par lequel on « interprète » le sens de la norme à la lumière de la situation particulière. Il n'y a donc pas une application systématique de la règle générale au cas particulier, ce qui est le propre du raisonnement déductif, mais une interprétation de la norme dans le contexte de vie précis où se pose le problème décisionnel. La situation peut être interprétée comme une « exception » à la norme générale. C'est ainsi, par exemple, que l'on justifie que la légitime défense n'est pas une violation de la norme « Tu ne tueras point ».

Développer le raisonnement casuistique est une partie essentielle de toute formation relative à l'application des normes. D'ailleurs, tout un volet de l'éthique appliquée propose le développement du raisonnement casuistique, notamment pour les divers comités de déontologie. De même, la tradition juridique de la jurisprudence, comme nous l'avons indiqué précédemment, utilise le raisonnement casuistique comme modèle de raisonnement pratique.

### **2.4.3. *La délibération dialogique***

L'approche de la délibération dialogique est celle qui inspire toute la démarche de formation que vous avez approfondie dans la deuxième partie. Cette approche vise essentiellement à favoriser la capacité de prise de décision par une délibération qui s'effectue en dialogue réel ou intérieur avec les autres. Comme vous avez pu le constater, l'approche de la délibération part de la prise de décision dans une situation donnée. La prise de décision est un raisonnement pratique en éthique dans la mesure où elle vise à trouver « la meilleure solution possible dans les circonstances ». L'approche est dialogique parce que la « meilleure solution » n'est pas la meilleure pour moi, mais pour « nous », mais pas seulement le « nous » du groupe ou de cette communauté, mais le « nous » des personnes qui désirent envisager la solution d'un point de vue raisonnable.

La délibération dialogique prend son point de départ dans la situation et elle devient une « quête » de la « meilleure solution ». Il n'y a pas, au départ, de norme générale d'action. La raison pratique s'élabore lentement en comprenant la situation, en clarifiant les valeurs efficaces et en hiérarchisant les valeurs à partir de ce qui est le plus « raisonnable » dans la situation.

## 2.5. Conclusion

Comme toute formation éthique cherche à développer la dimension morale des personnes, il n'y a pas de neutralité dans cette formation. Même celle qui se voudrait « neutre » privilégierait une approche, celle de la neutralité et du relativisme. Puisqu'il n'y a pas de « neutralité » est-ce que toutes ces approches sont incompatibles ?

Encore une fois, il faut faire bien attention lorsqu'on parle d'incompatibilité, car certaines approches peuvent être incompatibles sur le plan théorique mais compatibles sur le plan pratique. En effet, une approche théorique émotiviste est incompatible avec une approche du raisonnement moral. Pourtant, en pratique, l'approche du raisonnement moral doit faire une place à la dimension émotive et à sa formation.

De plus, on peut s'interroger sur la nature des incompatibilités théoriques, car les approches sont des points de vue sur une même réalité. Que les points de vue soient différents ne signifie pas qu'ils sont incompatibles. Évidemment, si une personne suppose qu'il ne peut y avoir qu'un seul point de vue valable sur une question, alors forcément les autres sont incompatibles. Mais lorsqu'on admet la pluralité des points de vue, on peut se rendre compte qu'ils sont compatibles sur d'autres plans. En ce sens, les tenants de l'approche de formation du caractère ont raison de soutenir que, si une personne se familiarise avec la démarche de délibération dialogique, elle aura acquis une « habitude » décisionnelle en éthique.

Cependant, même s'il existe de la complémentarité entre différentes approches, il n'en demeure pas moins qu'elles ne sont pas toutes compatibles entre elles. Alors certaines personnes se demandent comment on peut prétendre que la formation à la délibération dialogique respecte les autres démarches en éthique.

### 3. PEUT-ON RESPECTER TOUTES LES DÉMARCHES ÉTHIQUES ?

Dans la mesure où, comme nous venons de le voir, toute démarche de formation en éthique s'élabore à partir de données psychologiques et philosophiques, il serait impossible de prétendre à l'absolue neutralité. Tout comme le psychologue devrait au début de son intervention professionnelle présenter sa démarche et le courant qu'il adopte afin de permettre au « futur » client de décider de poursuivre ou non cette voie, le formateur en éthique devrait préciser à sa clientèle les objectifs de son intervention de formateur.

Il faut bien distinguer deux étapes dans la démarche de délibération dialogique. La première est celle de la délibération intérieure que chaque personne est appelée à réaliser dans le cadre de la formation en suivant l'instrument pédagogique. Rappelons ici un élément capital de cette première étape : permettre à la personne de prendre conscience de sa manière de résoudre un dilemme éthique. Le premier but du modèle rejoint ainsi celui de la formation de la conscience prendre conscience de notre socialisation. Comme l'instrument permet de prendre conscience de notre mode de raisonnement pratique, tel que nous l'avons construit à partir de notre héritage culturel et de nos expériences de vie, il n'impose pas un contenu spécifique en éthique. Cependant, il conduit les personnes à accéder à une « réflexion sur ». Ce second niveau est celui de la méta-éthique.

Si l'on examine la démarche, le fait que la première phase permet de répertorier les conséquences de la décision et les obligations qui gouvernent la situation, on peut conclure que les deux grandes approches, conséquentialistes et déontologiques, sont respectées. De même, dans les quatre argumentations retenues pour justifier les décisions, on peut conclure que les principales formes argumentatives sont présentes : de l'argumentation déductive, à partir de vérités morales, jusqu'aux argumentations juridiques dans une société donnée, en passant par celles de l'utilité et de la justice. Or, ces quatre formes argumentatives couvrent le champ moral. Encore une fois, il s'agit de formes argumentatives et non d'arguments spécifiques. Le modèle n'impose pas un contenu spécifique, mais aide à donner un cadre plus rigoureux aux arguments.

Cependant, si la démarche s'inscrit d'abord dans une approche de formation de la conscience de soi, elle exige davantage en inscrivant cette délibération dans le dialogue avec les autres. L'approche permet de dépasser la conscience de soi dans la mesure où elle oblige les personnes participantes à confronter à celle des autres leur pondération des conséquences positives et négatives, celle des normativités ainsi que les valeurs qu'elles leur attribuent. L'exigence dialogique oblige la personne cette fois à développer son esprit critique, c'est-à-dire à mesurer la validité de ce qu'elle énonce. Le dialogue, en permettant une confrontation positive de soi et d'autrui dans le but de trouver ensemble la « meilleure réponse », devient une « épreuve » de ses « raisons d'agir ». Le changement de point de vue n'est pas imposé par le contenu de la démarche mais par la démarche dialogique elle-même. En d'autres termes, la personne change lorsqu'elle se rend compte que sa position est fragile et peu défendable du point de vue dialogique. Évidemment, elle peut aussi se retrancher sur sa position.

Le facteur du changement provient du dialogue lui-même. Comme Kohlberg l'a montré, le développement du raisonnement moral s'effectue à partir du moment où la personne prend conscience des limites de son raisonnement antérieur pour trouver des solutions pratiques dans des circonstances nouvelles. Ce n'est que par cette prise de conscience des limites de son raisonnement moral et de l'avantage pratique d'un autre point de vue qu'il devient possible de renoncer à la forme antérieure pour une autre forme jugée supérieure dans la vie de la personne. Cette transformation ne peut se faire que dans la mesure où les personnes sont exposées à des raisonnements différents.

Si l'approche de la délibération dialogique prétend offrir la possibilité que toute conception de l'éthique ou de la morale puisse s'articuler, c'est-à-dire accéder à la conscience de soi par la parole et s'adresser aux autres dans le dialogue, elle ne peut pas respecter toutes les démarches éthiques. En effet, certaines démarches éthiques sont incompatibles avec l'approche de la délibération dialogique, notamment celle de la morale de conviction.

C'est que le modèle dialogique s'oppose à tout modèle non dialogique qui impose une seule vision du monde comme étant la Vérité morale. Pour plusieurs, et cela est encore largement répandu dans nos écoles catholiques québécoises, la morale relève de la religion. Toute éducation morale ne peut donc se penser que dans le cadre

d'une formation religieuse. Pour ces personnes, l'enseignement moral, qu'il soit laïque ou religieux, est construit sur le même modèle déductif : au départ, les croyances vécues et partagées. C'est pourquoi, dans la foulée de Weber, on utilise l'appellation de « morale de conviction ».

Il ne faut pas confondre ici, comme se plaisent souvent à le faire les tenants de cette approche, le fait d'« être convaincu de quelque chose » et celui d'avoir des « convictions ». Toute personne qui agit est convaincue de quelque chose qui la motive à agir, mais a-t-elle nécessairement des « convictions », c'est-à-dire un ensemble de croyances et de représentations déterminées à propos des personnes et de l'univers ? Pas nécessairement. Une morale de conviction est inhérente à un système de pensée religieuse et philosophique qui, comme dans le modèle déductif, prend sa source dans des croyances morales ou métaphysiques considérées comme des « vérités ».

Pour illustrer l'incompatibilité de cette approche d'une morale de conviction avec celle du dialogue, il vous suffit de vous rappeler la dernière fois où vous avez parlé à une personne ayant des « convictions » religieuses ou politiques. Vous verrez qu'on ne laisse pas beaucoup de place au dialogue; c'est le débat et l'imposition d'une conviction à l'autre. La vérité ne se dialogue pas, elle se dit et souvent se dicte.

Étant donné que le modèle dialogique oblige à recourir au dialogue comme mode de processus de la démarche, toute personne qui opte pour un point de vue non dialogique devra soumettre sa « conviction » au dialogue. Ce processus nouveau et exigeant est indispensable à nos sociétés démocratiques avancées, qui ne peuvent plus imposer la « vertu » de la majorité croyante comme autrefois.

Par ailleurs, le modèle dialogique peut sembler ne pas respecter certaines approches de la conscience morale. En effet, pour d'autres personnes, la morale ou l'éthique relève de la subjectivité et de la conscience personnelle. Intervenir au niveau de la conscience des personnes apparaît comme une imposition d'une morale. Il faudrait ainsi que la formation morale ou éthique dans les écoles respecte la liberté de penser de chacun des élèves. On aura évidemment reconnu ceux qui optent pour une conception relativiste de la morale. Toute morale est relative à chacun. La fonction critique du dialogue, dans la mesure où elle renvoie à une co-élaboration de sens, pourrait être jugée comme ne respectant pas les croyances personnelles de chacun.

Il y a effectivement une « intolérance » dans le modèle dialogique à l'égard des choix « non justifiés », tout comme il y a une intolérance à l'égard des choix déduits de la conviction.

Lorsque l'approche de délibération dialogique cherche à dépasser la seule conscience de soi pour accéder à une forme supérieure de développement moral, elle propose un idéal de formation morale différent des approches dogmatiques et relativistes. C'est pourquoi la démarche soulève, en plus des questions sur le modèle de psychologie morale, une certaine interrogation sur l'approche philosophique dont elle s'inspire.



