

Université de Montréal

Vertus et éducation morale

Par

Alex Gagnon

Département de philosophie, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)

en philosophie, option enseignement au collège

Août 2019

© Alex Gagnon, 2019

Université de Montréal

Unité académique : Philosophie/ Arts et Sciences / Université de Montréal

Ce mémoire intitulé

Vertus et éducation morale

Présenté par

Alex Gagnon

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Molly Kao

Présidente-rapporteure

Christine Tappolet

Directrice de recherche

Marc-Antoine Dilhac

Membre du jury

Résumé

L'éducation morale est un aspect central de l'éthique de la vertu de tradition aristotélicienne. De nombreux auteurs sont attachés à l'idée qu'une bonne théorie éthique doit nous informer sur la manière de former de meilleurs agents moraux. Les éthiciens de la vertu considèrent que c'est par une éducation du caractère que l'on peut façonner des agents vertueux. Or, une telle éducation est-elle vraiment possible? Et si elle l'est, en quoi consiste-t-elle? Ce mémoire entend répondre à ces questions en explorant les horizons de la théorie des vertus, horizons qui dépassent maintenant les limites de la philosophie. En s'interrogeant d'abord sur le naturalisme moral en théorie des vertus, le *naturalisme libéral* est retenu comme la position métaéthique la plus réaliste pour l'avenir de la théorie. Celle-ci doit tenir compte des avancées scientifiques, notamment en psychologie sociale, si elle souhaite accomplir ses objectifs éducatifs. Pour suivre cette démarche, les caractéristiques centrale du concept de vertu sont identifiés, puis mis à l'épreuve par la *critique situationniste* des vertus. Selon le situationnisme, de nombreuses études empiriques montreraient que les comportements moraux des agents sont déterminés par des facteurs circonstanciels et arbitraires. Par conséquent, une caractéristique centrale de la théorie, la *robustesse* des vertus, est abandonnée. Cet abandon ne marque toutefois pas la fin de la théorie des vertus : elle est alors orientée vers l'éducation morale où elle demeure pertinente grâce à la littérature sur l'expertise et sur l'intelligence émotionnelle. Ce cadre théorique et empirique permet de donner une solide fondation pour l'éducation de vertus. Certaines difficultés demeurent présentes quant à l'implantation de programmes concrets d'éducation des vertus dans les écoles. Pour le futur, les chercheurs devront relever les défis que représentent l'environnement scolaire et la mesure de vertus.

Mots-clés : Philosophie, éducation morale, psychologie morale, vertus, traits de caractère, naturalisme moral, critique situationniste, compétences morales, intelligence émotionnelle.

Abstract

Moral education is a central aspect of the virtue ethics of Aristotelian tradition. Many authors are attached to the idea that a good ethical theory should inform us about how to form better moral agents. The ethicists of virtue consider that it is through an education of character that virtuous agents can be fashioned. But is such an education really possible? And if it is, what does it consist of? This thesis aims to answer these questions by exploring the horizons of the theory of virtues, horizons that now exceed the limits of philosophy. By first questioning moral naturalism in the theory of virtues, *liberal naturalism* is retained as the most realistic metaethical position for the future of the theory. It must take into account scientific advances, particularly in social psychology, if it wishes to achieve its educational objectives. To follow this approach, the central characteristics of the concept of virtue are identified and then tested by the situationist critique of virtues. According to the situationism, many empirical studies would show that the moral behaviors of the agents are determined by circumstantial and arbitrary factors. Therefore, a central feature of the theory, the *robustness* of virtues, is abandoned. This abandonment, however, does not mark the end of the theory of virtues: it is then oriented towards moral education where it remains relevant thanks to the literature on expertise and emotional intelligence. This theoretical and empirical framework makes it possible to give a solid foundation for the education of virtues. Some difficulties remain in implementing concrete curricula for the education of virtues in schools. For the future, researchers will have to take up the challenges of the school environment and the measurement of virtues.

Keywords : Philosophy, , moral education, moral psychology, virtues, character traits, moral naturalism, situationist critique, moral skills, emotional intelligence.

Table des matières

Introduction	11
1. La théorie des vertus et le naturalisme	15
1.1 Le naturalisme moral	15
1.1.1 Définition de la thèse	15
1.1.2 Hilary Putnam et la dichotomie faits/valeurs.....	17
1.1.3 David Macarthur et John Dupré au sujet du naturalisme libéral	20
1.1.4 Le naturalisme libéral et les vertus	23
1.2 Les vertus en tant que propriétés morales naturelles	26
1.2.1 Le concept de vertu.....	26
1.2.2 Conclusion : retour au naturalisme	33
2. La critique situationniste des vertus	35
2.1 Le problème	35
2.1.1 Le coeur de la critique	35
2.1.2 Robustesse, pouvoir de prédiction et pouvoir explicatif des vertus	36
2.1.3 Le réalisme psychologique des vertus.....	38
2.2 Analyse de la critique	41
2.2.1 Les vertus comme traits locaux.....	41
2.2.2 Les vertus et les non-raisons situationnelles	43
2.2.3 Les vertus comme compétences morales	44
2.3 Adapter le concept de vertu	48
2.3.1 Le concept de vertu comme empiriquement inadéquat	48
2.3.2 De l'éthique normative vers l'éducation morale.....	49
3. L'éducation de vertus	51
3.1 L'éducation de vertus est-elle souhaitable?	51
3.1.1 Pourquoi l'éducation de vertus?	52
3.1.2 Comment conceptualiser l'éducation de vertus dans nos sociétés libérales?	54
3.1.3 L'éducation de vertus dépend-elle trop du rôle de l'éducateur?.....	57

3.2 Le développement de vertus	59
3.2.1 Le développement de compétences morales comme cadre conceptuel au développement de vertus	59
3.2.2 L'éducation de vertus et les émotions	62
3.3 L'enseignement de vertus dans les écoles	64
3.3.1 L'environnement scolaire.....	65
3.3.2 La plus grande difficulté : comment mesurer les vertus?	67
Conclusion	73
Références bibliographiques	75

Introduction

Le fameux article de G.E.M. Anscombe, « Modern Moral Philosophy », est aux yeux de nombreux philosophes un point tournant dans l'histoire de la philosophie éthique contemporaine et de la théorie des vertus. Dans celui-ci, Anscombe soutient notamment qu'on devrait plutôt faire de la psychologie morale que de l'éthique, car on doit comprendre en quoi consistent les traits de caractère et une variété d'autres concepts éthiques et psychologiques tels que les actions et les intentions. Ce texte est souvent considéré comme le premier texte contemporain prônant l'éthique de la vertu. Cette théorie éthique se distingue des autres théories en éthique normative par la direction qu'elle emprunte pour formuler le questionnement éthique normatif. Plutôt que de se demander «Que dois-je faire?» ou «Quelle est la bonne action?», l'éthique de la vertu se demande «Quel genre de personne devrais-je être? ». En comparaison, les théories en éthique normative reposent typiquement sur des principes moraux qui sont en un sens *extérieurs* aux agents. Le principe d'utilité de John Stuart Mill nous dit par exemple que la bonne *action* est celle qui maximise le plaisir. Comme le dit John McDowell, l'éthique de la vertu propose plutôt une réponse «inner-out» aux grandes questions éthiques. C'est par le développement de sa personne, de son caractère, que l'on peut bien agir et être une force morale positive dans sa communauté. Cette idée centrale de la théorie des vertus est bien capturée ici par Carr et al. : «the focus is no longer on the “deontic” correctness of individual actions, but rather on their “aretic” role in the formation of character, their contribution to the well-rounded life and their roots in the “inner world” of the agent: precisely, in stable states of character that incorporate motivational and emotional elements.» (Carr et al. 2017, 3). Cette thèse cruciale concernant le rôle des émotions et de la motivation morale en éthique est ce qui a donné un second souffle à l'éthique des vertus. On comprend maintenant qu'une bonne théorie éthique doit être *psychologiquement réaliste* pour être pertinente, sans quoi autant apprendre à des cochons à voler! Soixante ans après *Modern Moral Philosophy*, une recherche documentaire rapide nous indique à quel point les pionniers tels que Anscombe ont eu une influence importante dans le débat : la littérature sur les vertus est en pleine effervescence.

J'aimerais commencer ce mémoire en défendant une thèse similaire à celle qu'Anscombe a défendue à l'époque. Similaire au sens où elle est une thèse normative à propos de la direction que devrait emprunter la théorie éthique des vertus contemporaine. Comme je l'ai mentionné, le contexte théorique dans lequel se trouve présentement la théorie des vertus est radicalement différent de celui dans lequel elle était soixante ans auparavant. On commence à avoir une bonne maîtrise des concepts en psychologie morale et les développements impressionnants de la psychologie durant ces dernières décennies nous fournissent de nombreuses données intéressantes. Malheureusement, je crois que l'on ne saisit pas tout à fait l'opportunité qui se présente à la théorie des vertus. Selon moi, l'aboutissement ultime de la théorie des vertus devrait concerner l'éducation de futurs agents moraux. Autrement dit, l'éthique de la vertu «réussirait» si elle nous disait précisément comment mener à bien l'éducation morale des générations à venir. Pourtant, le travail de plusieurs philosophes en éthique des vertus demeure très restreint comme le souligne Carr : «If the scope of moral theory were wider and it aimed not just to understand the logic of moral judgments, but to understand and guide the deployment of moral judgments in individual and collective striving to live well, it would pose and answer questions that require philosophers to know and make use of psychology, and moral education would be one of its major preoccupations [...].» (Carr 2014, 461) Dans le même ordre d'idée que Carr, ce que j'essaie de suggérer ici est que la pédagogie liée à l'enseignement et à l'apprentissage de la morale ne peut être une entreprise théorique de second ordre, puisqu'elle concerne des aspects éthiques fondamentaux et elle est directement liée au changement social. Autrement dit, je ne crois pas que l'éducation morale soit simplement une branche de l'éthique appliquée : ce que l'on peut découvrir par une enquête qui prend comme point de départ la question éducative est bien plus profond que ce qu'on le réalise. En prenant ce point de départ non traditionnel, nos théories éthiques seraient à la fois influencées par des considérations empiriques, des recherches en éducations morales et des considérations a priori provenant de la révision de l'utilisation des concepts dans ces recherches. Comment peut-on espérer que nos théories éthiques puissent avoir quelques incidences sur le développement moral des générations futures si l'on ne se concentre pas sur la place de l'éducation au sein de celles-ci?

Le contexte sociopolitique dans lequel nous vivons ne fait qu'accentuer le besoin flagrant de développements en éducation morale. Nous sommes dans une ère où il est impératif d'avoir des discussions sérieuses et rationnelles à propos des valeurs de nos sociétés. Le climat des sociétés libérales et démocratiques dans un contexte de mondialisation rend cette tâche délicate et incite les politiciens à prôner le statut quo, ou pire encore, à adopter des positions morales extrêmes. En ce moment au Québec, je crois que l'on peut affirmer sans se tromper que l'éducation morale est laissée à la discrétion des familles. Certes, il y a bien à travers l'éducation primaire et secondaire un cours intitulé «Éthique et culture religieuse», mais ce cours prend davantage la forme d'un cours de culture générale que d'une formation morale. Les écoles sont des lieux axés sur la performance académique où seuls les résultats scolaires sont mis en valeur. Ces établissements se soucient généralement peu du développement personnel des jeunes et n'ont pas d'engagement moral explicite (Kristjansson 2015). En ce qui concerne l'éthique en tant que domaine de recherche, elle reste dans les limbes du statut de science. Pourtant, nous sommes de plus en plus conscients que l'entreprise scientifique dite naturelle ne pourra résoudre tous les maux sur terre et que notre acharnement à vouloir poursuivre cette idée nous laisse face à un gouffre moral considérable. Selon moi, la solution à cet enjeu, bien que loin d'être simple, pourrait s'opérer en deux changements idéologiques. D'abord, il s'agit de prendre au sérieux la recherche en éthique et l'inclure davantage dans l'entreprise scientifique. Ensuite, il faut repenser la manière de formuler nos théories éthiques de sorte qu'elles visent avant tout des changements sociaux concrets. Il me semble qu'un programme scolaire en éducation des vertus est un candidat idéal pour débiter une réponse à ces enjeux. Théoriquement, les vertus sont des concepts moraux qui contrent efficacement le relativisme moral, tout en favorisant la tolérance dans un contexte multiculturel. Ce sont des biens universels qui sont reconnus à travers toutes les sociétés humaines.

Dans ce mémoire, mon but principal est d'argumenter que l'éthique de la vertu, en tant que théorie éthique, est une banque conceptuelle intéressante pour développer une théorie en éducation morale que l'on peut, au final, mettre en pratique dans les écoles. Ce mémoire se veut donc comme une entrée dans les eaux multidisciplinaires de l'éducation morale à partir

d'une théorie philosophique en éthique normative. Étant donné la nature méthodologique de l'entreprise que représente l'éducation morale, je fais intervenir des études en psychologie pour soutenir mon argumentation dans la seconde et tierce partie de mon texte. Cependant, considérant ma formation en philosophie, mon manque d'aisance avec la littérature empirique m'oblige à me fier à l'avis des experts plutôt que de moi-même évaluer ces études. Ce texte comprend trois étapes principales. Au premier chapitre, je débute par une enquête métaéthique au sujet du naturalisme moral et de son lien avec la théorie des vertus. Ce préambule permet de suggérer le *naturalisme libéral* comme cadre méthodologique à la théorie des vertus. En résumé, je défends qu'il se trouve une position médiane entre le naturalisme radical et le supernaturalisme, permettant de tenir compte de la pertinence de la recherche en sciences humaines, telle que la psychologie sociale. J'en profite également pour cerner les principales caractéristiques de la théorie des vertus néo-aristotélicienne. Dans un second chapitre, ce portrait est mis à l'épreuve face à la principale critique qu'a reçu la théorie des vertus, soit la *critique situationniste*. Il est ici établi que la critique attaque principalement la *robustesse* des vertus, soit, en bref, leur capacité à influencer le comportement dans une grande variété de situations morales. Toutefois, la critique est loin d'asséner le coup de grâce à la théorie des vertus. Effectivement, il est tout de même possible de conceptualiser les vertus comme étant des *traits locaux*. Pour poursuivre dans cette voie, je tourne la discussion vers l'idée d'une éducation des vertus dans le troisième et dernier chapitre de ce texte. Cette nouvelle conception *locale* des vertus est rendue possible grâce à la littérature sur l'expertise et sur l'intelligence émotionnelle. En résumé, les vertus peuvent être capturées par un amalgame de *compétences morales*, à la fois émotionnelles et actives. Ce chapitre me permet ainsi d'explorer ce à quoi ressemblerait une éducation des vertus dans les écoles. Je termine par présenter les défis d'un tel projet, particulièrement ceux liés à l'environnement scolaire et à l'évaluation des programmes, qui nécessite une manière de «mesurer» les vertus.

1. La théorie des vertus et le naturalisme

Ce premier chapitre est une introduction philosophique à la théorie des vertus contemporaine. Bien que je discute de considérations qui semblent éloignées du projet concret de fonder une théorie en éducation morale basée sur le concept de vertu, je crois qu'il s'agit d'une entrée en matière pertinente. Celle-ci comporte deux objectifs principaux. Dans la première partie, je tente de cerner le cadre méthodologique d'une théorie des vertus contemporaine. Ce cadre repose sur l'interprétation d'une thèse métaphysique sur laquelle se base la théorie des vertus, soit le naturalisme moral. Dans la seconde partie, je caractérise le concept de vertu en identifiant ce qui forme son coeur théorique. J'y ai rassemblé les caractéristiques qui décrivent le mieux possible l'évolution de ce concept dans les dernières décennies.

1.1 Le naturalisme moral

1.1.1 Définition de la thèse

La première thèse et prémisse que j'aimerais aborder est à la base du projet que représente l'élaboration d'une théorie en éducation morale à partir de la conception aristotélicienne des vertus. Il s'agit de ce que plusieurs auteurs appellent le naturalisme moral, une thèse qui soulève en elle-même un débat important en philosophie contemporaine. Une bonne partie des auteurs en éthique de la vertu de tradition néo-aristotélicienne défendent une certaine forme de naturalisme moral (voir notamment Geach, Dent, Foot, Hursthouse, Wallace et Annas) (Carr et al. 2017). C'est d'ailleurs probablement Aristote qui est à l'origine de la tradition théorique liant éthique et faits naturels (De Caro et Macarthur 2010). Toutefois, je crois que peu de ces auteurs ont abordé directement les implications qui découlent du naturalisme moral dans un contexte contemporain. Il importe d'abord d'exposer l'articulation de cette thèse, car elle est fameusement ambiguë. J'espère ensuite pouvoir démontrer quel genre de naturalisme convient le mieux à l'approche des vertus en soulignant deux points. Le premier concerne le lien entre les

faits et les valeurs en science et en philosophie et le second concerne l'objectif épistémique du projet naturaliste. En résumé, je crois que pour développer la théorie des vertus plus loin, il faut prendre au sérieux le lien que la philosophie morale entretient avec les sciences sans tomber dans un naturalisme réductionniste. Cela peut être réalisé en adoptant un cadre naturaliste libéral.

D'abord, le naturalisme moral est une thèse métaphysique et métaéthique qui concerne la nature des faits et des propriétés morales. Pour notre propos, il s'agit d'une forme de réalisme moral, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une thèse qui postule l'existence de faits moraux dans le monde. Dans cette optique, plutôt que de dépendre entièrement de la subjectivité des agents, la morale concerne des faits objectifs. Selon une perspective naturaliste, ces faits objectifs correspondent, par exemple, à des faits biologiques et psychologiques à propos de la nature humaine. En d'autres mots, les faits et les propriétés morales sont des choses naturelles, c'est-à-dire des choses qui intéressent la recherche scientifique. Cette définition du naturalisme moral reste pour l'instant vague. L'idée centrale de cette position est que nos théories morales devraient être cohérentes avec le cadre théorique naturaliste à partir duquel s'effectue la recherche scientifique à l'aide des méthodes empiriques. Minimale, cela signifie que les faits et propriétés morales ne sont pas des faits ou des propriétés surnaturelles, comme elles le seraient si par exemple elles provenaient du divin. Cette première thèse est appelée anti-supernaturalisme. Cela signifie également que la morale n'est pas purement conventionnelle, elle a un fondement naturel qui peut être étudié par les différentes sciences qui étudient l'être humain. Appelons cette seconde thèse le naturalisme épistémique. Ainsi, on peut résumer le naturalisme minimal par une position ontologique ; les faits et les propriétés morales sont naturels, et une position épistémique ; les faits et les propriétés morales peuvent être investigués par les sciences naturelles et les sciences humaines. Évidemment, en adoptant ces deux thèses, bien des questions demeurent sans réponse. En quoi les propriétés morales sont-elles naturelles? Qu'est-ce qui est considéré comme surnaturel? Quel est le rôle des sciences humaines dans l'investigation de faits ou propriétés naturelles? En laissant ces questions de

côté, nous verrons qu'il est bien plus crédible d'un point de vue philosophique et scientifique d'envisager le cadre naturaliste, surtout en un sens moral, au sens large du terme.

Pour de nombreux philosophes, le naturalisme moral est une thèse beaucoup plus forte et ambitieuse que les deux positions qui viennent d'être mentionnées. Pour eux, le problème consiste précisément à établir ce lien entre le normatif et le scientifique, c'est-à-dire de «localiser» la sphère normative dans l'ontologie naturaliste (Macarthur 2010). Ce problème conduit certains philosophes à penser que les naturalistes cherchent à réduire d'une certaine manière la sphère normative à la sphère descriptive. Pour éviter le problème consistant à placer le normatif au sein du naturel, qui paraît difficilement surmontable, il faut nuancer davantage le lien entre la philosophie et les sciences. Pour ce faire il semble que l'approche la plus crédible est ce que plusieurs auteurs appellent un «naturalisme libéral» (De Caro et Macarthur 2010). Dans cette optique, on accepte qu'il y ait une position médiane entre le naturalisme réducteur et le supernaturalisme. On peut cerner ce type de naturalisme par deux points centraux qui sont l'objet des sections suivantes. Je défends également qu'il s'agit du type de naturalisme à envisager si on considère développer un projet de recherche en éducation des vertus.

1.1.2 Hilary Putnam et la dichotomie faits/valeurs

Comme l'invitent les derniers travaux d'Hilary Putnam, pour tenir sérieusement compte du rôle de la philosophie morale dans un monde où l'ontologie scientifique règne suprême, il faut arriver à l'évidence que notre manière de concevoir la science est défailante. Plus particulièrement, Putnam accuse l'opinion populaire et la philosophie d'être victime d'un mythe pernicieux : «that facts are objective and values are subjective and never the twain shall meet» (Putnam 2010, 96). Ce mythe qu'il appelle «the myth of inductive logic» provient de l'héritage du positivisme logique qui nous a laissé avec un schisme entre le monde scientifique et le monde moral. Le problème vient de certaines doctrines du mouvement, qui, malgré le fait qu'elles sont considérées comme largement dépassées aujourd'hui, continuent d'avoir une influence sur nos modes de pensée. Putnam résume ces doctrines par l'influence du projet

général de l'empirisme logique et l'émotivisme. Plusieurs penseurs défendaient à l'époque des thèses similaires à celle de Carnap : «All statements belonging to Metaphysics, regulative Ethics, and (metaphysical) Epistemology . . . are in fact unverifiable and, therefore, unscientific.» (Putnam 2016, 31). Cette citation résume l'idée que ce qui ne pouvait être observé directement ne pouvait être considéré comme un objet d'étude scientifique, car il ne répondait pas au critère de vérifiabilité. Pour Carnap, était vérifiable ce qui était une observation directe telle que «cet arbre a une hauteur de 2,5 mètres». Les thèses de ce genre étaient renforcées par une autre doctrine appelée «émotivisme» qui concerne davantage l'utilisation du langage moral. Selon l'un des fondateurs de cette doctrine, Charles Leslie Stevenson, les propositions utilisant le langage moral ne mettent pas en relation des faits, mais expriment plutôt des attitudes ou des émotions (Ibid., 32). Comme je l'ai mentionné, bien que l'on ne souscrive plus nécessairement à ces doctrines elles ont encore une forte résonance aujourd'hui. Il suffit d'interroger l'opinion populaire à propos du sérieux de la philosophie éthique pour voir le gouffre qui sépare notre travail de celui du physicien ou du mathématicien, par exemple. Cette manière de voir les jugements de valeur comme fondamentalement différents des jugements de faits, sur la base qu'ils sont «non cognitifs» et non vérifiables par l'induction ou la déduction, nous empêche d'avoir des discussions rationnelles à propos des valeurs. Nous sommes aux prises avec une fausse dichotomie selon laquelle on pense qu'il y a un «algorithme pour faire de la science», alors que la morale est prisonnière des méandres de la subjectivité.

Pourtant, on sait que les scientifiques doivent constamment affronter un entrelacement de faits et de valeurs dans leurs recherches. Pour Putnam, dans toute entreprise scientifique, il y a une part de normativité que ce soit à propos de faire confiance à certaines observations plutôt que d'autres, à certains collègues plutôt que d'autres, au choix d'expériences que l'on mène, etc. Le scientifique en pleine recherche fait constamment des choix qui reposent davantage sur des jugements de valeur plutôt que des jugements de faits : «Scientific explanations presuppose scientific rationality, which, in turn, presuppose the existence of ineliminable epistemic or cognitive values such as simplicity, Occam's razor, fruitfulness, testability, universality, coherence, reasonableness, and so on» (Putnam 2010, 135). Pour revenir à la citation de

Carnap, on peut lui rétorquer que la manière dont il conçoit la vérifiabilité des hypothèses scientifiques est une valeur épistémique qui ne vient pas d'une «essence scientifique», mais bien de ce qu'on valorise dans nos pratiques scientifiques. On peut tout à fait rejeter cette idée de la vérifiabilité comme l'ont fait certains auteurs pragmatiques tels que Dewey (Putnam 2016). La conclusion de Putnam est que même dans l'entreprise scientifique, les jugements de faits présupposent des jugements de valeur. Nous verrons que les vertus sont un excellent exemple de concepts dans lesquels il est difficile de séparer l'objectivité et la subjectivité. Certains philosophes tels que Philippa Foot et Iris Murdoch ont défendu que les vertus et les vices représentent des concepts éthiques dits «denses» qui sont à la fois descriptifs et normatifs (Williams 1985). Par exemple, en qualifiant une personne d'honnête, on décrit un état de fait, c'est-à-dire qu'on décrit par exemple la personne comme une personne qui tient généralement parole - un comportement que l'on peut observer - mais on porte également un jugement sur sa valeur. En qualifiant une personne d'honnête, on veut généralement dire qu'il s'agit d'une bonne personne.

Pour revenir à la thèse de Putnam, je crois qu'elle est cruciale pour la philosophie morale et son lien avec l'entreprise scientifique. Si l'on prend cette idée au sérieux, les faits scientifiques dépendraient de jugements de valeur ce qui porte à croire qu'il n'y a pas de séparation nette entre les énoncés de faits et ceux de valeurs. Par conséquent, les désaccords moraux ne seraient pas dus à la nature des énoncés qu'ils mettent en relation, mais plutôt en la complexité des débats qu'ils représentent, et au manque de crédibilité scientifique que ces débats possèdent. Autrement dit, on commet une erreur en voyant les débats éthiques comme d'un autre ordre de rationalité que les débats scientifiques sous prétexte qu'ils ne peuvent être complètement soutenus par des faits objectifs. D'autre part, il ne faut pas penser le naturalisme moral comme nous disant que les propriétés morales sont en fait des propriétés naturelles. Plutôt, il faut considérer que certaines propriétés naturelles sont également des propriétés morales. J'ai utilisé un peu plus haut les termes «subjectifs» et «objectifs», mais on peut tout de suite voir que ceux-ci deviennent problématiques si l'on adhère à la thèse de Putnam. Adopter une position naturaliste en éthique ne vient pas nécessairement avec la lourde tâche de

trouver un fondement hors de tout doute objectif de la morale. Au contraire, il s'agit d'admettre la place de la rationalité et de l'objectivité dans les discussions morales et de reconnaître les limites de la philosophie dans cette enquête. Autrement dit, la philosophie en tant que discipline cherchant à établir des vérités en utilisant la raison seule (pour une discussion plus détaillée de cette thématique voir par exemple Williams 1985).

1.1.3 David Macarthur et John Dupré au sujet du naturalisme libéral

Un deuxième élément qui définit un naturalisme moral «libéral» concerne la recherche en philosophie et en science. Comme je l'ai précédemment mentionné, on pense souvent que le principal intérêt des approches naturalistes est la réduction théorique. Autrement dit, l'objectif du naturalisme serait «la réduction des faits et des propriétés morales à des faits ou des propriétés naturelles» (Forcehimes 2018, 229). Par exemple, de nombreux auteurs défendent que les raisons sont des concepts éthiques fondamentaux (ibid.). Un naturaliste chercherait alors à montrer en quel sens les raisons peuvent être réduites à des propriétés naturelles. S'il réussit, il prouve alors que des faits moraux sont en fait des faits naturels dans le même sens par exemple que l'eau est en fait du H₂O : «On this view, to offer a reductive account of p involves giving a non-circular and individuating account of what it is to be p . p reduces to q because, if the definition of p in terms of q is correct, then p is true in virtue of the fact that q. q, in other words, grounds p» (Schroeder 2007, 61 cité par Forcehimes 2018). Ce genre d'interprétation de l'objectif du naturalisme tient en dernière analyse à la question de la place accordée à la sphère normative dans notre image scientifique du monde, pour reprendre l'expression de Wilfrid Sellars (Macarthur 2010). En d'autres mots, il s'agit d'expliquer en quoi les faits normatifs tels que les raisons et les valeurs s'intègrent dans notre vision du monde naturel.

Or, il s'agit selon certains auteurs d'un faux problème qui est lié à une tradition naturaliste qui ne suit plus les pratiques scientifiques actuelles. Selon Macarthur, on peut diviser les différents types de naturalisme en trois catégories : 1) le naturalisme scientifique extrême, selon lequel la

science devrait se réduire à la physique ; 2) le naturalisme scientifique étroit, selon lequel la science devrait se réduire aux sciences naturelles ; et 3) le naturalisme scientifique large, selon lequel au moins certaines sciences humaines méritent leur autonomie. Ces trois conceptions ont une idée différente de ce que l'on considère comme des sciences sérieuses, ou, autrement dit, de quel genre d'explications scientifiques sont valables. Dans les dernières décennies, il y a eu un mouvement de libéralisation des pratiques scientifiques qui nous conduit à penser que les formes plus orthodoxes de naturalisme (le naturalisme extrême et le naturalisme étroit) devraient être abandonnées. Pour exposer ce mouvement de libéralisation, il vaut la peine de mentionner deux postulats métaphysiques associés au naturalisme traditionnel qui sont aujourd'hui caducs.

Premièrement, l'idée que le monde a une structure causale unique, qui peut être décrite à l'aide des lois de la nature investiguées par la physique, est dépassée. Cette idée repose sur un autre mythe métaphysique, soit que tout ce qui existe peut et doit être expliqué par la physique pour être compris. On commence maintenant à réaliser que de nombreux phénomènes ont des histoires causales complexes qui ont possiblement plusieurs explications causales, qui dépendent du contexte explicatif (Macarthur 2010). Par exemple, on peut expliquer un comportement tel que la salutation d'un point de vue neurologique par l'analyse physique du mouvement de la main. Mais, ce comportement s'explique également par des raisons subjectives que possède l'agent et par des normes sociales auxquelles il souscrit. En bref, alors qu'un scientifique réductionniste cherche à creuser plus loin dans la cause physique qui permet le mouvement, un scientifique non réductionniste peut donner une explication causale plus complète en tenant compte de l'ensemble du phénomène. Autrement dit, même s'il est vrai que c'est la structure physique de mon bras qui permet le mouvement (et en est la cause d'une certaine manière) ce n'est certainement pas la seule manière d'expliquer le geste de salutation. Selon Macarthur, on peut formuler cette idée comme suit: «[i]f causal talk is always understood relative to a background explanatory context, the fact that there are different levels of explanation implies that there can be a plurality of complete causal explanations for the same event» (2010, 130). Suivant ces développements, le pluralisme explicatif semble être l'option

préférable à une structure causale unique décrite par la physique. De plus, depuis les progrès récents de la physique, c'est même à se demander s'il existe un concept de cause tel qu'on le connaît dans cette discipline! (voir Bertrand Russel 1918, *On the notion of cause*, à propos du scepticisme par rapport à l'utilisation de la notion populaire de cause en physique moderne).

Une autre manière de faire valoir le pluralisme est de défendre, comme le fait John Dupré, qu'il n'y a pas une unicité ultime en science. Il s'agit d'un autre angle d'approche pour critiquer la vision déductivo-nomologique des sciences. Il fait aujourd'hui consensus parmi les scientifiques que les pratiques scientifiques sont extrêmement variées et les sciences humaines ont certainement gagné en crédibilité. J'ai dit dans la section précédente, et il est vrai que cela peut sembler étrange, que l'on doit inclure les sciences humaines dans une investigation naturaliste du monde. Pour les auteurs que j'ai présentés, le naturalisme scientifique (mais aussi moral) ne fait pas référence uniquement aux sciences dites pures. Dupré souligne que notre classification des sciences, surtout la distinction entre les sciences pures et les sciences humaines est peut-être plus obsolète que ce qu'on le croit : «there is as much reason to think that there are significant differences within the category of natural science, and within the category of human sciences, as there are between the natural and the human sciences» (Macarthur 2010, 134).

Dernièrement, il semble que ce soit davantage la diversité des explications scientifiques qui enrichit notre compréhension du monde, plutôt que l'approfondissement de notre compréhension physique. Cela s'applique tout particulièrement dans l'étude d'un objet aussi complexe que l'être humain. Selon Dupré, les tentatives d'unifier nos théories sur l'être humain sous une seule et même bannière échouent en raison de la trop grande importance qu'elles accordent à certains facteurs. Par exemple, la psychologie évolutionnaire fait reposer beaucoup de poids sur la possibilité que presque tout ce qui nous définit (personnalité, comportement, caractéristiques physiques, etc.) soit transmissible génétiquement par la reproduction. Cela voudrait dire que notre cerveau s'est développé très lentement et très progressivement. Pour Dupré et son équipe, l'hérédité et la variation génétique ne peuvent être les seules explications, car autrement il aurait fallu bien plus de temps que ce que l'on estime être l'histoire de

l'évolution de l'être humain (Dupré 2010, 295). Dans ce sens, suivre l'esprit naturaliste n'implique pas d'adhérer à certaines idées préconçues de la science, comme si celle-ci avec une essence fixe, mais plutôt de tenir compte de toute la réalité empirique du monde, ce que les sciences humaines tentent d'accomplir. Dupré résume cette idée en affirmant qu'il n'y a pas de système fermé en science. Chaque niveau de connaissance ne peut être correctement étudié qu'en faisant référence aux niveaux avec lesquels il interagit, que ce soit entre le niveau des protéines et celui des cellules ou entre celui des individus et des communautés.

1.1.4 Le naturalisme libéral et les vertus

Ce détour concernant des considérations en philosophie des sciences semble nous éloigner de notre propos. Pourtant, je crois qu'elles sont cruciales si l'on entend développer un projet de recherche sur les vertus. En laissant un espace médian entre un monde régi par la physique et les lois de la nature et un monde surnaturel organisé par des phénomènes inexplicables, on ouvre la porte à des explications alternatives du monde qui sont tout aussi sérieuses et pertinentes. Comme le dit Macarthur, plusieurs sciences humaines telles que l'économie, la psychologie et la sociologie sont aujourd'hui considérées comme des sciences sérieuses, car elles n'impliquent pas d'entités surnaturelles, reposent sur des évidences empiriques et fournissent des explications fructueuses (Macarthur 2010, 133). Elles ont fait leurs preuves en nous donnant des explications utiles à notre compréhension du monde même si elles ne sont pas assimilables à des lois universelles de la nature. Le cas des vertus nous donne d'ailleurs un bon exemple pour souligner que les réductions théoriques ne correspondent pas avec l'esprit du naturalisme et des pratiques scientifiques rigoureuses. De nombreux philosophes et scientifiques croient au pouvoir explicatif du concept de vertu, mais croient aussi qu'il n'est vraiment pas plausible que la théorie se développe dans une optique réductionniste. Bien qu'il soit vrai qu'un néo-aristotélien souscrit au naturalisme, jamais il ne considère le champ de l'éthique réductible à celui des sciences naturelles. Je crois que plusieurs auteurs travaillant en éthique de la vertu contemporaine craignent de s'affirmer comme naturalistes, car ils seraient alors accusés d'être des réductionnistes. La complexité, mais aussi la pertinence, des faits et des

propriétés morales proviennent justement de la multiplicité des niveaux de connaissance qu'ils mettent en relation. En s'attardant sur des réductions, on perd la richesse qui provient des différents ponts théoriques entre ces différents niveaux de connaissance.

L'étude du concept de vertu est par conséquent un projet foncièrement multidisciplinaire. En présupposant que l'éthique repose sur des traits de caractère qui, non seulement font partie de la psychologie d'un agent, mais sont aussi objectivement observables, on présuppose également que l'étude de ces traits de caractère, doit être faite au moins en partie par la psychologie ou de manière plus générale, par les méthodes empiriques. Le rapprochement entre l'éthique des vertus et les sciences (naturelles et sociales) est un projet en vogue depuis les vingt dernières années (Carr et al. 2017). Plus récemment, il y a eu un mouvement d'union entre la recherche sur les traits de caractère, sur l'éthique des vertus et les études empiriques en psychologie. Toutefois, cette liaison comporte son lot de difficultés comme nous le verrons aux chapitres suivants. En résumé, bien que certains aspects de la théorie des vertus peuvent être investigués empiriquement, le développement de la théorie requiert également de l'éclaircissement conceptuel qui est un travail d'analyse a priori. Même si la théorie inclut de nombreux aspects empiriques, ceux-ci sont difficilement mesurables et encore moins directement assimilables aux sciences naturelles. Dans le même sens Jacob écrit :

«I argue against “domestication” of ethical virtue into the methods of empirical science, it should be acknowledged that some interesting and informative results could be achieved by attempts at measuring virtue. Various reliable generalizations might be formulated and numerous points may be made regarding the conditions conducive to moral education and the development of virtue. However, it is doubtful that empirical measurements of virtue can provide accurate, illuminating understanding that does not require considerable qualification and disambiguation. It is doubtful that an attempt to assimilate virtue into scientific naturalism would yield comprehensive, systematic, precisely integrated explanation and prediction. Moreover, interpreting the results of empirical measurement of virtue is likely to depend on practical wisdom (rather than nonethical, scientific understanding). It is not as though a clear, accurate appreciation of what is measured could be of significant ethical value (e.g., in regard to moral education) on its own.» (Jacob 2017, 126)

Cette citation souligne l'importance d'adopter un naturalisme plus large dans le cadre d'une théorie des vertus. Bien qu'il semble intéressant et prometteur d'étudier la théorie des vertus de manière plus empirique, dans un contexte éducatif par exemple, il faut rester réaliste sur la compatibilité de cette théorie avec d'autres systèmes scientifiques. Par l'holisme qu'elle représente, elle reste une théorie difficile à pénétrer de manière empirique. Elle met en relation des notions évaluatives qui sont difficilement mesurables. Par contre, il est tout à fait envisageable que le travail de révision substantiel fait sur la théorie conduise progressivement à son inclusion dans des projets de recherche empirique. À l'avenir, je crois qu'il sera possible de raffiner nos méthodes expérimentales et nos définitions conceptuelles de sorte que nous pourrions avec de plus en plus de précision «mesurer les vertus». Je crois que cela est possible particulièrement en éducation du caractère, comme j'y reviendrai au chapitre 3. Dans la citation précédente, il semble que Jacob soit particulièrement inquiet du genre de naturalisme que j'ai critiqué plus haut. Ainsi, bien que je sois d'accord lui sur le fait qu'une réduction complète de la théorie des vertus à la psychologie, par exemple, n'est ni possible ni souhaitable présentement, il ne me semble pas impossible qu'elle se «scientifise» dans le futur. Par là, je veux simplement dire qu'il est possible que des résultats empiriques soient obtenus et que ceux-ci permettent des explications et des généralisations pertinentes.

Dans les sections précédentes, bien que je l'ai défendu et que j'ai souligné sa pertinence, je n'ai pas donné des arguments décisifs pour l'adoption du cadre naturaliste libéral. Comme le dit McArthur, il s'agit en fait d'une thèse normative à propos de ce que devraient être des pratiques scientifiques et philosophiques rationnelles (p.136). Étant donné la visée de ce texte, soit de soutenir que la théorie des vertus peut servir de base conceptuelle pour développer une théorie en éducation morale, le naturalisme moral n'est pas remis en question. Dans ce texte, je souhaite davantage contribuer à l'éclaircissement de la théorie des vertus et de sa pertinence en éducation morale. Il serait facile de s'égarer dans une discussion autour de la validité du réalisme ou du naturalisme moral, mais je crois que si l'approche des vertus en éducation n'est au final pas concluante, la pratique pourra nous l'indiquer plus efficacement qu'une recherche

métaphysique à propos de l'existence ou non de propriétés morales naturelles. Cela étant dit, j'espère que cette brève clarification du naturalisme moral permet d'éviter certains préjugés philosophiques assez répandus quant au projet général de lier le naturalisme et la normativité dans le contexte des vertus.

1. 2 Les vertus en tant que propriétés morales naturelles

1.2.1 Le concept de vertu

Jusqu'à maintenant, nous n'avons pas donné de contenu à ce que peut être une propriété morale naturelle. La présente section vise à défendre le concept de vertu comme candidat à ce poste. À noter que je ne discuterai pas en détail des différentes théories en éthique des vertus, mais simplement de ce qu'est une vertu et d'en quoi elle représente un concept éthique et psychologique intéressant. Depuis les années 80, de nombreux auteurs travaillent dans une réactualisation de la conception aristotélicienne des vertus. Ces auteurs croient que l'approche aristotélicienne, sympathique aux considérations psychologiques, est un meilleur point de départ pour nous donner une solide compréhension du fondement de la morale. L'un des défis consiste à donner une analyse juste du riche concept de vertu et de démontrer sa pertinence pour l'éthique contemporaine. Un autre problème concerne le lien entre le concept de vertu et la psychologie contemporaine. Pour comprendre ce qu'est une vertu, il faut savoir ce que l'on veut dire par «trait de caractère». Cela représente une difficulté, car il y a un écart entre la philosophie, qui conserve une vision aristotélicienne des traits de caractère et la psychologie, pour laquelle l'étude de ces derniers et de la personnalité représente un domaine de recherche récent.

À ce sujet, que ce soit en philosophie ou en psychologie, il me semble plus adéquat de travailler avec des textes d'auteurs contemporains pour deux raisons. D'abord, les textes originaux d'Aristote tels que l'Éthique à Nicomaque sont difficiles et sujets à différentes interprétations.

Je n'ai ni l'expertise ni l'espace de faire un travail exégétique ici. Plusieurs auteurs présentés dans ce mémoire ont déjà effectué d'excellents travaux d'interprétation dans une optique de renouvellement de la théorie, ce qui nous amène à la deuxième raison. La théorie des vertus a été longuement étudiée et travaillée dans les dernières décennies, tellement qu'elle n'est plus, à proprement parler, « aristotélicienne ». Preuve en est qu'on se réfère en général à des théories « néo-aristotéliennes ». Il s'agit maintenant d'une approche en plein développement qui fait intervenir des chercheurs de différents horizons. Évidemment je n'entends pas miner l'importance qu'a eue Aristote en tant que fondateur de cette approche. Plusieurs théories discutées dans ce mémoire se basent d'ailleurs sur des idées qu'il avait déjà envisagé de son temps. Toutefois, je crois qu'il est dorénavant souhaitable d'interroger la littérature empirique plutôt que de faire parler Aristote ad nauseam, telle la marionnette d'un ventriloque (voir Kristjánsson 2006 : certains auteurs discutent d'Aristote davantage pour la figure d'autorité à la mode qu'il représente que pour réellement discuter ses écrits). Il me semble que cela rend d'ailleurs hommage à sa méthodologie générale. Ici, pour dresser un portrait théorique du concept de vertu, je réponds rapidement à trois questions permettant d'identifier ses caractéristiques centrales.

a) Qu'est-ce que les vertus?

Pour les néo-aristotéliens contemporains, les propriétés morales fondamentales sont des traits de caractère. Être une bonne personne signifie posséder certains traits de caractère excellents et de même, être une mauvaise personne signifie posséder certains traits de caractère vicieux. Les vertus et les vices sont des concepts normatifs évaluatifs (comme bon, mauvais ou admirable) et non déontiques (comme devoir, obligation ou interdiction). Elles sont une manière de caractériser une personne en bien ou en mal, mais nous informent peu sur nos devoirs ou responsabilités morales (distinction empruntée à Rossi et Tappolet 2016). Parmi les vertus généralement admises, on retrouve le courage, l'honnêteté, la générosité, la compassion, la tempérance, la justice, la sagesse, la modestie et la liste continue. Il n'y a pas vraiment de liste exhaustive des vertus, car on peut exprimer de multiple façon l'excellence humaine. Ainsi, une

vertu est quelque chose qui s'incarne : «to possess a virtue is to be a certain sort of person with a certain complex mindset» (Hursthouse Glen 2016). La complexité du concept de vertu vient certainement du fait qu'il met en relation plusieurs dimensions morales et psychologiques. Qualifier une personne de vertueuse concerne autant sa sensibilité que les actions qu'elle commet ainsi que les raisons qu'elle fournit pour justifier ces actions. On ne peut dire d'une personne qu'elle est réellement honnête si elle dit la vérité à contrecœur ou encore si elle souhaitait dire la vérité, mais qu'elle ne peut s'empêcher de mentir. On pourrait toutefois la qualifier de vertueuse et honnête même si elle ment dans certains contextes (pensons à l'exemple classique de la personne qui cache une famille juive du caporal nazi).

En tant que trait de caractère, une vertu est une propriété que possède un être humain. En tant que propriété, il fait consensus que les vertus sont des dispositions (Hursthouse et Glen 2016). On dit qu'une personne vertueuse est une personne disposée à ressentir des émotions x dans une situation y et disposée à agir en fonction de x et y . Lorsqu'on parle de disposition, on réfère à la propriété d'être sensible à certains stimuli qui peuvent déclencher une réaction correspondant à la disposition. Pour donner une description plus canonique d'une personne courageuse par exemple, on pourrait dire «qui ne ressent pas de peur face à un danger physique qu'elle a les capacités physiques d'affronter». D'autres exemples de dispositions qui ne sont pas des vertus seraient la fragilité d'un verre, la solubilité du sucre, la malléabilité de l'argile, la toxicité d'un champignon, etc. (Sungho et Michael 2018). En un sens similaire, Jacob décrit la possession de vertus comme étant un «active awareness» (Jacob 2017, 137). Il s'agit avant tout d'une sensibilité à certains aspects éthiques significatifs d'une situation, puis d'une réaction qui convient à cette situation. Pour Cruzier, les dispositions que sont les vertus concernent autant la perception, les passions, les désirs, les croyances, les raisons, les choix et les actions (Cruzier 2017, 59). En effet, comme il a été dit les vertus mettent en relation une multitude d'aspects psychologiques. On pourrait reformuler l'exemple précédent en s'intéressant par exemple au désir : une personne courageuse est une personne qui ne désire pas fuir face à un danger physique qu'elle a les capacités physiques d'affronter. Évidemment, il s'agit ici de définitions partielles.

La psychologie s'intéresse également aux TC et à la personnalité, toutefois il n'y a pas de consensus clair à propos de la distinction entre les TC et les traits de personnalité (TP) (Miller 2014). Arthur et al. croient qu'il est pertinent de voir les TC comme différents des TP sur deux aspects (Arthur et al. 2016). D'abord, les TC contrairement aux TP sont moins innés et peuvent être appris ou développés avec le temps. Cette idée est également présente dans l'utilisation populaire du concept de «caractère». En général, on pense que le caractère est quelque chose que l'on développe au fil des années, il ne s'agit pas uniquement de nos dispositions génétiques, par exemple. De plus, il semble que nous ayons un certain pouvoir dans le développement de nos caractères que ce soit par les activités que nous choisissons, les habitudes que nous développons ou les croyances auxquelles nous adhérons. Une seconde manière de caractériser les TC est de souligner qu'ils peuvent être l'objet d'une évaluation morale, contrairement aux TP qui sont non-moraux. En prenant par exemple l'extraversion provenant du modèle de la personnalité des Big-Five, on comprend facilement cette différence : le fait qu'une personne ait plus d'énergie, qu'elle recherche davantage les interactions sociales, qu'elle aime être au centre de l'attention, n'a rien avoir avec le fait qu'elle soit une bonne ou une mauvaise personne. Doris décrit la différence entre les TC et les TP de manière similaire. Selon lui, les TC qui sont caractérisés comme des vertus ont une dimension morale qui n'est pas présente dans les TP. Si l'on demandait à un agent vertueux de rationaliser son comportement, celui-ci ferait probablement intervenir des valeurs dans sa justification. (Doris 2002 p. 20) Une autre distinction intéressante concerne la distinction entre les TC et le tempérament. Pour Dan P. McAdams, chercheur sur la personnalité, on parle de tempérament pour décrire la signature émotionnelle avec laquelle chaque personne vient au monde (McAdams 2015). Il s'agit donc de quelque chose qui se manifeste dans les premières années de vie d'un être humain, lorsque celui-ci commence à être conscient de son environnement, de lui-même et des autres. À l'inverse, la personnalité et le caractère représentent tout le processus développemental qui fait de nous la personne que nous sommes.

b) Pourquoi être vertueux?

Il est parfaitement normal qu'à première vue le concept de vertu suscite un certain scepticisme moral. L'utilisation courante du terme vertu réfère à des individus dont les prouesses de caractère sont pratiquement légendaires tel le Dalai-Lama, Nelson Mandela, Mère Teresa, Gandhi, les Saints, etc. Dans l'imaginaire populaire, les vertus sont en quelque sorte réservées aux martyrs, à ceux qui sacrifient tout pour une juste cause. Comment peut-on alors penser que n'importe qui peut devenir vertueux? Il est ici question du conflit classique entre intérêts personnels et moralité : pourquoi devrait-on investir temps et effort à développer des vertus alors que l'exercice de celles-ci entre souvent avec nos intérêts, nos désirs et nos passions? Aussi intuitive cette difficulté paraît, elle disparaît si on ne considère pas la moralité comme le problème, mais comme la solution. Dit simplement, le débat entre le moraliste et l'égoïste s'atténue si l'on défend que la moralité est dans l'intérêt des agents, comme le note la discussion d'Alfano de l'étude de Frimer et al. :

« In a fascinating study, Jeremy Frimer et al. (2011) interviewed twenty-five “moral exemplars” (recipients of a national award for extraordinary volunteerism) and twenty-five demographically matched ordinary people. They found that the exemplars exhibited higher levels of commitment to the promotion of their own interests, to the promotion of the interests of their communities, and, crucially, to the integration of their interests with those of their community. These “moral giants,” as Frimer and his colleagues call them, may have managed to exemplify complete virtue because they managed to identify (or at least reconcile) their narrow self-interest with the interest of their fellows. » (Alfano 2013, 29)

Selon plusieurs auteurs néo-aristotéliens (par exemple Annas, Badhwar, Bloomfield), la principale raison d'un point de vue personnel de développer des vertus est qu'elles contribuent significativement au bonheur d'un individu. Toutefois, il faut ici préciser de quel type de bonheur on parle. Un concept important qui a été conservé de la théorie d'Aristote est celui d'eudaimonia. On peut traduire ce concept grec par «épanouissement», «bonheur» ou encore «bien-être», mais sa signification exacte réfère à «une sorte de bonheur qu'il est bon de

rechercher ou de posséder» (Hursthouse et Glen 2016). Ainsi, le concept eudaimonia correspond difficilement au terme bonheur et à ses synonymes, car il est chargé normativement. Plutôt, on pourrait le traduire plus justement par «respect de soi» (Bloomfield 2014). Comme Aristote le remarquait, étant donné toutes les circonstances imprévisibles d'une vie humaine, il est impossible de garantir la stabilité d'une vie heureuse. Santé, richesse ou popularité sont toutes des entreprises incertaines qui peuvent basculer sans préavis. Pour cette raison, l'une des manières les plus fiables de contribuer à son propre bonheur est d'investir temps et énergies dans l'établissement le plus sûr, soit son propre caractère. En développant un caractère fort et fiable, il est possible d'affronter les malheurs que le sort nous réserve avec résilience. Évidemment, on ne travaille pas sur son caractère aussi simplement que sur son jardin potager. Nous verrons plus tard comment cela est envisageable.

c) Qu'est-ce qu'une personne vertueuse?

Maintenant, approchons une des questions les plus délicates, soit quels sont les critères qui permettent de juger si une personne est vertueuse? Autrement dit, qu'est-ce qui définit la possession de vertus? Une caractéristique clé de la notion de vertu est qu'elle doit nous faire réagir aux situations à caractère moral de manière fiable (Badhwar, 2013, p.145). Cette caractéristique des vertus peut être décomposée en deux éléments. D'abord, elle désigne minimalement un certain taux de réussite par rapport aux actions vertueuses. Pour plusieurs auteurs, le comportement est après tout le facteur central dans l'attribution de vertus, car il est le point culminant du processus moral. C'est également l'élément le plus facile à observer dans un contexte expérimental. Deuxièmement, ce taux de réussite doit couvrir un ensemble de situations qui font intervenir des comportements liés au dit trait. Suivant cette caractéristique, les vertus sont également des éléments relativement stables d'une personne : c'est une caractéristique qui persiste dans le temps. En ce sens, les vertus ne sont pas des comportements épisodiques, elles représentent des traits robustes. Toutefois, il ne s'agit pas d'une disposition permanente, c'est également quelque chose qui évolue : «It is not merely a lasting feature, however, one that just sits there undisturbed. It is active: to have it is to be

disposed to act in certain ways and develops through selective response to circumstances» (Annas 2011, 8). Cette fiabilité et longévité des vertus vient notamment du lien que le concept entretient avec la motivation morale. En effet, comme nous le verrons l'élément clé qui fait de la personne vertueuse ce qu'elle est, est qu'elle est motivée à agir de manière convenable, elle n'a pas à constamment vivre un conflit interne. Pour être moralement fiable, il faut avoir un équilibre entre des bonnes dispositions émotionnelles et une capacité à bien délibérer sur nos actions, le tout renforcé par l'expérience.

Pour rendre plus subtile et réaliste l'approche de vertus, plusieurs auteurs défendent que l'acquisition des vertus soit une question de degré (notamment Annas, Badhwar, Russell). Ces auteurs ont développé ce point suite à la critique que l'éthique de la vertu est trop exigeante et que personne n'est vraiment vertueux. Annas et Badhwar soutiennent que l'agent vertueux n'a pas besoin d'être vertueux dans toutes les circonstances pour démontrer une certaine maîtrise des vertus. De la même façon, il n'est pas nécessaire de maîtriser toutes les vertus pour être qualifié de vertueux. Annas par exemple, mentionne que l'on peut considérer que l'enfant qui agit vertueusement peut être qualifié de brave, généreux ou honnête. Évidemment, il n'est pas vertueux au même sens que l'adulte, mais il l'est considérant son stade développemental dans la pratique des vertus (Annas 2011, 65). Ainsi, l'agent développant des vertus tend vers un idéal de conduite qu'il n'atteint pas nécessairement. L'objectif est de s'approcher, par la pratique et l'expérience, de plus en plus de cet idéal.

Selon Cruzier, chaque vertu a une sphère d'influence dans laquelle elle est pertinente. Cela signifie que toutes les vertus sont limitées et ne peuvent répondre à toutes les situations. Dans ce sens, il est vrai qu'une personne uniquement courageuse ne serait vertueuse que dans les situations qui représentent un danger physique (Cruzier 2017). Bien qu'il s'agisse d'une manière habile d'expliquer la spécificité des vertus, certains auteurs croient qu'il faut également expliquer ce qui unit les vertus entre elles. Pour Cruzier, une façon d'unir cette disparité des vertus est de penser celle-ci comme des spectres. On peut voir chaque vertu comme étant entre deux extrêmes qui sont des vices (il s'agit d'une reprise d'une thèse centrale d'Aristote : la thèse

du juste milieu). La lâcheté, par exemple, n'est pas nécessairement l'opposé du courage, car on peut tout aussi dire que la témérité est un vice qui se situe dans le spectre du courage. Une personne qui met constamment sa vie en danger pour aucune raison valable n'est pas plus vertueuse qu'une personne qui fuit au moindre risque. La lâcheté et la témérité seraient donc les deux extrêmes d'un spectre et le courage serait le point milieu qui témoigne d'une juste mesure. Ce qui unit toutes les vertus est donc l'excellence que représente la juste évaluation d'une situation combinée à la modération dans l'action. Une personne globalement vertueuse est une personne qui possède un excellent jugement pratique, acquis par l'expérience et l'habitude, qui lui confère une habileté à bien évaluer la situation et à réagir de manière convenable. Plus réalistiquement, une personne sera plus ou moins vertueuse selon le type de situation dans laquelle elle se trouve comme nous le verrons au chapitre 2.

1.2.2 Conclusion : retour au naturalisme

Pour terminer l'explication des vertus, il est pertinent de revenir sur le sujet du naturalisme moral et de ce qui fait des vertus des biens naturels universels. Cette question est loin de demander une réponse simple et certains auteurs y ont dédié un ouvrage entier (par exemple Foot, Hursthouse, Murdoch). Ici, j'entends seulement présenter quelques pistes d'explications qui permettent d'envisager le naturalisme des vertus. L'idée principale d'un naturalisme moral concernant les vertus est que l'on peut assigner une valeur morale universelle à certains traits de caractère, qui sont l'expression de notre meilleure nature et que par conséquent ceux-ci devraient être au coeur de nos conceptions éthiques. Kristjánsson explique bien cette thèse: «For Aristotle, [...] we can locate, among the multiplicity of conflicting human values, a set of substantive virtues that are universally honoured in any society, the existence of which is based on our common human nature » (Kristjánsson 2006, 46). Pour Aristote, c'est la cité ou la communauté politique qui est l'environnement ultime de l'être humain. Autrement dit, c'est en communauté politique que les êtres humains peuvent développer pleinement leurs facultés. Le naturalisme des vertus est donc appelé un «naturalisme téléologique». Il a avoir avec la fonction de l'être humain à travers son milieu de prédilection, soit une société. Les vertus, quant à elles,

sont l'accomplissement du potentiel humain au sens où elles représentent ce que l'être humain pourrait être de meilleur pour sa société. Il faut voir l'être humain comme doté d'un potentiel à acquérir certains traits de caractère excellents. Certes, ce potentiel peut tout à fait ne pas se concrétiser. Il en tient aux institutions sociales de guider les agents à développer un bon caractère par la pratique et l'habitude. Le naturel et l'universalité des vertus vont donc de pair avec le genre d'êtres que sont les êtres humains, c'est à dire des êtres eusociaux (McAdams 2015). Certains auteurs comme Philippa Foot ont en tête la manière dont notre histoire évolutive a façonné notre nature humaine. Effectivement, notre niche évolutive sociale fait en sorte que nous sommes naturellement amenés à coopérer et à se comporter de manière altruiste (Hursthouse et Glen 2016). Il est clair que pour plusieurs auteurs cette particularité fait en sorte que certains traits de caractère pourraient être considérés comme universellement bons à travers les sociétés humaines. Je ne m'avance pas plus loin ici dans cette discussion par manque d'espace, même s'il s'agit d'un aspect fort intéressant de la théorie des vertus. Maintenant qu'un bon portrait de celle-ci a été dressé, j'aborde les difficultés récentes qu'elle affronte dans le chapitre suivant.

2. La critique situationniste des vertus

Au cours de ce chapitre, je discute de la principale critique adressée à la théorie des vertus durant les dernières décennies. Il s'agit de ce que la littérature a nommé la critique situationniste des vertus. En résumé, cette critique provient d'une accumulation d'expériences en psychologie sociale qui confirment l'importance de facteurs circonstanciels dans la réaction qu'ont les sujets face à des situations à caractère morales. Non seulement cette critique a reçu énormément d'attention, mais elle est particulièrement pertinente pour mon propos, car elle concerne des expériences empiriques en psychologie. Si la vertu telle que nous la définissons est considérée comme un concept incommode voir inutilisable empiriquement, cela remet sérieusement en question le projet de fonder une théorie en éducation morale sur sa base. Dans la première partie, je commence par identifier de quelle manière s'articule cette critique en soulignant les principales expériences qui la constituent. En seconde partie, je précise la portée de la critique en présentant l'analyse qu'en font certains auteurs. Finalement, je considère l'avenir de la théorie des vertus à l'aune de cette critique. Ma conclusion est qu'une juste adaptation du concept de vertu permet d'orienter la théorie vers un champ dans lequel elle n'est pas menacée, soit l'éducation morale.

2.1 Le problème

2.1.1 Le coeur de la critique

Comme nous l'avons vu, la théorie des vertus suppose qu'il est possible de développer des traits de caractère robustes qui dictent de manière fiable nos réactions, que ce soit psychologique ou comportemental, à travers une variété de situations morales. Le courage, par exemple, peut être attribué aux situations où il y a un danger physique, alors que la tempérance concerne des situations où nos désirs tentent notre raison. Il est vrai que les vertus et les vices, ou plus

généralement les traits de caractère sont des concepts intuitifs que l'on utilise fréquemment dans notre langage. Ceux-ci paraissent pertinents pour expliquer une multitude de comportements, de réactions et d'histoires de vie. Ces concepts sont par ailleurs défendus par de nombreux auteurs défendant la théorie des vertus (Merritt et al. 2010). Cependant, les résultats empiriques en psychologie sociale que les chercheurs ont accumulés par l'étude des traits de caractère semblent nous dire l'inverse : «moral behavior is often remarkably inconsistent across situations, [...] .» (Doris 2010, 136). C'est donc par l'étude d'expériences empiriques que des philosophes travaillant en psychologie morale ont pu remarquer certaines anomalies concernant le caractère et ainsi la critique situationniste des vertus est née. On peut voir cette critique comme une théorie de l'erreur (Alfano 2013). Celle-ci nous dit que l'on fait une erreur en attribuant aux agents des vertus ou des vices tels que nous les connaissons. Par là, je veux dire que la critique n'est pas assez forte pour anéantir l'idée de traits de caractère, mais elle remet sérieusement en question certaines de ses caractéristiques. Selon moi, cette critique concerne principalement deux aspects centraux des vertus que j'ai identifiés au chapitre précédent. Il s'agit de : 1) la robustesse des vertus ; et 2) le réalisme psychologique des vertus, c'est-à-dire que n'importe qu'elle personne ou presque est en mesure de développer les vertus (terme utilisé par Flanagan). On peut dire sans exagération que ces deux présupposés sont sévèrement attaqués par la critique. Dans la section qui suit, je souhaite dresser un portrait général de la critique en m'appuyant principalement sur les écrits de John Doris. Je ne traiterai pas en détail les expériences en psychologie sociale, car je crois qu'elles l'ont déjà été en long et en large dans la littérature (Doris 2002, Merritt 2010). Je souligne plutôt les principaux arguments qui ont permis d'acculer la théorie des vertus.

2.1.2 Robustesse, pouvoir de prédiction et pouvoir explicatif des vertus

Un trait de caractère est typiquement conçu comme une cause stable et fiable du comportement des agents dans le temps. La «robustesse» des vertus renvoie à ces caractéristiques centrales. Cette robustesse est due à une rationalité pratique renforcée par

l'expérience et l'habitude. Théoriquement, une personne vertueuse est toujours en mesure de bien agir dans les situations qui permettent l'exercice de sa vertu. Cependant, de nombreuses expériences ont démontré que des facteurs circonstanciels souvent paraissant complètement insignifiants, pouvaient influencer significativement le comportement des agents. Parmi ces expériences, on retrouve notamment l'étude du bon samaritain de John Darley et Daniel Batson (1973), la paire d'études (biscuits et téléphone public) de Alice Isen et Paula Levin (1972) et l'étude sur le volume ambiant de Kenneth E. Mathews et Lance K. Cannon (1975). Ces études ont montré que des facteurs, tel qu'être en retard, manger des biscuits, trouver une pièce dans un téléphone public ou encore entendre une tondeuse à gazon pouvait dramatiquement influencer le comportement de venir en aide à une personne dans le besoin. Isen et Levin ont noté que les sujets ayant trouvé une pièce de dix sous dans un téléphone public étaient 22 fois plus portés à aider une femme ayant laissé tomber des papiers, que les sujets n'en ayant pas trouvé (88% contre 4%) (Merritt et al. 2010). Darley et Batson ont rapporté qu'un passant en retard avait 6 fois moins de chance d'aider une personne en détresse qu'un passant à l'heure (10% contre 63%) (id.). Finalement, Mathews et Cannon ont trouvé que les sujets avaient 5 fois plus de chance d'aider un homme apparemment blessé lorsque le volume ambiant était normal comparativement à lorsqu'une tondeuse à gazon était en fonction à proximité (80% vs 15%) (ibid.). Non seulement ces études ont rapporté une différence significative de comportement entre les sujets, mais elles concernent des facteurs qui paraissent vraiment futiles sur le plan moral. Si les traits de caractère sont vraiment robustes, on s'attendrait à ce que de telles circonstances n'aient pas d'impact sur le comportement. De plus, les résultats de ces expériences ne sont pas des exceptions, elles représentent seulement quelques travaux parmi une grande littérature exprimant le scepticisme envers les traits de caractère et les traits de personnalité (Merritt et al. 2010). Par exemple, un autre genre d'étude telle l'étude de Stanley Milgram (1974) (qui a d'ailleurs été répliqué plusieurs fois, voir Merritt et al. 2010) et l'étude de la simulation de prison de Haney, Banks et Zimbardo (1973) a corroboré ces premières études en démontrant à quel point les agents sont facilement et largement influencés par les situations d'autorité. Doris (2002) a vu en ces études un problème sérieux, car elles ne démontrent pas

seulement que le comportement peut être influencé grandement, mais qu'il peut l'être d'une très mauvaise manière.

Cette inconsistance des traits de caractère remet en question le pouvoir de prédiction associé à la possession de vertu et le pouvoir explicatif des vertus. L'étude de Hartshorne et May (1928) et celle de Dan Ariely (2008) sont particulièrement éclairantes à ce propos. L'étude de Hartshorne et May à propos de la tricherie, du vol et du mensonge dans des situations diverses a montré qu'il ne semble pas y avoir de corrélation entre les différentes instances de ces comportements, ils dépendent vraiment du contexte. Par exemple, certains élèves trichent dans des dictées, mais pas dans des évaluations de mathématique (Alfano 2013). Ariely a effectué plus récemment une série d'expériences sur l'honnêteté avec des étudiants d'Harvard et de MIT qui a exprimé des résultats similaires. Par exemple, les participants trichaient plus de 2 fois plus lorsqu'ils étaient récompensés pour leurs bonnes réponses à l'aide de jetons (échangeables pour de l'argent à la fin de l'expérience) qu'avec de l'argent réel. Si une personne est identifiée comme étant honnête, on s'attend à ce que cette personne ne triche généralement pas, et ce peu importe le contexte. Il en va de même pour les personnes malhonnêtes. L'une des conclusions de l'étude est que le tricheur typique n'existe pas plus que la personne honnête typique (ibid.). Suivant ces données, il est difficile, voire impossible, d'observer une constance comportementale systématique sur la base de traits de caractère. De ce fait, le comportement n'est généralement pas quelque chose d'attribuable à des traits de caractère robustes, c'est-à-dire qui reflètent certains comportements de manière constante à travers une variété de situations pertinentes (Merritt et al. 2010).

2.1.3 Le réalisme psychologique des vertus

Plusieurs auteurs de la tradition des vertus ont répondu à cette critique en soulignant qu'il est fort probable qu'une grande partie des sujets des études précédentes n'étaient tout

simplement pas vertueux, ou pas assez vertueux, pour éviter l'influence des facteurs situationnels (Merritt et al. 2010 : Swanton (2003), Miller (2003), Burnyeat (1980)). D'une part cette réponse est intuitivement valide. En effet, si l'on répétait ses expériences avec des sujets notoirement vertueux, probablement que les résultats seraient différents. Toutefois, cette réponse ne contrebalance pas les résultats des expériences mentionnées et manque la cible. Le point central de la critique n'est pas que certaines expériences ont montré que les gens sont moins vertueux qu'on le pense. Plutôt, elles appuient l'hypothèse que les circonstances d'une situation influencent davantage le comportement des agents que les traits de caractère qu'on leur attribue : « people do not merely fall short of ideals of virtue and fortitude, but [...] can be readily induced to radically fail such ideals (Doris et Stich 2005 p. 119) ».

On pourrait tout de même persister dans la même ligne d'argument : les vertus sont rares, car elles sont difficiles à développer considérant le travail personnel considérable qu'elle requiert. Ce fait explique pourquoi il est difficile de mesurer les vertus pleinement acquises chez des sujets. C'est alors que se présente le problème du réalisme psychologique de l'acquisition de vertu. Si les vertus ne sont pas partagées par une majorité est-il au moins possible de les développer? Cela est particulièrement embarrassant considérant que les défenseurs de la théorie des vertus la présentent généralement comme étant plus réalistes sur le plan psychologique que les autres théories en éthique normative (Merritt et al. 2010). Effectivement, si pour les défenseurs de la théorie des vertus l'éducation morale est aussi ardue, cela cause le même problème motivationnel que d'autres théories éthiques étant donné la distance morale qui sépare l'agent de l'idéal que représentent les vertus. Bien que ce débat paraisse peut-être encore nébuleux, je garde la suite de sa discussion pour la section suivante.

En somme, la critique situationniste présente un défi sérieux à la théorie des vertus et ce n'est pas un hasard qu'elle soit autant discuté. La section suivante présente une analyse plus approfondie de certains points théoriques importants de la critique qui permettent également de se faire une idée des avenues théoriques possibles pour les vertus. Bien qu'il aurait été

intéressant d'inclure plus auteurs, je me suis surtout concentré sur les écrits de Mark Alfano et de Matt Stichter, car ils m'apparaissent les plus pertinentes et leurs publications sont parmi les plus récentes. Selon moi, de nombreux auteurs de la tradition des vertus ont malheureusement riposté sans succès à la critique situationniste. Je crois que cela est dû en grande partie au manque d'aisance qu'ont de nombreux philosophes avec la littérature empirique. Par exemple, certains tels que Swanton (2003) ont souligné que l'insistance sur le comportement de la critique ne rend pas honneur au concept de vertu qui concerne aussi de manière importante des états internes. Mais comme l'ont souligné Merritt et al. (2010), la littérature empirique nous indique que la raison et d'autres aspects cognitifs internes sont aussi influencés par la variance situationnelle que le comportement (p.359-360). Après tout, cela n'est pas surprenant considérant le lien qui unit émotions, rationalité et comportement. D'autres, tels que Arthur et al. (2016) ne considèrent même pas cette critique comme une menace à la théorie des vertus. Suivant Alfano, je suis d'accord que ce manque de considération remet en question la crédibilité d'auteurs qui se proclament empiristes. Finalement, certains auteurs ont tenté d'utiliser des modèles de la personnalité en psychologie pour défendre les vertus. Daniel Russell dans *Practical Intelligence and the Virtues* (2009, p. 260–62, 323–31) et Nancy Snow dans *Virtue as Social Intelligence* (2009, p. 19–31) ont tenté de démontrer que le «cognitive-affective personality system» (CAPS), un modèle de la personnalité développé par Walter Mischel et Yuichi Shoda (1995) permet d'expliquer en quoi la personnalité est ce qui guide principalement le comportement, tout en étant en accord avec les caractéristiques principales des vertus. Selon Alfano, ce modèle n'appuie toutefois pas la théorie des vertus autant que le voudraient les auteurs. En effet, même si Mischel et Shoda ont obtenu des résultats indiquant que la personnalité a davantage d'importance que ce que prétend la tendance générale en psychologie de la personnalité, elle ne l'est pas significativement plus (20% par rapport à 10%). Par conséquent, il s'agit d'un modèle qui appuie une vision «interactionniste» plutôt que «personnaliste» de l'action humaine (Alfano 2013, 78). De plus, comme nous l'avons vu au chapitre 1, il n'est pas clair que les traits de personnalité sont la même chose que les traits de caractère. Alfano souligne que contrairement aux traits de

personnalité, les vertus sont des concepts éthiques qu'on lie avec la perception de raisons, ce qui ne s'applique pas dans le cas des traits du CAPS.

2.2 Analyse de la critique

2.2.1 Les vertus comme traits locaux

Comme nous l'avons vu, le coeur de l'attaque situationniste réside dans la remise en question de la robustesse des vertus. Pour reprendre l'exemple de l'expérience d'Ariely, même si je me considère comme une personne honnête, il se peut que je sois amené à tricher en raison de facteurs complètement contextuels, par exemple le fait que je sois récompensé avec des jetons à la place d'argent réel. Autrement dit, le fait que je possède un trait de caractère, dans ce cas l'honnêteté, ne semble pas déterminer mon comportement à travers des situations du même type, par exemple des situations où il m'est possible tromper la confiance d'une personne. Doris affirme : «if human personalities were typically structured as evaluatively integrated associations of robust traits, it should be possible to observe very substantial consistency in behavior» (Doris 2002, 64). Les données empiriques nous indiquent donc que le globalisme (terme emprunté à Doris 2002, 22) des vertus n'est pas adéquat. Par «globalisme», on désigne la portée qu'on les vertus à travers une variété de situations qui stimule la manifestation de comportements liés aux traits. Doris précise cette thèse en trois aspects : 1) la consistance des traits à manifester des comportements travers des situations diversifiées ; 2) la stabilité des traits à manifester des comportements sur plusieurs essais dans des situations avec des conditions similaires et ; 3) Un lien de cooccurrence entre des traits possédant une signature évaluative similaire («evaluative integration») (par exemple entre l'honnêteté et la loyauté). Doris souligne que la tradition situationniste en étude de la personnalité se positionne contre 1) et 3), mais permet 2) d'une certaine manière (Doris 2002, 25). Si cet argument empirique est fondé, cela soutient la fragmentation du caractère.

Plusieurs auteurs (notamment Doris 2002, Adam 2006, Badhwar 2014) ont admis que même si on accepte d'abandonner la robustesse des vertus, on peut tout de même conserver une version satisfaisante de ce concept. En effet, une juste interprétation de la littérature situationniste suggère que le caractère est tout de même un facteur déterminant dans le comportement, seulement moins que le globalisme le laisse entendre (Doris 2002 p. 62). Doris a suggéré que les vertus en tant que traits robustes soient remplacées et précisées par ce qu'il appelle des «traits locaux». Ces traits locaux possèdent tout de même une certaine stabilité temporelle, mais ils sont spécifiques à certaines situations plutôt que d'être efficace sur une large variété de situations. Pour revenir à l'explication de la spécialisation des vertus en section 1.2.1 c), Doris dirait qu'il n'est pas suffisant d'expliquer les vertus par le type de situations auxquelles elles réfèrent. Plutôt, il faudrait également spécifier des éléments contextuels assez précis. L'intérêt de cette méthode est de donner autant de précisions que l'exige une juste prédiction du comportement. La vertu du courage nous donne un exemple intuitif de cette approche (Doris 2002). Par exemple, je considère mon ami Nicolas comme une personne courageuse, mais je ne pourrais dire comment il réagirait s'il croisait un ours en forêt. Par contre, je suis prêt à affirmer qu'il n'aurait pas peur dans une situation où il affronterait des hauteurs, s'il devait faire de l'escalade en montagne par exemple. Cela serait toutefois différent s'il courait le risque de tomber dans un plan d'eau étant donné qu'il n'est pas un très bon nageur, et ainsi de suite. Je pourrais donc dire que mon ami Nicolas possède la vertu de « courage des hauteurs sur la terre ferme ». Bien que cette solution paraisse peu élégante à première vue, je crois qu'elle est en fait sur le bon chemin pour aider la théorie des vertus à reprendre de la crédibilité empirique. Elle est également une des seules manières théorisées jusqu'à présent qui permet de tenir compte à la fois de l'influence de facteurs situationnels et de notre caractère sur notre comportement. D'un point de vue d'apprentissage de la vertu, cela ne pose d'ailleurs pas grand problèmes, car comme Stichter le propose, cela permet de développer des programmes adaptés au contexte des élèves.

2.2.2 Les vertus et les non-raisons situationnelles

Une manière intéressante de préciser la critique situationniste est de classer les différents éléments contextuels qui peuvent influencer un agent. Pour Alfano, on peut séparer ces éléments en deux grandes catégories, soit les raisons situationnelles et les non-raisons situationnelles. D'une part, les raisons situationnelles regroupent toutes les mauvaises (ou bonnes) raisons d'une situation précise qui pourraient influencer le comportement d'un agent. Cela inclut, par exemple, l'autorité du scientifique qui ordonne à l'agent d'électrocuter une autre personne, le fait d'être en retard, le fait de jouer le rôle d'un gardien de prison, etc. On peut également inclure tout ce qui tient de la tentation dans les raisons situationnelles. On parle ici de choses telles que l'envie de manger une deuxième part de gâteau, d'aller prendre une bière avec des amis plutôt qu'étudier, etc. Selon Alfano, ce n'est pas ce type de facteurs contextuels qui sont problématiques, car ils sont tout à fait intégrables à une théorie des vertus. Effectivement, même si le fait d'être en retard n'est pas une bonne raison pour ne pas aider quelqu'un, elle représente au moins quelque chose que la raison pratique d'un agent peut prendre en compte. Elles sont en quelque sorte des obstacles que l'agent aspirant développer les vertus doit affronter pour améliorer sa raison pratique et renforcer son caractère. D'autre part, les non-raisons situationnelles sont des éléments qui influencent l'agent sans être des raisons à proprement dit. Il s'agit de facteurs sensibles, comme l'odeur des croissants chauds ou le bruit d'une tondeuse à gazon et d'éléments pouvant influencer l'humeur telle que le fait que mon équipe favorite ait remporté un match. Bien que ces facteurs semblent insignifiants, les études soulignées plus haut ont démontré à répétition que ce n'est pas le cas. Le problème avec les non-raisons est précisément le fait qu'on ne les considère pas comme des influences morales significatives, comme le dit Alfano : « Because situational non-reasons such as sensibilia and mood effects are both seemingly trivial and normatively irrelevant, and because they exert a great deal of influence on people's morally relevant conduct, I consider them to be the heart of the situations challenge. » (Alfano 2013, 50). Les non-raisons situationnelles sont donc bien plus dangereuses, car elles passent en théorie sous le radar de l'agent vertueux. Elles ne sont typiquement pas quelque chose qu'il évalue dans ses raisonnements pratiques.

Pour contenir le pouvoir des non-raisons situationnelles, Alfano propose une conception des vertus qui dépasse l'individualité des agents. Selon lui, l'un des facteurs importants dans la possession de vertus et la démonstration de comportements qui y sont associés est la perception qu'on les autres de notre caractère. Simplement dit, si mon entourage me considère comme une personne honnête et me le communique, cela a nécessairement un effet sur la perception que j'ai de moi-même et encourage mes comportements honnêtes futurs (Alfano 2015). En ce sens, la possession de vertu irait au-delà d'une propriété naturelle possédée par les agents. Ce genre d'encadrement social des vertus peut être une façon adéquate de renforcer le développement de vertus chez les jeunes. J'en discute plus tard en section 3.3.1.

2.2.3 Les vertus comme compétences morales

Une conception alternative de la vertu qui a été développée dans les dernières années est ce que l'on peut appeler le modèle des vertus en tant qu'habiletés («the skill model of virtue») (Russell 2009, Annas 2011 et Stichter 2018). Selon cette conception, il est pertinent de comparer l'acquisition de vertu à l'acquisition d'habiletés telle que jouer du piano, nager ou encore programmer. Cette analogie possède des avantages certains. L'un de ces avantages est qu'elle place le développement de vertus sur le même pied d'égalité que l'apprentissage de d'autres compétences complexes, ce qui concorde avec une vision réaliste et naturaliste de la morale. Pour Stichter, l'apprentissage d'une compétence est en somme de développer une sensibilité face à certaines raisons, par exemple les facteurs environnementaux dans la conduite d'une automobile (Stichter 2018). Plusieurs auteurs ont déjà défendu une conception de la vertu similaire, en soulignant l'idée que la vertu consiste à répondre à nos raisons pratiques, ce qui porte à croire que l'analogie est possible.

Voir la vertu non pas comme un trait de caractère robuste, mais comme une aptitude développée par l'expertise permet également de réduire l'ampleur de la critique situationniste. Effectivement, le problème avec la théorie des vertus semble surtout venir de notre conceptualisation du caractère. Si on ne voit plus les vertus comme des traits de caractère, cela ouvre la porte à une autre ligne d'argumentation. L'un des présupposés de la critique situationniste est que la possession de vertus est quelque chose de relativement commun. Stichter explique correctement cette nuance : « If virtue is not widespread, then the situationist critique loses much of its power, given that in these experiments some smaller percentage of people manage to still act well, and so the experiments do not necessarily undermine the possibility of virtue possession. » (Stichter 2018, 147). En comparant la personne vertueuse à un expert qui a investi des milliers d'heures à la pratique d'une aptitude, on comprend facilement pourquoi la possession de vertus n'est pas répandue. Peu importe le domaine, les experts sont rares et on peut attendre la même chose des personnes vertueuses. Il n'y a d'ailleurs pas ou presque de cours, de professeur, de guide, ou même d'information générale sur l'apprentissage de la vertu. Est-il alors si surprenant que beaucoup d'agents obtiennent de mauvais résultats lorsqu'on les tests sur une compétence qu'ils exercent peu?

Alfano (2015) argumente que de défendre que la vertu soit rare vient avec certains coûts théoriques. En effet, il est selon lui contradictoire d'argumenter que les vertus font partie de la nature humaine et de dire à la fois que celles-ci sont rares. Si les vertus sont des attributs nécessaires au bon fonctionnement humain, comment celles-ci peuvent-elles être rares? Il semble que de conceptualiser la vertu comme une compétence et non une propriété naturelle permet d'éviter cette contradiction. Stichter réplique que bien que peu d'experts en vertu existent, cela ne signifie pas que la vertu soit quelque chose d'étranger aux êtres humains. On pourrait dire qu'une grande majorité de gens possède un certain degré de maîtrise de la vertu suffisant pour fonctionner en société. Seulement on ne peut pas les qualifier d'experts en vertu. Je crois que cette ligne argumentative est tout à fait juste et s'accorde même avec la conception néo-aristotélicienne des vertus. Effectivement, en tant que dispositions, les vertus sont davantage des capacités ou des potentialités que des propriétés universellement partagées par

tous les êtres humains. Par exemple, au lieu de comparer la tempérance à la rapidité d'un cerf (Alfano reprend l'analogie de Foot), on peut la comparer à la capacité d'un chien à faire du parcours. Certes, les chiens ne font pas naturellement du parcours, mais ils ont définitivement les capacités physiques et psychologiques pour être entraînés à en faire. De plus, cela s'harmonise bien avec leur nature, c'est-à-dire qu'ils sont généralement des êtres obéissants, possédant beaucoup d'énergie et qui adorent l'activité physique. De la même manière, les êtres humains ont la capacité de développer des vertus, mais cela ne veut pas dire qu'une majorité s'est entraînée de cette manière. Ces considérations minimisent donc une des parties de la critique, soit que le développement des vertus n'est pas psychologiquement réaliste. Le fardeau de la preuve reste tout de même du côté de la théorie des vertus : on doit pouvoir démontrer qu'il est possible pour une majorité de gens d'augmenter leur niveau de maîtrise de la vertu.

L'analogie de la compétence permet aussi d'affaiblir l'autre ligne d'argumentation de la critique situationniste, soit que les facteurs circonstanciels d'une situation sont une influence trop puissante sur l'agent comparativement à ses supposés traits de caractère. Stichter explique que dans l'exercice d'une compétence on retrouve également des facteurs situationnels qui ne sont pas du tout liés avec la pratique de l'activité. Prenons par exemple l'impact de la foule sur la performance sportive des athlètes d'une équipe. On sait, par exemple, qu'il y a de bonnes chances que les athlètes performant mieux lorsqu'ils sont sur leur territoire, puisque la foule sera de leur côté. Pourtant il s'agit d'un élément complètement extérieur aux aptitudes psychophysiques liées au sport qu'ils pratiquent. Pour reprendre les termes précédant, ce que Alfano décrit comme les non-raisons situationnelles influencent aussi la pratique de n'importe quelle habileté selon Stichter. Bien que l'humeur d'un athlète influence certainement la qualité de sa performance, on ne dit pas à cet athlète qu'il est inutile de s'entraîner sous prétexte qu'il ne peut contrôler tous les facteurs qui influencent son jeu. Encore une fois, ce n'est pas parce que les facteurs situationnels ont une influence importante sur le comportement moral que la maîtrise des aptitudes que représentent les vertus est inutile ou impossible. Comme le dit Stichter, la critique est tout de même pertinente au sens où elle nous fournit des données intéressantes sur les difficultés à surmonter dans l'apprentissage moral : «insofar as

improvement in skill requires correcting for errors, what I take to be most significant about the social psychology experiments are what they reveal about some of the causes of moral error» (Stichter 2018, 145).

Cela étant dit, il est incertain que les vertus soient vraiment analogues à une compétence comme le prétend Stichter. De prime abord, il est difficile de se faire une idée de ce à quoi peut correspondre un «entraînement des vertus». On ne pratique pas les vertus comme on se pratique à jouer d'un instrument de musique. Chaque vertu est très différente et regroupe des aptitudes distinctes, tandis que la majorité des compétences qui sont référées par les auteurs de la littérature de la vertu comme compétence ont des cadres bien plus restreints. Par exemple, il est difficile d'imaginer comment la compassion, qui est une vertu émotionnelle, peut être entraînée dans la vie de tous les jours. Pour l'exercer, il faut se retrouver dans une situation précise dans laquelle d'autres personnes vivent certaines choses. De telles circonstances ne peuvent être simulées tous les jours aussi aisément que l'on se pratique à conduire par exemple. Si la pratique des vertus était aussi simple que de se pratiquer à conduire, on aurait tendance à penser que sa possession serait plus répandue. Suivant les considérations de Doris à propos des traits locaux, je crois que pour que l'analogie de la compétence soit pertinente, il faut effectuer un travail de localisation des vertus. J'entends par là de spécifier à quels genres de pratiques ou d'exercices correspond un apprentissage des vertus, voir même de préciser dans quels contexte ou situation précis ces exercices s'appliquent. Comme j'y reviendrai au chapitre 3, c'est dans ce sens que Stichter propose des plans d'entraînement de vertus. Il mentionne l'expérience de qui consiste en un entraînement du courage des jeunes contre les situations d'intimidation (Stichter 2018). Bien que ce genre d'approche ne correspondrait pas à une éducation du caractère complète, elle pourrait cibler certains enjeux importants faisant partie de la réalité des élèves. Elle pourrait également tenter de contrer certains biais moraux identifiés par la critique tels que le désengagement moral qui est abordé dans la section suivante.

2.3 Adapter le concept de vertu

2.3.1 Le concept de vertu comme empiriquement inadéquat

Nous arrivons à un point où il devient assez évident que le concept de vertu tel que nous l'avons étudié au chapitre 1 n'est pas le plus adéquat d'un point de vue empirique. Je crois, contrairement à certains auteurs qu'il est important de ne pas sous-estimer l'ampleur de la portée de la critique situationniste. Comme nous l'avons vu, il est difficile d'expliquer en quoi les vertus sont causalement efficaces ou encore de prédire le comportement d'un agent sur la base de vertus qu'il possède. Bien que j'en aie peu discuté, on comprend également que cette critique affaiblit la force de la théorie des vertus en éthique normative. Traditionnellement, plusieurs auteurs défendent que l'un des avantages de la théorie des vertus par rapport aux autres théories en éthique normative est qu'elle démontre un réalisme psychologique supérieur (Merritt et al. 2010). Ce réalisme psychologique a ici été sérieusement remis en question par le pouvoir des circonstances d'une situation morale. Il y a également une certaine confusion à travers les réponses à la critique situationniste. Comme le souligne Alfano, plusieurs auteurs préfèrent éviter ou nier la critique plutôt que de modifier leur conception des vertus. Pourtant, comme nous l'avons vu, la menace est bien réelle. D'une certaine manière, il est possible d'étendre la critique situationniste à toute l'entreprise que représente l'éthique normative, comme le dit Alfano : «The worry is that if normative theory positively evaluates ways of being and behaving that are exceedingly demanding or perhaps even impossible for human agents to embody, then either we are doomed to inevitable moral failure or normative theory should rethink its prescriptions.» (Alfano 2013, 9) Si les circonstances d'une situation sont aussi fortes que les expériences discutées le suggèrent, ce n'est pas uniquement la vertu qui est en danger, mais également d'autres concepts normatifs, tels que le devoir et peut-être la raison elle-même. Ainsi, une théorie éthique réaliste doit trouver des manières de contenir le pouvoir des facteurs situationnels sur nos vies morales.

2.3.2 De l'éthique normative vers l'éducation morale

Suivant ces considérations, on pourrait croire que le concept de vertu tel qu'on le connaît n'est pas le meilleur candidat pour fonder une théorie en éducation morale empiriquement adéquate. Toutefois, je crois que si la littérature sur la vertu en est arrivée là, c'est que les efforts de nombreux chercheurs en théorie de la vertu ont été mal investis. Il me semble que jusqu'à présent, nous avons investigué le concept de vertu à contre-courant : plutôt que de se demander comment on pouvait développer un meilleur caractère et immédiatement faire le lien avec l'éducation, on a tenté de chercher les vertus et leur caractéristique à travers une variété d'explications qui, bien qu'intéressantes, sont déconnectées du fait que la vertu est avant tout un apprentissage. Ce concept prend tout son sens lorsqu'on considère le processus développemental que représente l'éducation morale d'un agent : «More specifically, with respect to moral inquiry as such, its purpose 'is not to know what virtue is, but to become good, since otherwise the inquiry would be of no benefit to us' (1985: 35)» (Arthur et al. 2016, 31). Cette citation d'Aristote représente bien l'esprit pragmatique de la théorie des vertus, esprit qui fait selon moi sa force en éthique.

Ce n'est pas qu'il faille réviser complètement le concept de vertu ou l'abandonner, mais plutôt qu'il faut revoir dans quel contexte théorique il est le plus pertinent. Comme l'étude de la littérature situationniste l'a souligné, la critique n'est pas assez forte pour démontrer que les vertus n'existent pas ou qu'elles sont impossibles. La version radicale de cette critique n'est donc pas inquiétante. En accord avec plusieurs auteurs, c'est dans le contexte de l'éducation morale que les vertus trouvent leur utilité première. Celles-ci peuvent jouer le rôle de concepts normatifs simples et efficaces pour de jeunes agents qui sont en processus d'apprendre la moralité. Une éducation des vertus permettrait une solide introduction au monde moral, bien plus accessible que l'apprentissage de principes ou règles morales abstraites. Je crois que l'analogie de la compétence telle que défendue par Sichter contribue également à amener le concept sur le droit chemin. Il est temps de changer de paradigme par rapport aux vertus et

d'arrêter de se questionner sur la possession de vertus. Selon ma compréhension, il est inutile d'investiguer la possession de vertus chez des groupes qui n'ont reçu aucune formation à ce sujet. Il faudrait plutôt élaborer des plans précis de développement de vertus, les tester, puis comparer les sujets avec un groupe contrôle.

Doris a noté qu'il n'est pas évident que le concept de vertu puisse être utilisé en éducation morale. Selon lui, bien que l'idée de théoriser sur des projets en éducation morale soit fort intéressante, il ne voit pas de raisons, du moins sur le plan empirique, pour préférer une approche centrée sur les vertus plutôt qu'une approche d'un autre type (Doris 2002 p. 126). Contrairement à Doris, je crois que le manque d'évidences empiriques sur l'efficacité d'une éducation du caractère n'est pas un argument valable pour renoncer au projet. En effet, la meilleure manière d'obtenir des données à ce propos serait de le tester! Ceci dit, je suis d'accord avec lui sur le fait que l'on ne peut faire une transition directe de l'éthique des vertus vers une théorie en éducation morale sans modifier la conception traditionnelle (ou néo-aristotélicienne) des vertus. De prime abord, il est seulement juste d'abandonner l'idée de développer des traits de caractère robustes chez les jeunes agents. Comme le dit Doris, le problème n'est pas que la critique situationniste nous montre que cela est impossible, mais elle nous montre que cela est sérieusement difficile à mesurer (Doris 2002 p. 122). Un projet en éducation correspond nécessairement à des dépenses gouvernementales non négligeables. Il serait ardu de demander des fonds pour un tel projet alors qu'on ne peut garantir de seulement pouvoir mesurer des résultats, qu'ils soient positifs ou non. Pour l'instant, je crois que nous devons nous en tenir à des programmes développant des compétences morales à l'image des vertus. Ces compétences seraient associées à des vertus au sens où elles fusionneraient actions et émotions, mais elles seraient contextuelles. Cette idée est développée dans de plus amples détails dans le chapitre suivant.

3. L'éducation de vertus

Ce troisième et dernier chapitre est la tentative d'une réponse positive à la critique situationniste. Suite à cette critique, je crois qu'il est préférable d'orienter la théorie des vertus vers l'éducation morale où son potentiel théorique peut être utilisé grâce aux changements qui y sont apportés. Je tente ici de présenter la théorie des vertus sous un nouveau jour en m'appuyant sur les recherches les plus récentes en éducation morale. Je m'appuie beaucoup sur les recherches d'Arthur et al. (2016) dans *Teaching Character and Virtue in Schools*, mais je me distancie de ces auteurs sur certains aspects. Par exemple, leur approche aristotélicienne insiste sur le globalisme des vertus, thèse que j'ai critiquée précédemment. Les travaux de ces auteurs conjointement au Jubilee Centre for Character and Virtues, un centre de recherche sur l'éducation des vertus et du caractère créée en 2012 au Royaume-Uni, sont toutefois incontournables dans le domaine de l'éducation des vertus. En effet, il est un des pionniers dans la recherche interdisciplinaire sur les vertus et regroupe une équipe travaillant sur des projets d'une quantité et d'une variété impressionnante. L'objectif du chapitre est tripartite : 1) d'abord je discute de la possibilité d'une éducation des vertus ; 2) ensuite j'esquisse la forme que prend cette théorie suite aux adaptations du concept de vertu ; 3) pour finalement discuter des implications liées à son implantation dans les écoles.

3.1 L'éducation de vertus est-elle souhaitable?

Avant d'entrer dans la théorie en tant que telle, je commence par discuter de la possibilité d'un tel type d'éducation morale. Je crois qu'il est facile de caricaturer un projet d'éducation des vertus et j'entends ici démystifier les préjugés théoriques qu'un lecteur pourrait avoir face à ce dernier. Je discute dans cette section de trois questions soit : 1) pourquoi choisir l'éducation des vertus plutôt qu'une autre forme d'éducation morale? ; 2) Comment concilier l'éducation des vertus avec les valeurs de nos sociétés libérales? 3) Est-ce que l'éducation des vertus met trop de poids sur le rôle de l'éducateur? En répondant à ces questions, je compte par la même

occasion donner une bonne idée de ce à quoi ressemble une théorie contemporaine en éducation des vertus.

3.1.1 Pourquoi l'éducation de vertus?

Tout d'abord, il est légitime de se demander à quel genre d'éducation correspond une éducation de vertus. De manière générale, elle appartient à la grande famille de l'éducation des valeurs. Il s'agit de n'importe quel type d'éducation qui concerne des valeurs qu'elles soient religieuses, politiques, esthétiques, environnementales ou autre (Arthur et al. 2016). En tant qu'éducation des valeurs, l'éducation des vertus est un certain type d'éducation morale. L'éducation morale concerne spécifiquement les valeurs dites morales. Bien qu'il soit difficile de donner une définition précise d'une valeur morale, il s'agit du genre de valeur qui est essentielle à la vie en société. Finalement, en tant qu'un type d'éducation morale, il s'agit d'une éducation du caractère. Typiquement, l'expression «éducation du caractère» ne renvoie pas nécessairement à une éducation de «traits de caractère», il s'agit d'une appellation plus large. Par exemple, Berkowitz et Bier définissent l'éducation du caractère comme suit : « the set of psychological characteristics that motivate and enable an individual to function as a competent moral agent » (Berkowitz et Bier 2014, 250). Il est donc légitime de dire que l'éducation des vertus est une forme d'éducation du caractère qui concerne le développement de traits de caractère excellents chez les élèves. Dans la section 3.2, je précise en quel sens j'entends parler de vertus dans un contexte éducatif. Comme cette classification l'explique, il y a plusieurs types d'éducation morale tels que l'éducation civique, l'éducation aux droits de la personne, le «social and emotional learning » (SEL), l'éducation à la paix, etc. Même au sein de l'éducation du caractère de nombreuses approches existent (Elias et al. 2014). Berkowitz a décrit le champ de l'éducation morale comme un «semantic minefield» : de multiples approches distinctes ont été développées, mais il y a également de nombreux croisements théoriques entre ces approches. La question est donc pourquoi préférer l'éducation de vertus à n'importe quelle autre approche

en éducation morale? Selon moi, au moins deux bonnes raisons font des vertus des concepts adéquats pour bâtir un programme en éducation morale.

a) Un langage moral commun

Berkowitz et Bier expliquent que le manque de langage commun est fréquemment une difficulté rencontrée par les écoles pour une implantation optimale de programmes d'éducation du caractère. L'étude de Lovat et al. (2009) en a même fait une de leur recommandation comme «meilleure pratique» en éducation du caractère. Selon eux, avoir un langage commun de valeurs éthiques entre les éducateurs, les élèves et les parents permet de faciliter l'apprentissage en aidant les élèves à réfléchir sur leur comportement (ibid.). Il semble que le vocabulaire des vertus pourrait être un bon candidat pour pallier ce problème. Effectivement, les vertus sont des concepts complexes et riches, mais intuitifs, que les enfants peuvent être amenés à comprendre par une variété de moyens. Les histoires, les films, les émissions de télévision pour enfant présentent fréquemment des personnages vertueux caricaturaux qui peuvent servir d'exemples accessibles pour comprendre les vertus et leurs liens avec d'autres concepts moraux. Les personnages historiques et les personnes faisant partie de l'entourage des enfants peuvent également servir de modèles auprès desquels les enfants peuvent se référer. Certes, il faut la bonne littérature pour favoriser l'éducation morale (Nussbaum, *The Fragility of Goodness*). En étant des valeurs incarnées, les vertus sont bien plus accessibles que des valeurs morales abstraites telles que la justice, le bien, le devoir, la responsabilité, etc. Dans leur programme d'éducation des vertus, *Knightly Virtue*, Arthur et al. témoignent de l'efficacité de ce vocabulaire pour donner des outils langagiers aux enfants (Arthur et al., 2016; dans Carr & Harrison, 2015).

b) La motivation morale

Il a longtemps été argumenté que la théorie des vertus est un point de départ plus adéquat pour former des agents moraux, car elle tient compte de la motivation morale des agents. Depuis la renaissance de la théorie des vertus il est typiquement de mise pour une théorie éthique de faire preuve d'un certain réalisme psychologique : «From a psychological point of view, we have reasons to believe that people will not be reliably motivated to feel or do the right things unless it is deeply ingrained in their character, or forms part of their 'moral identity' » (Arthur et al. 2016, 21). En tant que trait de caractère, les vertus incluent plusieurs dimensions morales ce qui en fait de bons objectifs éducatifs, comme j'y reviens en section 3.2. Par exemple, la compassion implique de pouvoir identifier ce que ressentent les autres, de soi-même ressentir ces émotions, puis d'agir en fonction de celles-ci. Cela est prometteur considérant que les approches dominantes en éducation morale insistent sur l'un ou l'autre de ces aspects sans inclure les deux (Elias et al. 2014). Évidemment, comme je l'ai soutenu au dernier chapitre, il est encore incertain qu'un programme éducatif puisse inculquer aussi profondément des valeurs morales chez les enfants. L'expérience pourra nous dire si un tel projet n'est pas trop ambitieux.

3.1.2 Comment conceptualiser l'éducation de vertus dans nos sociétés libérales?

De prime abord, l'utilisation du terme «vertu» n'est pas sans problème. Effectivement, il provient d'une tradition philosophique datant de plus de deux millénaires et possède une connotation religieuse. On peut penser par exemple au Ministère pour la promotion de la vertu et la répression du vice créé par les talibans lorsqu'ils étaient au pouvoir en Afghanistan. Aux États-Unis, la première instance de programme d'éducation du caractère a d'ailleurs été initiée à la fin des années 80 par William Bennett, ministre de l'Éducation sous le gouvernement de Ronald Reagan (Arthur et al. 2016). Une «éducation des vertus» peut donc sembler être

associée à des idéologies conservatrices, voire même antidémocratiques. Ceci dit, je crois que ces accusations ne sont pas fondées et j'explique ici pourquoi.

a) Conservatisme et individualisme

D'une part, une éducation des vertus peut sembler provenir d'une idéologie conservatrice au sens où elle soutient le statu quo et encourage le retour à des valeurs traditionnelles. On comprend facilement que n'importe quel programme en éducation morale est tout sauf conservateur en ce sens. L'objectif de ces programmes est de prendre en charge le développement moral des jeunes en veillant à ce qu'ils développent des compétences morales qui leur permettront d'être des forces positives au sein de leur communauté. Je crois dans le même sens qu'Arthur et al. que les vertus sont de bons concepts pour introduire sur la scène publique l'idée de valeurs morales d'intrinsèquement bonnes. En effet, les écoles dans le monde occidental sont excessivement axées sur la performance académique malgré le fait que les enseignants, les parents et même les élèves eux-mêmes savent très bien qu'il y a plus à valoriser chez un enfant que ses performances scolaires. Suivant les auteurs, je suis d'avis qu'il est en fait bénéfique qu'un curriculum scolaire ne soit pas moralement neutre. Plutôt que de développer des compétences émotionnelles et morales dans le but d'être accepté à l'université par exemple, il serait important de le faire simplement dans le but d'être de meilleures personnes. En ce sens, l'éducation de vertus serait un changement de paradigme en éducation.

Une autre manière de critiquer l'approche des vertus est de soutenir qu'il s'agit d'un projet trop centré sur les individus et qu'il néglige le contexte socioculturel. Bien qu'il soit vrai que le développement de vertu vise principalement des changements individuels, il faut comprendre que ces changements bénéficient à toute la communauté. Cet aspect de la théorie des vertus a toujours été mis en valeur depuis sa première itération par Aristote. Ce dernier était d'ailleurs conscient qu'une éducation des vertus adéquate ne peut être réalisée sans le soutien de toute

la communauté (Arthur et al. 2016). Il s'agit d'un moyen parmi tant d'autres pour améliorer nos sociétés, seulement le point de départ est individuel. D'un point de vue pragmatique, il s'agit également d'un point de départ attrayant, puisque des changements institutionnels requièrent davantage d'efforts et de moyens. On peut espérer que cette approche ait un effet boule de neige sur les changements sociaux, puisque si elle réussit, la nouvelle génération sera plus sensible aux problèmes politiques et institutionnels de leurs sociétés.

b) Antidémocratie et paternalisme

En plus du problème empirique lié à la critique situationniste, Doris a également souligné un problème normatif concernant l'éducation de vertus dans le contexte d'une société libérale (Doris 2002). Selon lui, la prétendue universalité des vertus ne peut justifier leur autorité dans une société multiculturelle où les conflits de valeurs sont nombreux. Elias et al. (2014) croient également qu'il y aura toujours des désaccords entre des individus et des groupes à propos du contenu d'une éducation du caractère. Toutefois, malgré ces désaccords, le contexte de l'éducation séculière dans une société défendant des principes démocratiques (par exemple la société québécoise) est assez précis pour qu'il y ait consensus sur une liste de vertus fondamentales. Par exemple, la tolérance est une vertu importante de toute société libérale. La théorie des vertus permet d'ailleurs de modifier cette liste selon les valeurs les plus importantes d'une société. Bien que l'on a une idée de ce que sont les vertus (des traits de caractère excellents), il n'y a pas de liste exhaustive des vertus pas plus qu'il y a une hiérarchie de vertus. De plus, dans le cadre de cette théorie, l'évaluation d'individus ne dépend de leurs croyances ou de leurs valeurs. Dans les mots de Arthur et al. : «the Aristotelian language of virtue thus provides an effective cross-cultural currency of moral evaluation» (2016, 47). Comme nous l'avons dit en section 1.2.1 c), il est préférable de considérer la possession de vertu par degré. Pour pousser plus loin cette caractéristique, voir les vertus comme des idéaux permet de considérer les différences individuelles et sociales dans l'acquisition de vertus. Ainsi, selon le milieu, les vertus peuvent être évaluées différemment.

L'éducation de vertus peut aussi sembler à première vue trop paternaliste ce qui pourrait entrer en conflit avec la liberté de valeurs typique des sociétés libérales. Qu'en est-il si les parents préfèrent s'occuper de cette éducation eux-mêmes, n'est-ce pas dans leur droit? Selon les études du Jubilee Centre for Character and Virtues (2013), les parents conçoivent majoritairement (84%) que l'une des tâches importantes de l'enseignant est d'inculquer de bonnes valeurs morales aux étudiants. Arthur et al. soutiennent que le contexte politique au Royaume-Uni est tout à fait favorable à l'éducation du caractère : « it is recognised in modern British liberal society that the development of a person's character is not entirely a private matter for individuals or their families. It is accepted that character is intimately linked to the ethos of society itself and shaped by public forces.» (Arthur et al. 2016, 26). Comme les auteurs le soulignent, même si cela n'était pas le cas, il y a de bonnes raisons de penser que l'on ne veut pas laisser cette éducation au hasard. Pour Berkowitz et Bier, ce n'est pas seulement l'éducation des vertus qui paraît antidémocratique, mais tout le système éducatif en général : « Education tends toward hierarchical, authoritarian (albeit benevolent) approaches and tends to strain against the authentic empowerment of stakeholders and the flattening of governance structures » (Berkowitz et Bier 2014, 257). Les auteurs soulignent que l'«empowerment» c'est-à-dire le fait de donner aux étudiants un pouvoir décisionnel concernant les buts éducatifs et les tâches d'apprentissage est une bonne méthode pour répondre à ce besoin d'autonomie. Cette capacité à prendre de bonnes décisions de manière autonome est une vertu qui peut s'apprendre et être encouragée dans les écoles.

3.1.3 L'éducation de vertus dépend-elle trop du rôle de l'éducateur?

Il est commun dans le champ de l'éducation du caractère d'assumer que l'éducateur joue un rôle vital dans le succès de la démarche éducative. Non seulement il doit être en mesure de développer des relations saines et avec les étudiants, mais il doit également servir de modèle pour toute la classe. Il est bien connu que le «role modeling» est une stratégie efficace dans le développement moral (Berkowitz et Bier 2014, 256 ; Narvaez et Bock 2014 , Kristjansson 2015).

Ces considérations ne mettent-elles pas trop de pression sur le travail de l'éducateur? Si c'est le cas, cela conduit à un problème récurrent : pour pouvoir former adéquatement le caractère des étudiants, il faudrait d'abord trouver des personnes avec des aptitudes pédagogiques exceptionnelles. Cette difficulté ne peut être aisément contournée. Effectivement, pour une éducation morale excellente il faut des éducateurs excellents. Toutefois, comme le note Arthur et al., dans toute démarche éducative, qu'elle soit intentionnellement morale ou non, il y a toujours une dimension morale. Qu'on le veuille ou non, les éducateurs ne peuvent être tout à fait neutres et leur enseignement est nécessairement teinté par leurs valeurs que ce soit dans leur attitude générale, dans leur approche à la résolution de conflit, ou simplement dans le choix des activités d'enseignement. Par l'image qu'il projette en tant que figure d'autorité et le temps qu'il passe avec les étudiants, le caractère de l'éducateur transparaît nécessairement sur sa classe. Si c'est le cas, il n'y a pas de raison de laisser le développement moral des jeunes au hasard :

The challenge facing teachers and teacher educators in this regard is whether to allow this moral formation to occur opportunistically, letting students learn what they will, for good or bad, come what may; or whether to foster intentional, transparent and deliberative approaches that take the moral dimensions of teaching and schooling seriously. (Arthur et al. 2017, 6)

Le fait que les enseignants soient parfaitement qualifiés ou non pour fournir une éducation morale efficace à leurs étudiants est par conséquent d'une importance seconde par rapport au véritable enjeu. Le plus important est que des mesures proactives soient mises en place pour encadrer l'éducation morale de manière à ce qu'elle ne dépende pas uniquement de l'éducateur.

3.2 Le développement de vertus

Depuis ses racines grecques, le concept de vertu a toujours été un concept développemental. Malheureusement, étant donné l'importance de ce concept en éthique normative, beaucoup de ce qui a été dit sur le développement de vertus n'a pas vraiment été exploité. Dans cette section, j'utilise cette littérature pour envisager la meilleure théorie pour soutenir un programme d'éducation des vertus. Contrairement à plusieurs auteurs travaillant en théorie des vertus et en éducation du caractère, je crois que la critique situationniste est assez sérieuse pour nous inviter à revisiter le concept de vertu. C'est pourquoi je crois qu'il faut voir l'éducation des vertus en deux volets. D'abord, il s'agit d'expliquer en quoi la conceptualisation des vertus en tant que compétences morales locales permet de donner un second souffle à la théorie. Dans un second volet, j'aimerais souligner l'importance des émotions dans une éducation des vertus.

3.2.1 Le développement de compétences morales comme cadre conceptuel au développement de vertus

La critique situationniste a rendu clair le fait que le comportement est le principal élément visé par une éducation des vertus empiriquement informée. Il s'agit du dernier maillon de la chaîne morale et celui qui est le plus facilement observable. Ellias et al. soutiennent également cette thèse : «Efforts at moral and character education, however their objectives may be defined, are designed to inform behavior» (2014). Toutefois, nous avons également vu que le lien entre le comportement et les vertus, d'un point de vue empirique, est difficile à identifier. Dans cette section, je propose une méthode pour préciser et contextualiser les vertus de sorte que ce lien soit plus observable. Pour ce faire, je m'appuie sur deux des solutions à la critique situationniste soulignées plus haut, soit la littérature sur les vertus en tant qu'habiletés morales et la conceptualisation des vertus en tant que traits de caractère locaux.

Il y a plusieurs avantages à s'appuyer sur le modèle fourni par la littérature des vertus en tant qu'habiletés pour conceptualiser le développement de vertus. Cela semble d'une part conduire la théorie des vertus vers un plus grand réalisme psychologique. En effet, en psychologie contemporaine, il y a eu un récent changement de paradigme quant au lien entre ce que l'on sait et ce que l'on fait (Narvaez et Bock 2014). De nombreuses études ont souligné le fait que le raisonnement délibéré n'est pas la force principale expliquant nos actions : notre comportement est en grande partie déterminé par des automatismes (ibid.). Considérant les dernières recherches sur la manière dont notre cerveau est organisé, la manière dont on traite l'information est double. D'une part, l'«esprit délibératif» traite l'information de manière consciente et successive. L'«esprit intuitif», quant à lui, traite l'information par des processus inconscients, agissant simultanément et parallèlement. Il apprend implicitement des schémas environnementaux et agit automatiquement, souvent inconsciemment. Tout porte à croire que l'activité de l'esprit délibératif est secondaire par rapport à l'activité de l'esprit intuitif qui est dominante. La critique situationniste est un exemple parmi tant d'autres illustrant cette découverte : dans de nombreuses situations à caractère moral, il semble que l'information est traitée de manière intuitive de sorte que la délibération n'a pas préséance sur l'influence des facteurs situationnels (par exemple dans l'étude de Milgram). Or, la théorie des vertus peut tout à fait suivre ce paradigme, surtout si elle adopte le modèle de l'habileté. Elle insiste d'ailleurs depuis Aristote sur l'idée que les vertus sont en partie formées par des habitudes morales. Une habitude est un comportement automatique qui est renforcé par notre expérience et nos activités. Cependant, ces habitudes morales ne peuvent avoir de sens si elles ne sont pas guidées par une réflexion délibérée. Le développement d'habitudes ou d'intuitions morales est un processus qui requiert un cadre rationnel permettant la sélection de bonnes habitudes (Jacob 2017). Ces habitudes doivent être progressivement rendues conscientes aux élèves, au fur et à mesure que ceux-ci vieillissent, sans quoi il s'agirait seulement d'un conditionnement inefficace. Il est donc vital pour le succès d'un programme d'éducation des vertus que les enfants comprennent l'importance des habitudes morales qu'ils développent et réfléchissent par eux-mêmes lorsqu'ils sont dans des situations morales.

Afin d'être des objectifs d'apprentissage adéquats et d'instancier ces deux dimensions en apparence opposées du développement de vertus, les vertus peuvent être conceptualisées comme une expertise morale. En maîtrisant certaines compétences morales, à la fois pratiques et émotionnelles, l'élève en apprentissage peut se rapprocher de ce que l'on appelle un expert, c'est-à-dire une personne ayant des intuitions hautement développées ainsi que des connaissances explicites dans un domaine (Narvaez et Bock 2014). Comparer les élèves à des experts en devenir est pertinent, car cela renforce l'idée qu'avec des instructions appropriées et de la pratique, ils peuvent être amenés à agir efficacement dans certaines situations morales délicates. Concrètement, une expertise est un groupe de capacités qui peuvent être traduites en actions. Comme je l'ai déjà souligné au chapitre précédent, il est toutefois difficile de comparer les vertus à des domaines d'expertise, car les compétences morales qu'elles représentent sont extrêmement variées et ne renvoient à aucune pratique spécifique. Selon moi, pour être des objectifs d'apprentissage adéquats, les vertus doivent être précisées et contextualisées. Une étude intéressante permettant de représenter cette idée est celle de Robert Thornberg et Tomas Jungert (2013) au sujet du «bystander effect» (effet de spectateur) et de l'intimidation dans les écoles. Selon cette étude, il y a un rapport significatif entre l'intervention et les croyances des jeunes en leur efficacité à agir. Même si beaucoup de jeunes ont reconnu que l'intervention était la bonne action face à une situation d'intimidation d'un pair, certains ne s'imaginaient pas intervenir, car ils n'avaient pas confiance en leur habilité de résoudre le problème (Stichter 2018). Par conséquent, «être courageux» dans une situation d'intimidation renvoie, en outre, aux connaissances requises pour prendre un cours d'actions efficace. Autrement dit, il faut des connaissances précises sur ce genre de situations pour se sentir prêt à intervenir. Étant donné l'ampleur du problème que représente l'intimidation dans les écoles, les curriculums d'éducation du caractère pourraient contenir une formation sur l'intimidation qui prendrait appui sur certaines vertus. Cela pourrait être une bonne manière d'instancier, par exemple, les vertus de compassion et de courage dans un contexte précis, et ce faisant de leur donner un sens concret. Certaines compétences pourraient être ciblées, telles que : 1) des compétences attentionnelles liées à la juste reconnaissance d'une situation d'intimidation ; 2) des compétences de confiance en ses capacités ; 3) Des connaissances théoriques liées aux

moyens à la disposition des jeunes ; etc. Pour pratiquer ces compétences, des mises en situation et des activités de jeu de rôle supervisées par un enseignant pourraient être mises de l'avant, un peu à la manière dont s'apprend le secourisme. Finalement, cela permettrait d'introduire les élèves à un facteur situationnel nuisible aux comportements moraux, c'est-à-dire l'effet de spectateur (pour une explication de cet effet, voir Stichter 2018, 160). Évidemment, bien qu'il serait fort intéressant de le conceptualiser, je n'ai pas assez d'espace pour imaginer un plan complet ici. L'idée centrale est que les vertus devraient être développées dans des sous-programmes similaires de sorte qu'elles sont : 1) développés dans une situation spécifique où les facteurs circonstanciels (ou au moins certains) sont connus ; 2) divisées en compétences précises qui rendent clair ce en quoi consiste leur exercice. Comme nous le verrons dans la section suivante, le fait de conceptualiser les traits de caractère comme des agrégats d'habiletés morales permet à la théorie d'inclure un volet de compétences morales émotionnelles.

3.2.2 L'éducation de vertus et les émotions

L'une des idées les plus importantes d'Aristote, idée qui a gagné en initiative récemment, est de souligner l'importance cruciale de l'interaction entre les émotions et la raison dans le développement moral. Certains auteurs néo-aristotéliens ont effectué des interprétations sentimentalistes intéressantes des écrits d'Aristote, interprétations qui ont servi à faire renaître l'intérêt pour le rôle des émotions en éthique (par exemple Hursthouse 1999). Tant en philosophie et en psychologie qu'en éducation, les émotions sont également un sujet de recherche qui reçoit actuellement beaucoup d'attention. Il est pertinent de souligner ici certains des efforts qui ont été déployés récemment permettant de lier émotions et moralité. Les psychologues reconnaissent maintenant que les émotions permettent la prise de décision rationnelle plutôt qu'elles la bloquent (Frijda, 1986 ; Lazarus, 1991; Lerner et Arsenio, 2000 cité par Maxwell 2019). Damasio et Adolphs (2001) voient les capacités émotionnelles comme les premières capacités qu'un être humain développe. Ces dernières sont nécessaires à la bonne délibération pratique et la formation de relations saines (Elias et al. 2014). Il a été démontré à

plusieurs reprises que les émotions servent de guides indispensables, à la fois internes et externes, à la compréhension des perspectives et des sentiments des autres (Damasio, 1994).

Ces découvertes appuient fortement le développement d'une intelligence émotionnelle soutenant le développement moral. À vrai dire le lien entre l'intelligence émotionnelle et le développement moral n'est pas aussi évident que je le laisse entendre. Les premières théories en intelligence émotionnelle ont lié davantage les compétences émotionnelles avec le succès académique (Elias et al, 2014). S'appuyant sur cette idée, un mouvement éducatif important appelé le Social and Emotional Learning (SEL) est né. Ce mouvement a gagné en popularité notamment grâce aux travaux de Daniel Goleman (1995) qui place une grande importance vis-à-vis le rôle des émotions dans le comportement et le raisonnement pratique de tous les jours (Elias et al. p. 280). Le rôle des émotions dans la vie de tous les jours a également été un sujet de recherche important pour le domaine de l'éducation du caractère comme le montrent les études de Carolyn Saarni (2007) (Elias et al. 2014 p. 281). Saarni se distingue toutefois de Goleman en ajoutant une dimension morale dans l'identification des compétences morales.

Comme je l'ai mentionné précédemment, une éducation du caractère commence nécessairement avec une familiarisation avec le vocabulaire du caractère. Cela inclut non seulement les vertus, mais aussi de manière importante le vocabulaire affectif. Arthur et al. croient que c'est d'abord une éducation des émotions qui permet le développement de vertus. En effet, par leur expression, les émotions servent de «baromètres» moraux qui guident les agents dans leur évaluation de situations morales (Arthur et al. 2016, 29). Selon Berkowitz et Bier, des instructions directes peuvent être la manière la plus simple et la plus efficace pour familiariser les étudiants avec ce vocabulaire. Typiquement, certaines vertus sont conceptualisées comme étant des «excellences émotionnelles» (par exemple la compassion). De manière similaire aux autres vertus, cette excellence émotionnelle peut être décomposée en un groupe de compétences émotionnelles (Narvaez et Bock 2014). Une fois isolées, ces compétences peuvent être contextualisées et incluses dans un curriculum scolaire. Les

programmes en Social and Emotional Learning ont reçu beaucoup d'attention récemment et aspirent à un objectif similaire. Toutefois, il y a certains doutes à propos de l'utilisation des programmes en SEL indépendamment d'autres programmes en éducation morale ou en éducation du caractère (Elias et al. 2014). Kristjansson (2006) a justement contesté la pertinence des écrits de Goleman pour le domaine de l'éducation du caractère. Selon lui, bien que les programmes en SEL soient prometteurs, ils négligent l'aspect moral d'une éducation des émotions. Dans le même sens, pour Elias et al. c'est la combinaison des programmes de SEL et d'éducation du caractère qui semble être l'approche la plus sensée en éducation morale et non l'utilisation de ces programmes séparément. Les auteurs ajoutent toutefois qu'ils considèrent les compétences émotionnelles, faisant partie des programmes de SEL, comme nécessaires au développement de bons traits de caractère : «responsibility, respect, honesty, and other desirable aspects of character all require sound SEL competencies; hence, the latter are participatory competencies in the fullest sense of that concept» (Elias et al, 2014, p. 283). Maxwell (2019) a également formulé une critique adroite des programmes en SEL. Selon lui, les évaluations des programmes de SEL sur les jeunes ne permettent pas vraiment de déterminer si ceux-ci ont développé leur intelligence émotionnelle à travers le programme. Les évaluations des programmes de SEL mesurent surtout s'ils ont amélioré leurs performances académiques, ce qui encore une fois ne devrait pas être de première importance pour un programme en éducation morale.

3.3 L'enseignement de vertus dans les écoles

Bien que l'éducation morale demeure un domaine de recherche marginal, la recherche en éducation morale a connu de bons développements dans les dernières décennies. Il s'agit d'une bonne opportunité pour finalement donner de la force à la théorie des vertus en éthique appliquée, plus précisément en éducation morale. De nombreux auteurs mentionnés dans ce mémoire travaillent justement sur ce projet conjointement au Jubilee Centre for Character and Virtues. Une telle entreprise comprend nécessairement des défis qui vont au-delà d'une juste

théorisation des vertus. Je discute ici de deux aspects cruciaux dans l'implantation de programmes d'éducation des vertus dans les écoles, soit l'importance de l'environnement scolaire et l'élaboration d'outils de mesure des vertus efficaces.

3.3.1 L'environnement scolaire

Jusqu'à présent, la majorité des considérations qui ont été exposées au sujet du développement de vertus concernent le niveau individuel. Cependant, comme le note Elias et al., on ne peut espérer implanter des programmes d'éducation du caractère sérieusement sans tenir compte des pratiques sociales des écoles (Elias et al. 2014). Effectivement, plusieurs études ont souligné l'importance de l'environnement scolaire pour le succès de programmes en SEL, en éducation du caractère et en éducation morale. Après tout, comme le chapitre 2 de ce texte l'a rendu clair, le comportement des agents est au moins autant influencé par des facteurs contextuels que des préférences individuelles. Pour avoir une idée du genre d'environnement nécessaire au bon développement moral, il faut interroger des domaines tels que l'écologie sociale et la psychologie communautaire.

Plusieurs études recommandent l'intégration du curriculum éducatif à toute l'école plutôt qu'à certains cours spécifiques (Berkowitz et Bier 2014). Par là, on veut dire que la direction de l'école rend explicite l'adhérence à certaines valeurs fondamentales, dans le cas présent, certaines forces de caractère. L'encadrement soutenu du programme par l'administration de l'école a été noté comme cruciale à son succès (ibid.) Les enseignants de toutes les disciplines sont également tenus, au mieux de leurs capacités, de démontrer ces vertus et d'encourager les comportements vertueux chez les élèves. En plus du personnel de l'école, l'inclusion des familles au curriculum est importante pour faciliter la translation des acquis à la maison. En étant mis à jour sur le programme, les parents ou tuteurs peuvent utiliser les ressources du programme pour eux-mêmes s'en inspirer dans l'éducation de leurs enfants. Comme certains

modèles le proposent, par exemple celui de Ferrara et Quinn (2012) (Berkowitz et Bier 2014), il est même souhaitable de traiter les parents comme des partenaires dans l'implantation du curriculum. Ceux-ci peuvent être inclus dans la conception du programme et de ses activités en amenant des idées et également contribuer à son évaluation.

Berkowitz et Bier ont identifié qu'à travers de nombreuses approches en éducation du caractère on retrouve ce qu'ils appellent de la pédagogie interactive, c'est-à-dire l'encouragement d'échanges élève-à-élève tel que le tutorat par les pairs, les initiatives entre les groupes d'âge et l'apprentissage coopératif (2014, 255). Comme le soutiennent également Narvaez et Bock c'est principalement par les relations sociales que l'intelligence émotionnelle et morale des élèves peut se développer, particulièrement à ce qui a trait à la juste évaluation de situations morales. Faire interagir les étudiants entre eux dans leur apprentissage des vertus peut être également important pour renforcer l'image positive qu'ils ont d'eux-mêmes et ainsi contribuer indirectement à l'amélioration de leur caractère. Comme je l'ai mentionné précédemment, certains auteurs, dont Alfano et Doris ont souligné les recherches en «extended cognition» (par exemple Clark et Chalmers 1998) pour le développement de vertus. En hypothèse, Alfano soutient : «the bearers of someone's moral and intellectual virtues sometimes include asocial aspects of the environment and (more frequently) other people's normative and descriptive expectations» (Alfano 2015, 135). Pour Alfano, le fait que certaines personnes me décrivent comme honnête renforce la perception que j'ai de moi et encourage mes comportements honnêtes. Cette stratégie pourrait s'avérer prometteuse dans les écoles, surtout dans les activités d'évaluation par les pairs. En soulignant les forces de leurs camarades, les élèves contribuent possiblement à renforcer leur caractère tout en fournissant des données aux chercheurs pour évaluer les programmes. La section suivante s'intéresse justement à ce problème épineux.

3.3.2 La plus grande difficulté : comment mesurer les vertus?

Comme nous l'avons vu au chapitre 1 et 2, mesurer la possession de vertus est problématique et correspond probablement au plus grand défi qu'ont à relever les théories en éducation du caractère. Cela est certainement dû au fait qu'il s'agit d'un domaine de recherche récent et que peu de tentatives ont été faites pour mesurer l'efficacité d'un programme en éducation des vertus, comme l'expliquent Arthur et al. : «Although considerable anecdotal evidence exists for the effectiveness of character education programmes, there are no widely agreed-upon instruments to measure progress in this area» (Arthur et al. 2016). Il s'agit également d'un problème lié à la nature des vertus, c'est-à-dire au fait qu'elles représentent des propriétés naturelles et qu'elles ont une dimension évaluative. Typiquement, ce sont des instruments d'auto-évaluation qui sont utilisés dans la mesure du caractère moral. Malheureusement, de tels outils ne permettent pas de mesurer adéquatement les vertus puisqu'ils dépendent de la perception qu'ont les sujets d'eux-mêmes. Évidemment, on espérerait avoir des tests qui ne reposent pas uniquement sur la subjectivité du sujet, puisqu'il y a une distance entre ce que le sujet perçoit de lui-même et la réalité. Une dernière difficulté concerne la pluralité des composantes qui constituent les vertus et leur lien empirique entre elles. Pour adéquatement témoigner du succès d'un programme en éducation des vertus, il faut idéalement démontrer qu'il y a un lien entre la familiarisation avec le vocabulaire des vertus, l'amélioration des compétences émotionnelles et l'amélioration de comportements vertueux. Il est important de noter que, contrairement à Arthur et al. qui conservent une approche foncièrement aristotélicienne, je ne vois pas de problème à ce que le développement de vertus soit «domain-specific». À vrai dire, je crois qu'il n'est pas réaliste de conserver une vision globale du développement de vertus, comme je l'ai exposé au chapitre 2. Les difficultés que je viens d'énoncer par rapport à la mesure des vertus représentent un défi déjà bien assez imposant. Il est important de noter que l'objectif n'est pas de mesurer la possession de vertus, mais plutôt de mesurer les effets d'un programme éducatif. Pour réaliser cela dans des standards méthodologiques acceptables, des tests doivent être exécutés avant et après l'implantation du

programme, puis comparés aux résultats obtenus avec un groupe contrôle (Arthur et al. 2016). Je présente maintenant quelques outils qui peuvent être utilisés dans l'accomplissement de cet objectif. Séparément, ces stratégies comportent des failles évidentes, mais en les combinant, on peut espérer qu'elles forment une base assez solide pour commencer à mesurer les vertus.

a) L'autoévaluation et la triangulation

Les méthodes d'auto-évaluation sont parmi les plus communément utilisées par les programmes de développement des vertus déjà existants (ibid.). En psychologie positive par exemple, une des approches les plus systématiques pour classer les vertus et les forces de caractère est le modèle nommé «virtue in action » (VIA) construit par Peterson et Seligman (2004). Ce modèle débute par identifier six vertus cardinales relativement abstraites, c'est-à-dire la sagesse, le courage, l'humanité, la justice et la transcendance qui sont chacune précisée par quelques forces de caractères plus spécifiques pour former un total de 24. Le VIA a également des sous modèles informé par des études faites sur différentes populations, comme le VIA-Youth qui concerne les vertus et les forces de caractère chez les jeunes de 10 à 17 ans. Les modèles de VIA sont constitués à partir de sondages utilisant de l'auto-évaluation : les répondants sont questionnés sur leur vertu et leur force de caractère ce qui forme un «Inventory of Strengths». Par conséquent, les modèles VIA reposent exclusivement sur de l'autoévaluation. Il s'agit d'un outil intéressant pour constater les vertus que s'assignent généralement les gens et pour comparer celles-ci entre les différentes tranches d'âge, par exemple entre les adultes et les adolescents. Toutefois, le VIA possède des limites évidentes. D'abord en comptant uniquement sur l'autoévaluation, il nous informe sur les vertus que les répondants eux-mêmes croient posséder. Ces autoévaluations peuvent donc facilement être biaisées. De plus, les données rassemblées par les tests du VIA ne correspondent pas suffisamment au modèle théorique ce qui en fait un outil controversé en psychologie (par exemple Nofhle 2011 et Mcgrath 2014).

Une manière d'améliorer la pertinence des rapports d'autoévaluation est d'ajouter des rapports d'évaluation par les pairs ou les proches : ce que les chercheurs appellent la «triangulation» (Arthur et al. 2016). Ce genre de tests peut être facilement utilisés dans les écoles étant donné que celles-ci offrent naturellement des relations de proximité aux jeunes. En plus des enseignants, nos amis d'école sont parmi les relations les plus proches que l'on développe pendant notre jeunesse et peuvent permettre de témoigner de vertus qui ne sont pas observées par les enseignants ou les parents. En comparant les rapports d'autoévaluation et ceux effectués par les pairs et les parents, on obtient des résultats reflétant davantage les forces de caractère réelles d'un élève. Encore une fois, ces rapports ont toutefois la faiblesse qu'ils mesurent les vertus perçues et ne sont donc pas en ce sens des mesures objectives.

b) Les tests de dilemmes moraux

Tirés de l'héritage de Lawrence Kohlberg, les tests de dilemmes moraux peuvent être une manière plus objective d'évaluer les capacités morales d'un élève. Certainement, ces tests ne disent pas tout sur le caractère d'un élève, puisqu'ils sont encore éloignés des situations morales réelles, mais ils peuvent fournir une pièce de plus dans le casse-tête qu'est la mesure des vertus. Plusieurs auteurs de tradition néo-kohlbergienne ont perfectionné les outils de Kohlberg de sorte qu'ils ne mesurent plus uniquement le jugement moral, mais aussi d'autres processus importants, soit la sensibilité morale, la motivation et le caractère (voir Narvaez, Bebeau et Thoma (1999) à propos du Defining Issue Test (DIT) dans Arthur et al. 2016). Lapsley et Narvaez (2006) en particulier ont travaillé sur une version du DIT s'adressant aux adolescents qui mesure des concepts moraux intermédiaires (Kristjánsson 2015). Ces concepts sont en fait sept vertus prototypiques qui sont chacune assignées à un dilemme moral dans le test. Le Jubilee Centre a d'ailleurs utilisé ce test dans une de ses expériences qui consistait à comparer des autoévaluations sur la base du modèle VIA avec des tests de dilemmes moraux inspirés du DIT (Arthur et al. 2016).

c) Les observations directes

Pour l'instant, je n'ai abordé aucune méthode pour mesurer la vertu dans l'action. Pourtant, comme je l'ai répété à maintes reprises, ce sont les changements comportementaux qui sont l'aboutissement d'un projet d'éducation des vertus. Certainement, on doit pouvoir observer les vertus à travers le comportement des élèves si l'on souhaite témoigner de leurs progrès. Malheureusement, il n'y a pas de méthodes idéales pour accomplir ce but. Généralement, les méthodes d'observation des vertus sont des modèles d'interprétation qualitative (voir par exemple l'étude de Catherine Fallona 2000) (Arthur et al. 2016). En quelques mots, elles consistent à observer des vertus plus «visibles» plutôt que celles qui requièrent plus de travail d'interprétation et d'informations de la part de l'enseignant. Ce type de méthodes présente plusieurs inconvénients. D'abord, elles doivent se limiter aux vertus d'actions qui sont plus facilement observables et qui nécessitent moins de travail d'interprétation, telles que le courage ou la générosité. Pour des raisons évidentes, les vertus émotionnelles ne peuvent être facilement mesurées à l'aide d'observations. De plus, même dans l'observation de vertus d'action il n'est pas possible de tenir compte des raisons d'action du sujet. En sens, l'observation directe est toujours une mesure incomplète des vertus. D'un point de vue pratique, les méthodes d'observation ne sont pas les plus efficaces, car elles nécessitent beaucoup de temps, à la fois concernant l'étendue de l'étude (plusieurs observations doivent être faites) et au travail requis pour interpréter chaque observation. Comme le note Kristjánsson (2015), ce type de mesure est probablement mieux d'être utilisé par les enseignants eux-mêmes, puisqu'ils sont en contact direct avec leurs étudiants et finissent par bien les connaître.

d) Les tests implicites

Plutôt que de remplir des questionnaires qui traitent explicitement de problèmes moraux, une autre stratégie pour mesurer les vertus consiste à interroger le subconscient d'un sujet. Dans

tous les tests précédemment énoncés, un biais existe quant à la rationalisation que le sujet fait des tests. Du moment que le sujet sait qu'il participe à un test, cela influence les réponses qu'il fournit. De plus, il est difficile pour les tests vus jusqu'à présent de mesurer un aspect important des vertus, soit les réactions émotionnelles. Kristjánsson décrit le principe des tests implicites ainsi : «Their aim is to tap into introspectively unidentified, unconscious processes of evaluation, shaped by past experiences, which typically act as automatic triggers of emotional reactions – including moral reactions» (Kristjánsson 2015, 78). L'idée ambitieuse de ces tests est donc de révéler «qui les sujets sont réellement» en notant des réponses automatiques et subconscientes. Étant donné que l'objectif n'est pas d'activer la délibération rationnelle chez le sujet le temps joue généralement un rôle important dans ces tests : le sujet doit répondre rapidement à une succession de questions (ou faire des associations par exemple) ou encore le temps est le facteur mesuré dans la réponse aux tests. Tel que souligné en section 3.2.1, les vertus comportent une part de réactions cognitives automatiques développées par l'habitude et l'expérience. Elles peuvent par conséquent être de bons candidats pour ce type de tests. Comme l'indiquent Arthur et al., il n'y a pour l'instant pas beaucoup d'études utilisant des tests implicites pour mesurer les vertus. L'une d'entre elles est celle Perugini et Leone (2009) qui cherche à comparer les réponses morales implicites, données par le sujet à travers des tests, à des réponses explicites, données à travers un questionnaire autoévaluatif. Les chercheurs ont conclu que l'outil implicite était un meilleur moyen de prévoir un comportement d'honnêteté observé à la fin de l'expérience (certains participants recevaient «par erreur» deux tickets de loterie en récompense au lieu d'un). Malheureusement, ce type de tests fait l'objet d'une controverse en psychologie, notamment en raison du fait qu'ils sont trop facilement influençables (voir par exemple Payne et Gawronski 2010). Autrement dit, la constance de ces tests est questionnable, car les réponses peuvent grandement varier si par exemple on fait passer le même test à certains participants dans des conditions différentes. Pour des raisons éthiques, il est également délicat d'utiliser de tels tests sur des enfants à l'école. Il s'agit toutefois d'un domaine en plein développement, on peut donc s'attendre à ce que ces tests soient grandement perfectionnés dans les années à venir.

e) Conclusion : la combinaison de différents types de tests est nécessaire

Après cet aperçu des différents moyens possibles pour mesurer les vertus une chose est certaine : aucun outil de mesure connu ne peut à lui seul évaluer efficacement les vertus. Arthur et al. et Kristjánsson arrivent à la même conclusion en affirmant qu'un agencement adéquat de différents tests est la meilleure solution. De plus, les méthodes mentionnées ici ne couvrent certainement pas l'étendue des tests possible. J'ajouterais que la praticabilité des tests est également cruciale, puisqu'on veut éviter à tout prix que les écoles deviennent des laboratoires, plus occupées à sonder les esprits des enfants qu'à leur enseigner des contenus. Pour cette raison les tests efficaces doivent minimiser le temps de participation des élèves ou être exécutés en parallèle avec l'enseignement. Actuellement, c'est plutôt l'inverse : la structure présente des écoles et les moyens disponibles ne permettent pas un suivi assez intensif pour effectuer une batterie de tests. Progressivement, on peut espérer que ces méthodes se raffineront de sorte qu'ils posent moins problème et soient plus adaptés au contexte des écoles.

Conclusion

En somme, ce mémoire a couvert bien plus de terrain que ce que je l'aurais initialement voulu. Cela est certainement dû à la profondeur de la théorie des vertus et de ses affinités avec d'innombrables domaines de recherche tels que la métaéthique, l'éthique normative, la psychologie morale, la psychologie sociale, les neurosciences, l'éducation morale et j'en passe. Le résultat est un parcours du milieu foisonnant dans lequel évolue présentement cette théorie. Je me suis d'abord penché sur la signification contemporaine du naturalisme moral et de son lien avec les vertus. Ce préambule m'a permis de décrire ce qui me semble être l'approche méthodologique la plus sensée pour la théorie des vertus dans l'avenir, soit le naturalisme libéral. J'ai par la suite étudié le concept de vertu et ses principales caractéristiques telles qu'établies par des philosophes de tradition néo-aristotélicienne. Ce portrait a subséquemment été mis à l'épreuve par la littérature empirique de la critique situationniste des vertus. Ma conclusion est que la critique réussit à affaiblir la conception traditionnelle des vertus. Cette thèse est probablement la plus controversée de ce mémoire, car de nombreux auteurs croient encore à une approche globaliste des vertus. Suite au constat que le concept de vertu doit être révisé, je me suis concentré au dernier chapitre sur son application en éducation morale. L'éducation morale m'a semblé être parmi les meilleures options pour développer le potentiel pratique de la théorie des vertus. Au chapitre trois, j'ai d'abord tenté de répondre aux principaux mythes entourant une éducation des vertus. J'ai ensuite incité sur le fait que les compétences morales liées aux vertus doivent être précisées et contextualisés pour être des objectifs d'apprentissages adéquats. Finalement, j'ai donné un aperçu de deux enjeux pratiques de l'implantation d'un programme d'éducation des vertus à l'école, soit l'environnement scolaire et l'évaluation du programme. Il est pertinent de noter ici les limites de ce travail de recherche. L'un des plus grands défis fut la recherche documentaire, non pas en raison du manque d'information, mais en raison du surplus de documentation. Le volume considérable de sources documentaires récentes sur le sujet m'a rapidement submergé de sorte que je n'ai pas terminé de lire, au moment où j'écris ces mots, ce que j'avais au menu. Ordonner cette vaste quantité d'information n'a pas été tâche facile, surtout considérant la diversité des champs de

recherche en théorie des vertus. Ma stratégie a été de m'attarder sur les sources les plus actuelles pour témoigner de manière plus convaincante de la progression des débats concernant celle-ci. Cette littérature impressionnante a également eu un effet de diffusion sur mon fil d'idée : plutôt que de cibler certains aspects théoriques précis, j'ai tenté, en entrecroisant philosophie, psychologie et théorie de l'éducation de donner un portrait global d'une voie possible pour la théorie des vertus. Malheureusement, bien que le présent travail est riche en termes de diversité théorique, il en sacrifie de la rigueur argumentative. De nombreuses sections gagneraient en crédibilité si elles étaient allongées de quelques pages en approfondissant certains aspects. Finalement, mon manque d'aisance avec la littérature empirique m'a empêché de discuter sérieusement des études empiriques que j'ai mentionnées. J'ai dû par conséquent me fier aux jugements et aux évaluations des auteurs que j'ai sélectionnés.

En ce qui concerne la théorie des vertus, je crois qu'il est juste de dire qu'elle connaît au moment présent un âge d'or. Depuis sa réactualisation en éthique normative, elle a été impliquée dans une diversité de projets de recherche étonnante. Comme je l'ai défendu, je crois que l'éducation morale est une excellente voie de recherche pour la théorie des vertus, mais d'autres branches théoriques sont également fort intéressantes. Je n'ai par exemple pas traité de la littérature sur la «virtue epistemology» qui s'intéresse à l'épistémologie d'un point de vue normatif (voir par exemple Baehr 2015, *Intellectual Virtues and Education*). J'ai également très peu traité des recherches sur le rôle des émotions en éthique (voir par exemple Peter Goldie 2010, *Handbook of Philosophy of Emotion*) qui sont cruciales dans la conceptualisation des vertus. Ceci dit, je crois tout de même que la littérature sélectionnée permet de formuler un argument fort pour l'adoption du cadre théorique des vertus en éducation morale. L'éducation morale est pour moi un domaine de recherche prioritaire considérant le peu d'attention qu'il reçoit présentement dans les écoles. Il permet également d'étudier ce qui demeure, à mes yeux, la question éthique la plus importante, soit «comment peut-on former de bonnes personnes?».

Références bibliographiques

- Alfano, Mark. 2013. *Character As Moral Fiction*. New York: Cambridge University Press.
- Alfano, Mark, ed. 2015. *Current Controversies in Virtue Theory*. Current Controversies in Philosophy. New York: Taylor & Francis.
- Anscombe, G.E.M. 1958. *Modern Moral Philosophy*. Philosophy. Vol.33(124). 1-19
- Annas, J. 2011. *Intelligent Virtue*. New York : Oxford University Press.
- Arthur, J., K. Kristjánsson, T. Harrison, W. Sanderse & Daniel Wright. 2017. *Teaching Character and Virtue in Schools*. New-york : Routledge
- Badhwar, N. 2014. *Well-Being: Happiness in a Worthwhile Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Baehr, J. (Ed.). (2016). *Intellectual Virtues and Education*. New York: Routledge,
- Besser-Jones, L. & M. Slote. 2015. *The Routledge Companion to Virtue Ethics*. New York: Routledge.
- Bloomfield, Paul. 2014. *The Virtues of Happiness : A Theory of the Good Life*. Oxford Moral Theory. New York: Oxford University Press.
- Carr, D., & J. W. Steutel. 1999. *Virtue ethics and moral education*. London: Routledge.
- Carr, David, James Arthur, and Kristjánsson Kristján, eds. 2017. *Varieties of Virtue Ethics*. London, United Kingdom
- Choi, Sungho et Fara, Michael. 2018. «Dispositions». *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/dispositions/>.
- De Caro, Mario et Macarthur, David (ed.). 2010. *Naturalism and Normativity*. New York : Columbia University Press
- Doris, John M. 2002. *Lack of character: personality and moral behavior*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Flanagan 1991. *Varieties of Moral Personality: Ethics and Psychological Realism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Foot, Philippa. 2004. *Natural Goodness*. Oxford: Clarendon.
- Forcehimes, Andrew T. «A Dilemma for Non-Analytic Naturalism». *Pacific Philosophical Quarterly*, June 2018. Vol.99(2). 228-247
- Harman, G. 2009. "Skepticism about Character Traits". *The Journal of Ethics*. 13 (2-3): 2-3.
- Goleman, Daniel. 1997. *Emotional Intelligence*. Bantam trade pbk. New York: Bantam Books.
- Hursthouse, R. 1999. *On Virtue Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hursthouse, Rosalind et Pettigrove, Glen. 2016 «Virtue Ethics». *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/ethics-virtue/>.
- Kristjánsson Kristján. 2007. *Aristotle, Emotions, and Education*. Aldershot, Hants, England: Ashgate.
- Kristjánsson, K. 2015. *Aristotelian Character Education*. New York. Routledge.
- Lutz, Matthew et Lenman, James. 2018 «Moral Naturalism». *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/naturalism-moral/>
- May, J. 2018. *Regard for Reason in the Moral Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Meritt, Maria W., J. Doris, & G. Harman. 2010. «Character». dans Doris et al. *The moral psychology handbook*. Oxford: Oxford University Press. 355–401.

- Maxwell, Bruce 2019. *Developing emotional intelligence in social and emotional Learning*. Handbook of Emotional Development. Oxford : Oxford University Press,
- Mcdowell, John. 1979. *Virtue and Reason*. The Monist. Jul 1. Vol.62(3). p. 331.
- Miller, Christian B. 2013. *Moral character: an empirical theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, Christian B. 2014. *Character and moral psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Nucci, Larry P., T. Krettenauer, & D. Narváez. 2014. *Handbook of moral and character education*. New York : Routledge.
- Putnam, Hilary. 2017. «The Fact/Value Dichotomy and the Future of Philosophy». dans *Facts and Values*. New York: Routledge. 27-41
- Radcliffe, E., 2007, "Moral Naturalism and the Possibility of Making Ourselves Better", dans *Moral Cultivation*, B. Wilburn (ed.), Lanham, MD: Lexington Books/Rowman and Littlefield.
- Sreenivasan, G. 2013. "The situationist critique of virtue ethics". dans Russell, Daniel C. *The Cambridge companion to virtue ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stichter, Matt. 2018. *The Skillfulness of Virtue : Improving Our Moral and Epistemic Lives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, Bernard. 1985. *Ethics and the Limits of Philosophy*. Hoboken: Taylor & Francis.