

Sur quelles bases théoriques susciter un questionnement éthique en école d'ingénieurs ?

Guillaume Quiquerez

École Centrale de Marseille, Labo Sociétal, France

Résumé. Cette contribution analyse quelques questions préalables à une pédagogie entendant favoriser un questionnement éthique dans une école d'ingénieurs. Après avoir proposé une typologie d'une demande sociale adressée aux ingénieurs, sont discutées la position de Max Weber sur la neutralité axiologique, la stratégie d'Amartya Sen face à l'institutionnalisme transcendantal, et les analyses de Paul Ricœur sur le renouveau du concept de responsabilité. Nous en déduisons alors un environnement théorique permettant de mieux cerner les contours d'une éthique de la responsabilité rénovée et un questionnement devant permettre d'orienter la construction d'une réflexion pédagogique.

Introduction

Le point de départ de cette réflexion, qu'il faut tenir pour un essai, est une demande sociale prise au sérieux. Celle-ci met en cause le comportement des élites en général, et les pratiques professionnelles des ingénieurs en particulier, en ceci qu'elles soulèvent des problèmes moraux : égoïsme, avidité, impuissance masquée, sous-estimation des enjeux environnementaux, privatisation corporatiste du pouvoir... Cette demande sociale étant confuse, plurielle, mais réelle, nous commencerons par en proposer une rapide catégorisation permettant d'y voir plus clair (I).

Pour les écoles d'ingénieurs, vouloir remédier à cette situation, à terme, peut signifier la constitution d'un programme de sensibilisation des étudiants à un questionnement éthique, en théorie et en situation, dans l'espoir que cela entraîne des effets durables. L'enjeu est donc de savoir comment faire évoluer la formation des élites de sorte qu'elles adoptent durablement des comportements plus attentifs aux enjeux éthiques¹. Les premières questions qui se posent alors, évidentes quoique non triviales, concernent les modalités pédagogiques, le choix des dispositifs à retenir et l'évaluation de leurs effets réels dans le temps. Même si le mouvement global apparaît encore modeste, quelques réponses ont commencé à apparaître : des enseignements sont désormais prodigués dans un grand nombre d'universités et d'écoles à travers le monde, alternant examen des théories éthiques, sensibilisation aux préceptes des codes déontologiques et analyse de cas pratiques. Par ailleurs, l'*Engineering Ethics* forme depuis peu un

¹ Nous réservons plus loin nos commentaires sur ce que « attentifs aux enjeux éthiques » signifie.

champ de recherche et d'enseignement reconnu, principalement aux Etats-Unis et au Canada – et sur un mode plus embryonnaire en France où l'on commence à en trouver quelques échos, notamment sous la plume novatrice de Christelle Didier (par exemple 2008).

En amont de ces enjeux immédiatement pédagogiques surgit une deuxième série d'interrogations : sur quelles bases théoriques doivent reposer ces enseignements ? Doivent-ils mobiliser une définition partagée du bien ou du juste, définie *a priori* ? Quelles conceptions de l'éthique supposent-ils ? C'est cette seconde série de questions qui retiendra ici notre attention. On l'aura compris, l'enjeu ici n'est plus tant pédagogique qu'épistémologique et axiologique. La sensibilisation des étudiants à un questionnement éthique implique un point de vue, qui lui-même exige de prendre position dans quelques débats théoriques relatifs à l'éthique, et ceci à trois niveaux distincts.

Le premier concerne les conditions de possibilité d'un rapport aux valeurs dans un établissement d'enseignement supérieur ; c'est dans ce cadre que nous reviendrons sur la thèse de la neutralité axiologique développée par Max Weber (II). Le deuxième porte sur le choix à opérer entre deux stratégies : doit-on partir d'une idéalité normative complète ou ancrer la réflexion dans les problèmes vécus par les acteurs ? Nous défendrons cette deuxième posture, en nous inspirant de la critique par Amartya Sen de l'institutionnalisme transcendantal (III). Le troisième a trait au choix d'un concept d'éthique dans ce contexte : après Max Weber et Hans Jonas, mais surtout avec Paul Ricœur, nous opterons en faveur d'une éthique de la responsabilité, comme charge confiée du fragile (IV). En conclusion, nous ramasserons les principaux enseignements de cette démarche pour en tirer les premières conséquences sur un projet pédagogique. Nous plaiderons notamment en faveur d'une réhabilitation de l'enseignement des savoirs aux côtés de la constitution des compétences.

1 Critiques de l'éthique de l'ingénieur : une proposition de typologie de la demande sociale

La demande éthique émanant de la société, et adressée aux ingénieurs, intervient dans un climat de défiance aigüe manifestée à l'endroit des élites. Cette défiance procède de trois types de critiques.

- (1) En premier lieu, les élites sont réputées trop concentrées sur la poursuite égoïste, et parfois malhonnête, de leurs intérêts particuliers. Pareille propension apparaît d'autant plus insupportable aux yeux de beaucoup que le creusement des inégalités socio-économiques depuis environ une vingtaine d'années aurait conduit à une « crise de l'égalité » (Rosanvallon 2011) qui s'accompagnerait d'un retour des rentiers (Piketti 2013). Les diplômés des écoles les plus prestigieuses sont réputés être responsables de ce phénomène, notamment ceux qui ont joué les premiers rôles dans les « crises » financières les plus récentes (Gillet et Zimnovitch 2011).
- (2) En deuxième lieu, par-delà leur manque de probité et leur sens défaillant de l'intérêt collectif, c'est l'aptitude des élites à améliorer les conditions de vie des personnes, voire à ne pas les détériorer, qui est sur la sellette. Mais il est inutile d'insister sur ce registre, tant foisonnent les travaux sociologiques et économiques sur les difficultés sociales persistantes : nous spécifierons plus bas ce point, relativement aux ingénieurs.
- (3) À ces deux premières critiques, exprimées avec plus ou moins de nuances, vient s'ajouter un facteur aggravant, qui concerne les conditions de production de ces élites. Celles-ci sont souvent considérées, depuis les travaux fondateurs de Bourdieu et Passeron (1970) jusqu'à nos jours (par exemple : Broussard et Buisson-Fenet 2010), comme de simples conditions de reproduction – signifiant par là que l'accès aux formations académiques sélectives est socialement sélective. Les élites sont par ailleurs appelées à s'ouvrir à ce que l'on nomme aujourd'hui la « diversité »¹, terme

¹ Non sans ambiguïté : voir sur ce point Sénac (2012).

opportunément fourre-tout qui désigne d'un seul élan tous les exclus du pouvoir : en vrac, les personnes handicapées, les femmes, et surtout les « minorités visibles ».

Dans cette contestation des élites s'enchevêtrent donc trois séries d'arguments : (1) égoïsme et avidité au gain d'abord, (2) impuissance à agir efficacement et systématiquement pour le bien commun ensuite, (3) quasi-privatisation clanique des procédures d'accès aux meilleurs postes enfin. Ces arguments fonctionnent ensemble comme une machine à broyer la justification traditionnelle de ce qui, du moins en France, a longtemps constitué la clef voûte de l'élitisme républicain : le mérite (Michaud, 2009). À l'heure « des désillusions de la méritocratie » (Duru-Bellat, 2006), il n'est donc guère étonnant de constater que l'on demande à ceux qui sont en situation de responsabilité de retrouver le chemin de l'éthique.

Si cette défiance frappe donc, à des degrés divers, les ingénieurs en tant que représentants des élites économiques, la deuxième critique prend pour eux, en tant qu'acteurs de premier ordre dans le champ des sciences et des techniques, une tournure bien spécifique. Car après une longue période positiviste durant laquelle l'on a chanté les louanges d'un progrès technique indéfini, voire infini, les doutes ont grandi quant à la capacité des sciences à améliorer la situation de chacun. Si l'on met de côté le débat entre progrès technique et emploi, qui continue de faire polémique, deux sous-enjeux principaux se dégagent.

(2a) Sur un plan moral et politique, d'abord, l'avancée rapide des savoirs et des développements techniques, la puissance nouvelle qu'ils exercent dorénavant sur le comportement individuel et la vie sociale seraient en passe, comme le disait déjà Habermas en 1968, de précipiter l'humanité dans un monde régi par une nouvelle forme de totalitarisme rampant, dans lequel la science et la technique auraient endossé les habits de l'idéologie (Habermas 2011). Dans un registre plus contemporain, l'on reproche notamment aux technologies numériques à la fois leur caractère intrusif, privatif de liberté, et leur puissance hypnotique et aliénatrice, invalidant les capacités de réflexion et de concentration des usagers de Google pour finalement les conduire à la stupidité (Carr 2008). L'alliance des méfaits du marketing et des technologies numériques tendrait ainsi à placer notre époque sous l'emprise d'une « bêtise systémique », à laquelle d'ailleurs des élites elles-mêmes n'échapperaient pas (Stiegler 2011).

(2b) Sur le plan environnemental et anthropologique, ensuite, des phénomènes tels que les accidents nucléaires, la pollution de l'air et de l'eau, le réchauffement climatique, l'épuisement des ressources naturelles, doublées des craintes associées à l'expansion des nanotechnologies, ou encore aux développements fulgurants d'un génie génétique aux conséquences incontrôlées, ont brutalement terni l'image d'une recherche technologique allant mécaniquement de pair avec un progrès économique et social. Ainsi, les risques scientifiques et techniques feraient peser de lourdes menaces, lesquelles appelleraient selon certains l'activation sans délai d'un « principe de responsabilité » (Jonas 2009) faisant de la précaution et du développement durable les nouveaux piliers d'une « éthique du futur » (Jonas 1998). Dans une autre variante, les temps seraient dorénavant à un « catastrophisme éclairé » (Dupuy 2004), recommandant d'anticiper le pire pour conjurer les effets de son avènement plausible - à défaut d'empêcher sa survenance.

Même si ces critiques entrelacées mériteraient sans doute d'être précisées ou modérées, il devient difficile de les ignorer, *a fortiori* dans le contexte d'une « crise » économique qui s'accompagne d'une évolution fulgurante des techniques et des pratiques sociales, d'une montée des populismes et de menaces écologiques de plus en plus précises. Aussi les questions qu'elles posent doivent-elles être prises au sérieux.

2 Quid de la neutralité axiologique weberienne ?

Bien que la demande sociale soit d'abord adressée à ceux qui ont la responsabilité d'agir au sein d'entreprises, d'institutions publiques ou d'organisations influentes, elle concerne également les

établissements d'enseignement supérieur en général, et les écoles d'ingénieurs en particulier, à la fois sur leur mode de recrutement² et sur l'évolution de leur pédagogie.

Remontons encore d'un cran : est-il légitime pour un établissement d'enseignement supérieur d'essayer d'agir sciemment sur la conscience morale de ses élèves ? Car c'est sur cela, en définitive, que porte la demande. Ce faisant, elle conçoit l'établissement d'enseignement supérieur comme un acteur du jeu social, appelé comme les autres à produire des actions socialement responsables – *a fortiori* s'il est public. En ce sens, la demande peut être interprétée comme un appel à engager une forme de Responsabilité Sociale des Entreprises (RSE)³, adaptée aux établissements d'enseignement supérieur. La multiplication récente de classements par différentes revues intégrant des critères « éthiques », portant sur l'ouverture sociale ou les actions pédagogiques en matière de sensibilisation au développement durable, vient à l'appui de cette interprétation.

Pendant, à cette conception de l'établissement d'enseignement supérieur comme acteur du jeu social semble s'opposer la conception académique de ce dernier. Or, de ce deuxième point de vue, popularisé par la lecture de Max Weber, il ne ressortirait pas des compétences d'une institution savante de se prononcer sur ce que le sujet doit faire, « mais seulement [sur] ce qu'il *peut* et – le cas échéant – ce qu'il *veut faire* » (1992, p. 125). Cette thèse fameuse, fondée sur l'opposition entre *is* et *ought* relevée par David Hume dans son *Traité de la nature humaine*, a fait couler des litres d'encre depuis son énonciation. Beaucoup ont érigé cette distinction en frontière étanche entre deux types de propositions radicalement hétérogènes. Mais cette thèse de l'étanchéité a aussi été remise en cause, pour de multiples raisons. Pour notre part, nous pensons que l'on peut douter, en effet, qu'un savoir absolument *Wertfrei*⁴ soit possible⁵, en particulier dès lors que l'on considère les effets normatifs produits, dans toute opération de conceptualisation, par ce nous avons appelé ailleurs les « *a priori* cognitifs »⁶. De fait, dans le cadre des sciences sociales au moins⁷, qui sont marquées par la coexistence de théories antagonistes, il nous paraît impossible d'éliminer toutes formes de croyances préalables autorisant l'acte de connaissance – et donc irréductibles à de simples obstacles épistémologiques. La coexistence durable des multiples façons de « lire le réel », qui structure la concurrence pérenne des paradigmes, charrie inévitablement avec elle sa part de normativité⁸.

De là, il n'y a cependant aucune raison de déduire la nécessité de jeter par dessus-bord le précepte wéberien – pour autant que l'on en fasse un idéal régulateur débarrassé de toute naïveté épistémologique. Car à bien y regarder, le problème principal de Weber, n'est pas tant d'interdire aux savants l'expression de leurs points de vue, même si telle est sa recommandation dans une situation pédagogique face à des étudiants en situation d'asymétrie symbolique de pouvoir, que d'empêcher qu'ils les leur imposent sans discernement, d'une manière militante, que ce soit ouvertement ou « par suggestion » (Weber 1993,

² S'agissant du mode de recrutement (critique (3)), dont l'examen dépasserait de loin l'ambition de cette contribution, des efforts d'analyse ont été menés, et des dispositifs d'égalité des chances ont été déployés : en particulier par les grandes écoles elles-mêmes – dispositifs probablement utiles quoique de portée limitée (Van Zanten 2010). Si les démarches engagées à ce niveau doivent être amplifiées, un large consensus semble désormais se dessiner sur le fait que c'est prioritairement en amont de l'enseignement supérieur, là où se structurent irrémédiablement les plus fortes inégalités, que l'attention doit être focalisée.

³ Pour une histoire et une typologie de la RSE, voir : Acquier et Aggeri (2007).

⁴ Si l'on entend par là : « libre de tout jugement de valeur ».

⁵ Weber le reconnaissait d'ailleurs, d'un certain point de vue, en parlant des valeurs fondatrices de la science : « il n'existe pas de science entièrement exempte de présuppositions » (1993, p. 93).

⁶ Sur le rôle joué par les *a priori cognitifs* en économie, nous nous permettons de renvoyer à Quiquerez (1999, 2000, 2001).

⁷ Mais les travaux de Quine sur la distinction contestable entre l'analytique et le synthétique, ou encore les notions de « paradigme » de Kuhn, de « noyau dur » de Lakatos ou celle de « Thémata » de Holton vont dans le même sens pour les sciences naturelles.

⁸ Pour ne donner qu'un exemple rapide, il existe deux grandes approches conceptuelles du travail en économie : le travail comme marchandise et le travail comme activité. À chacune de ces conceptions s'arrime des univers théoriques, eux-mêmes fragmentés, qui vont, dans le premier cas, tendre à favoriser une lecture marchande en termes de quantité et de prix et, dans le deuxième, ouvrir des réflexions sur les institutions et les groupes sociaux. Dans les deux cas s'infiltrer inévitablement des jugements de valeurs de plusieurs types, qui peuvent conduire notamment à des préconisations opposées en matière de politique publique.

p. 80). Car un tel procédé est, selon lui, de nature à freiner l'avènement d'une conscience critique. Il faut donc y insister : c'est bien la confusion absolue des genres, le risque d'une fascination aveugle pour l'autorité du savant charismatique et l'inégalité de positions dans un amphithéâtre où « les étudiants sont condamnés au silence » (ibid., p. 81) qui posent le plus problème au sociologue⁹. Pour preuve, comme le note justement Corcuff (2011), Weber prévoit bien que les savants puissent indiquer leurs préconceptions et systèmes de valeurs hors de ce cadre relationnel, à condition alors qu'ils soient clairement annoncés, énoncés en tant que tels, et que chacun puisse en discuter.

Weber invite ainsi les savants qui souhaitent « exprimer sous forme de jugements de valeur les idéaux qui les animent » (1992, p. 131) à « porter scrupuleusement, à chaque instant, à leur propre conscience et à celle des lecteurs, *quels* sont les étalons de valeur qui servent à mesurer la réalité et ceux d'où ils font dériver le jugement de valeur » (ibid.)

Cette seconde lecture de Weber, qui n'oppose pas aux savants l'interdiction d'afficher leur rapport éthique au monde, permet d'ouvrir une autre perspective épistémologique et méthodologique. Il s'agit toujours de refuser l'imposition des jugements de valeur, mais non plus leur expression, à condition que ceux-ci soient explicités et puissent être soumis à la discussion critique¹⁰. Une telle démarche, initiée notamment par Myrdal (1944), implique alors de réorienter les efforts vers l'explicitation des *a priori* selon deux voies. La première, que désigne clairement Weber, est introspective : elle porte sur l'examen critique de ses propres valeurs, sous la forme d'une autoanalyse de sa connaissance, pour laquelle certains présupposés, parfois irréductibles à de simples obstacles épistémologiques à dépasser (Bachelard 1999), peuvent être assumés et argumentés. La seconde est publique : elle se donne à voir sous la forme d'une discussion critique, contradictoire, pluraliste, intersubjective, pouvant soit aboutir à un consensus (Habermas 1992), soit déboucher sur désaccord. Notons que le sociologue allemand développe aussi et longuement cette seconde voie, en assignant aux sciences sociales et à la philosophie la mission de procéder à un examen systématique des présupposés portés, souvent inconsciemment, par les agents (Weber 1992, p. 125). Dans les deux cas de figure, l'on reste bien conforme à l'exigence de non-imposition des valeurs, en se prémunissant de l'effet de domination ou de suggestion. Insistons : à condition de prendre des précautions, il n'est pas interdit aux représentants académiques d'exprimer un point de vue moral et de le défendre.

Une première conclusion d'étape se dessine alors : l'objectif consistant à agir sur la conscience morale des étudiants (et futurs ingénieurs), demande adressée aux établissements de l'enseignement supérieur considérés en tant qu'acteurs sociaux, peut être articulé avec le celui de non-imposition des valeurs, que doit viser toute institution académique. Cette articulation, comme il ressort des développements précédents, requiert de s'arrimer à une perspective éthique authentiquement pluraliste, devant conduire à la mise au jour, à l'examen et à la discussion intersubjective des présupposés axiologiques à l'œuvre.

3 Stratégie idéale-normative ou axiologique située ?

Au-delà de ces exigences, qui demeurent minimales, il nous revient à présent de préciser sous quelle forme la prise de position dans le champ moral est envisageable pour une école d'ingénieurs. Dépassant la question des principes fondateurs, il s'agit d'aborder frontalement la question des stratégies de mise en œuvre.

⁹ Que les étudiants et les pratiques pédagogiques d'aujourd'hui soient fort dissemblables de ceux de Max Weber n'anéantit pas pour autant la portée de la présente discussion. Les questions de l'imposition des valeurs et de l'asymétrie dans la relation pédagogique ne cessent de se poser, quoique sur de nouveaux registres, dans de nouveaux contextes, et à travers de nouveaux média.

¹⁰ Sur un registre plus strictement épistémologique, cette autre perspective conduit alors à délaissier la norme d'objectivité absolue pour lui préférer une norme d'objectivité relative (Quiquerez 1999).

La première des options repose sur l'idée que les établissements devraient procéder, avant toute chose, à l'auscultation systématique et totale de leur conception éthique. Cette démarche, qui viserait en dernier ressort la définition exhaustive d'un ingénieur au comportement « éthiquement idéal », permettrait de camper un référentiel normatif lisible et complet à l'aune duquel l'on pourrait juger des démarches pédagogiques à engager en vue de faire s'en rapprocher le comportement réel des futurs ingénieurs. Nous qualifierons cette stratégie d'idéale-normative. Idéale en ceci qu'elle passe par la construction d'une idéalité. Normative, en cela que cette idéalité n'ambitionne pas seulement d'évaluer la distance qui la sépare objectivement du monde réel, mais encore de faire tendre ce dernier vers elle.

Pour deux raisons, au moins, l'adoption d'une telle stratégie pose problème. Dans la droite ligne des discussions précédentes sur la thèse de Weber, le double respect du principe de pluralisme et de non-imposition des valeurs conduirait ainsi à devoir espérer : 1/ qu'une communauté académique unanime converge dans la construction du portrait de cet ingénieur « éthiquement idéal » ; 2/ que tous les étudiants, ou une part significative d'entre eux, dans le cadre de discussions libres et argumentées, en viennent à adhérer à leur tour à ce portrait. Or, à reprendre la liste des griefs énoncés dans la partie I, une telle perspective supposerait concrètement de s'accorder, par exemple, sur une conception générique du lien entre la technique et l'homme ou encore sur une définition du progrès. Ceci, chacun en conviendra, ne semble ni probable, ni peut-être souhaitable. On peut, certes, tenir cette stratégie idéale-normative pour la meilleure, dans la mesure où elle apparaît comme la plus cohérente et peut-être la plus séduisante intellectuellement. Mais force est de constater, du moins si l'on s'en tient au principe de non-imposition des valeurs, qu'elle est d'avance vouée à être concrètement inopérante. Mais à l'opposé, y renoncer, refuser de dessiner le plus clairement possible la référence idéale vers laquelle tendre, n'est-ce pas condamner toute action pédagogique à l'incohérence, à l'inconsistance, à l' inanité ? Nous ne le pensons pas : c'est à ce stade que la stratégie développée par Amartya Sen (2010) dans l'*Idée de Justice* vient utilement nous épauler.

Dans cet ouvrage magistral, qui vient synthétiser ses principales vues sur la théorie de la justice, Sen revient abondamment sur son concept de *capabilité*. Mais l'économiste, avant d'aborder directement les implications de son approche, prend un soin tout particulier à expliciter la stratégie épistémologique sur laquelle elle repose. Or cette dernière a ceci de remarquable qu'elle se désolidarise nettement de celles qui prévalent aujourd'hui, quelles que soient par ailleurs leurs divergences radicales sur les conceptions du juste et du bien. Ainsi, ce que la fameuse théorie de Rawls, mais encore de celles des libertariens, des utilitaristes, ou encore des égalitaristes auraient en partage, développe Sen, c'est ce présupposé liminaire qu'il qualifie d' « institutionnalisme transcendantal » (Sen 2010, p. 30) – dans la lignée de Hobbes, de Rousseau, ou de Kant. Par là, il faut entendre une pensée qui construit d'abord, *a priori*, un modèle abstrait, structuré par des règles juridiques et des préceptes comportementaux justes ou bons, lesquels seront éventuellement, ensuite, présentés comme tels aux habitants du monde réel. Pourtant, argumente Sen, ces vues de l'esprit, qui visent toutes la justice parfaite, aussi utiles soient-elles à chacun pour mener des raisonnements, ne sont pas d'un grand recours face aux grands enjeux sociétaux et environnementaux réels. Chacune, en effet, pose comme condition d'appréciation d'un problème donné l'adhésion préalable unanime de tous aux principes normatifs idéaux sur lesquels elle est fondée. Ce qui, par définition de l'antagonisme de ces différentes approches, et compte tenu du pluralisme des valeurs dans les sociétés contemporaines, rend vaine toute recherche de convergence pratique.

Toutefois, ce que Sen considère ainsi comme une impasse stratégique ne l'entraîne pas à renoncer à l'élaboration d'une théorie de la justice, sans laquelle nul ne parviendra à raisonner avec rigueur sur des cas complexes. Mais ce diagnostic le conduit à changer radicalement d'approche. Plutôt que s'atteler à définir la justice parfaite, Sen préconise de trouver des critères permettant de dire si une option est moins injuste qu'une autre, sur une base comparatiste. C'est donc du côté des réalisations concrètes, des états du monde réels, que le théoricien entend se pencher – à la suite de Smith, Condorcet, Marx ou Mill. Ce renversement de perspective ne saurait, bien entendu, conduire à une position théorique neutre du point de vue éthique : l'engagement de points de vue, de préférences ou de conceptions est inévitable, mais

ce sur quoi porte désormais le regard concerne les situations vécues, et non plus un monde fictif. Le basculement est profond, car il permet d'imaginer désormais un jugement partagé sur l'injustice d'une situation et sur les moyens de l'améliorer, alors même que les protagonistes ne partagent pas la même idée globale de la justice. Nous pouvons en effet nous accorder sur le fait qu'un enfant qui meurt de faim relève d'une situation contraire à notre idée de la justice, sans partager la même idée de la justice : il est logiquement permis qu'une même conclusion soit déduite de prémisses différentes. Dans le champ éthique, ce positionnement rencontre celui de Max Weber, qui lui-même avait fait remarquer qu'« une prise de position peut ne dériver que d'une seule vision du monde, mais il est également possible qu'elle dérive de plusieurs, différentes entre elles » (Weber 1993, p. 90).

Fort des leçons de ce bref excursus du côté de la critique de l'institutionnalisme transcendantal, il nous apparaît possible de dégager, à la suite de Sen, une autre perspective que celle que nous avons plus haut qualifiée d'idéale-normative. L'enjeu stratégique n'est plus alors de construire le portrait exhaustif d'un ingénieur au comportement « éthiquement idéal », mais d'envisager ses agissements concrets dans des situations réelles, au regard d'un certain nombre de problématiques vis-à-vis desquelles une demande publique s'exprime. Renonçant à la tentation de l'absolutisme totalisant de la première stratégie, à la fois illégitime et inaccessible, c'est donc avec une intention dialogique, localisée, incarnée dans des situations vécues, que se dessine cette seconde stratégie. Si elle ne renonce pas à engager une discussion et des points de vue relevant de l'espace des valeurs, ce en quoi elle s'inscrit bien dans l'espace axiologique, ceux-ci sont cette fois exprimés et débattus à l'occasion de pratiques sociales réelles, ancrées, localisées : situées. Nous qualifions cette seconde stratégie de « située-axiologique ».

Mais nous pouvons suivre Sen quelques pas plus loin encore. Ce dernier tire de sa lecture de la théorie des sentiments moraux d'Adam Smith, et plus particulièrement de sa figure du spectateur impartial, quelques autres éléments déterminants pour sa théorie de la justice. Dans la droite lignée wébérienne d'une discussion intersubjective visant l'accord sur un jugement de valeur relatif à un état social donné, Sen insiste, comme Smith, sur la nécessité de sortir du cercle clos du groupe social à l'intérieur duquel le problème est posé. De la sorte, il enjoint à dépasser le biais positionnel de départ pour tendre, autant que faire se peut, à l'ouverture la plus large des points de vue exprimés – seule démarche compatible, selon lui, avec un monde ouvert et interdépendant. Or cette invitation à une démocratie ouverte, dans laquelle notre voisin peut habiter à l'autre bout du monde (Sen 2010, p. 220), est susceptible d'une traduction immédiate dans la perspective qui est la nôtre ici. Nous la lisons comme une incitation forte à convoquer, dans les faits ou dans la pensée, toutes les « parties prenantes » associées à un problème éthique qui se pose dans le cadre d'une pratique située. Typiquement, certains des enjeux du développement durable, mais aussi ceux de la communication numérique, relèvent immédiatement de ce cadre.

4 Vers une éthique de la responsabilité refondée

À ce stade du cheminement, si nous avons avancé sur les principes et la stratégie, il nous reste encore à désigner l'opérateur conceptuel par lequel une réflexion éthique nouée autour de l'acte effectif de l'ingénieur peut être engagée. Car c'est bien vers une philosophie de l'action, plutôt que de l'être, que nous nous dirigeons. Sans surprise, c'est du côté de la responsabilité que nous la trouvons. Pour cela, revenons à Max Weber, à qui l'on doit l'expression première d'« éthique de la responsabilité ». C'est dans un essai fameux de 1919, relatif au métier du politique, c'est-à-dire pour nous de l'acteur social, et en contrepoint des analyses du métier de savant évoquées plus haut, que le sociologue en vient à distinguer deux conceptions opposées de l'éthique. D'une part, une « éthique de la conviction », qui peut se comprendre comme une forme d'éthique *a priori*, enracinée dans des préjugés moraux fondamentaux et irrévocables, quels qu'en soient les domaines d'incarnation. Selon l'éthique de la conviction, toute action déployée selon des principes moraux bons ou justes sera elle-même jugée bonne ou juste, d'une façon indifférente aux conséquences – ou, à tout le moins, en présence vis-à-vis d'elles. Dans cette

perspective, la caractérisation éthique d'une action est pleinement suspendue à la qualité des principes qui la guident. « Toute vérité est bonne à dire, en tous lieux et toutes circonstances », peut être tenue pour une maxime conforme à cette première approche, quand bien même l'énonciation d'un énoncé tenu pour vrai pourrait être susceptible d'implications très inopportunes en une circonstance donnée. Weber fait remonter cette conception de l'éthique à une vision religieuse du bien et du mal, accrochée à une définition christique de la Vérité par révélation, vision dont les héritiers politiques ou syndicaux auraient prolongé le mouvement en lisant le monde depuis un corpus doctrinal. À cela, il oppose « l'éthique de la responsabilité », perspective selon laquelle c'est à l'aune des conséquences attendues d'une action que l'on peut juger de son caractère moral¹¹. En d'autres termes, ce n'est pas l'intention qui compte, ici, mais le jugement que l'on portera sur les résultats réels de l'action. Cette perspective, que Max Weber limitait à des effets immédiats et contemporains, a été étendue plus récemment par Hans Jonas (2009) dans l'espace et surtout dans le temps, en promouvant un principe de responsabilité devant prendre à sa charge les effets lointains, sur les générations futures, des actes engagés au présent.

Promouvoir, aujourd'hui, une éthique de la responsabilité nous conduit à devoir cerner de plus près le concept de responsabilité lui-même. Mais Weber n'est plus notre contemporain, et nous ne suivons pas Jonas jusqu'au terme de son maximalisme éthique. À ce stade de notre parcours, c'est plutôt aux vues de Paul Ricœur que nous nous rallierons. Dans un article consacré à l'étude de la responsabilité, le philosophe français rappelle opportunément, dans le champ juridique, la fonction structurante qu'elle a jusqu'ici exercé, « dans sa stricte définition de réparer et d'obligation de subir la peine » (1995, p. 43). Or, fait-il valoir, cette acception classique enferme difficilement les usages contemporains du terme. Ricœur propose alors d'investir sa sémantique, investigation dont l'objectif explicite est d'autoriser la rénovation du concept de responsabilité. Dans cette optique, le philosophe procède d'abord à une généalogie du terme dans le champ de la philosophie morale. Délaissant un instant la racine « réponse » où plonge immédiatement la responsabilité, racine qui indique qu'être responsable c'est « répondre de » ou « répondre à », Ricœur, lecteur de Kant, en vient à affilier la notion classique de responsabilité à celle d'imputation, qui entraîne elle-même son corollaire, la rétribution. Dès lors, analysant dans l'histoire de la pensée le fonctionnement du couple imputation-rétribution, il note sa concentration primordiale sur l'instance de faute et, partant, sur l'agent fautif. Pour parler seulement de peine et d'obligation de la réparer, le philosophe préconise donc de parler d'imputation, ouvrant ainsi la responsabilité à des usages plus larges.

Ce détour généalogique a ainsi pour mérite de pouvoir dégager le terrain pour un concept de responsabilité rénové, irréductible à la simple imputation. Celui-ci, avance Ricœur, doit être taillé pour intégrer les notions « de risque, d'assurance, et de prévention » (2009, p. 175). Car ce sont précisément ces notions que la vieille responsabilité réduite à l'imputation et jugée *a posteriori* de l'acte ne pouvaient pas intégrer. Celles-ci poussent à l'avènement d'une nouvelle responsabilité comme figure d'une éthique de l'amont, de l'avant coup, qui anticipe et prévient. Ainsi revigoré, le concept de responsabilité connaît dès lors une remarquable extension. Car sa visée première n'est plus tant le dommage, en quoi consistait son objet primitif, que de la protection de « l'autre vulnérable » (1995, p. 63). Et Ricœur de préciser : « La responsabilité ne se réduit plus au jugement porté sur le rapport entre l'auteur de l'action et les effets de celle-ci dans le monde ; elle s'étend au rapport entre l'auteur de l'action et celui qui la subit, au rapport entre agent et patient (ou récepteur) de l'action » (ibid., p. 62). Mais cette enquête mène encore plus loin. En effet, s'il y a excès, étirement, ou englobement entre les deux concepts de responsabilité, l'ancien et celui qui advient, c'est qu'il n'y a pas non plus de discontinuité entre les deux moutures de la responsabilité, la seconde englobant la première. De fait, il revient à deux idées articulées d'autoriser cette extension et de subsumer ces lectures : l'une est celle de « charge confiée » ; l'autre est celle de

¹¹ Cette opposition entre éthique de la conviction et éthique de la responsabilité n'est évidemment pas sans rappeler, sur un terrain plus proprement philosophique, celle qui prévaut entre les conceptions déontologiques et conséquentialistes de la morale. Nous en dirons un mot plus loin.

« fragilité », ou de « vulnérabilité ». Ensemble, elles permettent finalement d'établir l'objet transversal de la responsabilité, comme vulnérable dont l'agent a la garde, ou, dit autrement, comme fragile dont la charge lui est confiée. Traduction dans les termes de notre enquête : toute problématique éthique relative à l'ingénieur doit être saisie en lien avec les notions de charge confiée et de vulnérabilité de l'autre.

À ce stade, la question de la spécificité de l'éthique de la responsabilité de l'ingénieur peut être posée. Elle devient : comment considérer la fragilité ou la vulnérabilité de l'autre quand l'autre n'est pas en vis-à-vis, et quand la relation à l'autre est médiatisée par des dispositifs sociotechniques complexes inscrits dans des systèmes bien plus vastes ? Dans une relation aussi médiata, comment alors prendre la mesure de la charge confiée ? Si la brume qui entoure l'objet de la responsabilité se désépaisse quelque peu, du moins sur ses orientations principielles, une appréciation mérite donc d'être apportée sur sa portée effective, que deux tendances contradictoires travaillent. La première, accréditée par une lecture radicale de Jonas (2009), conduirait à l'allonger infiniment, en tant que les actes techniques ont certains effets irrémédiables dans l'espace et dans le temps, dont certains, ni voulus ni prédictibles, tiennent aux modalités d'agrégation des comportements individuels dans un univers complexe. Cette première tendance conduirait, à l'extrême, à une responsabilité boursoufflée, dilatée, illimitée. L'ingénieur serait presque moralement responsable de tout et de tout le monde. La seconde, à l'opposé, exactement appuyée sur le même constat, mais l'appréciant depuis le système collectif d'engendrement, tendrait à dessaisir l'individu isolé des conséquences du jeu social auquel il participe presque malgré lui. L'ingénieur ne serait plus responsable de rien. Répondant sur ces deux points, Ricœur intime, à juste titre selon nous, de rappeler à ce stade la notion d'« imputabilité » (qu'il n'a pas révoquée en l'ayant dépassée) à son rôle modérateur. D'une part, plaide-t-il, « une responsabilité illimitée tournerait à l'indifférence » (2009, p. 1976) : l'on ne saurait être responsable que de ce qui peut être raisonnablement établi comme relevant de la charge confiée¹². À l'opposé, une dilution systématique de la responsabilité dans le collectif serait pure négation de la liberté de l'agent et de sa capacité à délibérer. C'est finalement sur une évaluation circonstanciée, locale, insatisfaisante mais réelle, que débouche l'examen de Ricœur – position qui recouvre largement les préoccupations de Sen. L'éthique de la responsabilité, pour les concepteurs et les acteurs des dispositifs sociotechniques, c'est-à-dire les ingénieurs, apparaît dès lors comme une affaire d'appréciation, de délibération individuelle et collective, portant sur la façon possible, réaliste, de prendre en charge la vulnérabilité de l'autre dans le cadre d'une action située.

Un dernière précision, relative à l'éthique de la responsabilité promue ici, achèvera rapidement d'esquisser l'espace théorique devant permettre de fixer un repère à l'action pédagogique. Si la distinction wéberienne entre « éthique de la responsabilité » et « éthique de la conviction » nous a été précieuse jusqu'à ce point, on ne saurait la tenir pour étanche. En cohérence avec la discussion menée plus haut, dans un autre registre, sur la neutralité axiologique du savant, il apparaît en effet que la nouvelle version de l'éthique de la responsabilité qui se dégage à la suite de Ricœur présuppose une version minimale de l'éthique de la conviction. Ainsi que l'indiquait le philosophe dans la postface à un ouvrage collectif sur « Le temps de la responsabilité » (1991), une conviction première guide en effet toute l'analyse : l'attention à porter au vulnérable. Dans les termes du débat fameux entre conséquentialisme et déontologie, cette remarque peut se reformuler de la sorte : l'approche promue ne saurait se départir de tout fondement déontologique. Cette affirmation peut finalement être complétée en revenant à Sen que nous suivrons une fois de plus. Celui-ci plaide pour une philosophie morale conséquentielle mais non étroitement conséquentialiste¹³, car elle doit intégrer non seulement les résultats de l'action, mais aussi le comportement des acteurs, leurs relations et les procédures en jeu (Sen 2010, p. 272) – ce qui est congruent avec l'attention qu'il porte à la discussion contradictoire et à l'intégration des parties prenantes.

¹² À ce titre, cette précision est une invitation à relire dans chaque contexte singulier la liste des griefs développée en I, afin de juger ce qui relève de la responsabilité individuelle effectivement engagée. Pareille remarque est donc désinflationniste.

¹³ Comme peut l'être un type classique d'utilitarisme.

5 Conclusion

Au terme de cet essai, il apparaît que trois axes coordonnés peuvent structurer, en école d'ingénieurs, l'espace théorique d'une éthique de la responsabilité refondée.

De l'examen des thèses de Weber sur les jugements de valeur, il ressort une perspective éthique authentiquement pluraliste, devant conduire à la mise au jour, à l'examen et à la discussion intersubjective des présupposés axiologiques. De la discussion menée à la suite de Sen, il s'ensuit le rejet de la tentation « idéale-normative » et l'option en faveur d'une stratégie « située-axiologique », devant conduire à impliquer les parties prenantes à l'évaluation d'un problème réel. Enfin, depuis l'analyse menée par Ricoeur sur le concept de responsabilité sourd à la fois l'objet même d'une éthique de la responsabilité, énoncée en termes de charge confiée du fragile, une indication sur la délimitation de la portée de la responsabilité, et l'exigence d'une éthique large associant la conviction et les procédures à l'examen des résultats.

Pour aussi éloignées que ces indications apparaissent des préoccupations pédagogiques opérationnelles, elles n'en fixent pas moins, en creux, de sérieux repères sur la démarche à entreprendre. Surtout, il nous paraît qu'elles permettent d'orienter les questions à poser. Par exemple : comment faire prendre conscience des valeurs sous-jacentes aux divers points de vue ? sur quoi pouvons-nous nous accorder, par-delà des croyances divergentes ? comment procéder à l'identification du fragile dont j'ai la charge ? comment développer le souci de la vulnérabilité de l'autre ? quelles parties prenantes pertinentes doivent être convoquées dans un acte délibératif ? comment favoriser une culture du dialogue ? comment appréhender les conséquences de mes actes ?

À bien y regarder, ces interrogations, et la dernière tout particulièrement, ouvrent aussi la porte à une ultime préconisation, et non la moindre. En filigrane de l'ensemble de ce cheminement ressort en effet – ce dont on ne saurait douter par ailleurs – l'importance d'asseoir la réflexion éthique, non seulement dans l'espace axiologique, mais encore dans le champ du savoir positif propre aux sciences en général, et aux sciences sociales en particulier. Car c'est de la connaissance de l'environnement scientifique et technique, mais aussi culturel, social, organisationnel, politique et institutionnel de l'acteur – pour nous de l'ingénieur – que dépend, en partie, sa capacité à déployer une éthique de la responsabilité. Saisir par anticipation les conséquences attendues d'un acte, appréhender les procédures et valeurs qui conditionnent son effectuation, voilà qui implique en effet une intelligibilité minimale du contexte de l'action. L'éthique appelle une conscience, qui mobilise à son tour des savoirs. À l'heure où l'enseignement des sciences sociales dans les écoles d'ingénieurs tend à privilégier une orientation instrumentale des connaissances, dirigée vers l'efficacité comportementale en entreprise, c'est en faveur d'une conception plus traditionnelle, cognitive, critique, théorique, historique, réflexive, ouverte sur un large spectre d'enjeux sociaux, que les développements précédents sur l'éthique de la responsabilité plaident finalement.

Références

- Acquier A. et Aggeri F. (2007), « Une généalogie de la pensée managériale sur la RSE », *Revue Française de Gestion* 11, n°180, 131-157.
- Bachelard G. (1999) [1938], *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Minuit.
- Broussard V. et Buisson-Fenet H. (2010), « Les élites dirigeantes : une recomposition en trompe-l'œil ? », *Sociologies pratiques*, n°21), 1-6.
- Carr N. (2008), “ Is Google Making us Stupid? What the Internet is doing to our brains”, *Atlantic Magazine*, July/August.

- Corcuff P. (2011), « Le savant et le politique », Expériences de recherche, Régimes d'explication en sociologie, *SociologieS*, mis en ligne le 06 juillet 2011.
- Didier C. (2008), *Penser l'éthique des ingénieurs*, Paris : PUF.
- Dupuy J.-P. (2004), *Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain*, Paris : Seuil.
- Duru-Bellat (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la démocratie*, Paris : Seuil.
- Gillet P. et Zimnovitch H. (2011), « La responsabilité de l'enseignant-chercheur dans la formation des ingénieurs financiers », *Revue Française de Gestion*, 7/11 (n°216), 93-109.
- Habermas J. (2011) [1968], *La technique et la science comme idéologie*, Paris : Gallimard
- Habermas J. (1992), *De l'éthique de la discussion*, Paris : Cerf.
- Jonas H. (2009) [1979], *Le principe de responsabilité*, Paris : Flammarion.
- Jonas H. (2005) [1993], *Pour une éthique du futur*, Paris : Rivages Poche/Petite Bibliothèque.
- Michaud Y. (2009), *Qu'est-ce que le mérite ?*, Paris : Bourin.
- Myrdal G. (1944), *An American Dilemma*, N.Y. : Ralph Elison.
- Picketti T. (2013), *Le capital au XXIème siècle*, Paris : Le Seuil.
- Quiquerez G. (1999), « Le contexte de la découverte », in Leroux A. et Marciano A., *Traité de philosophie économique*, De Boeck, 353-378.
- Quiquerez G. (2000), « L'hystérésis du taux de chômage : une analyse épistémologique », *Revue de Philosophie Économique*, n°1, 51-74.
- Quiquerez G. (2001) (Avec Leroux A. et Tosi G.), *Idéologies et Doctrines en économie*, Paris : Économica.
- Ricoeur P. (1995), *Le juste*, Paris : Esprit.
- Ricoeur P. (2009) [2005], *Parcours de la reconnaissance*, Paris : Gallimard.
- Rosanvallon P. (2011), *La société des égaux*, Paris : Seuil.
- Sen A. (2010), *L'idée de justice*, Paris : Flammarion.
- Sénac R. (2012), *L'invention de la diversité*, Paris : PUF.
- Stiegler B. (2011), *États de choc – Bêtise et savoir au XXIème siècle*, Paris : Mille et une nuits.
- Van Zanten A. (2010), « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés Contemporaines*, n°79, 69-95.
- Weber (1992) [1904-1917], *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Plon.
- Weber (1993) [1919], *Le savant et le politique*, Paris : Plon.