

ALLOCUTION D'ALAIN ANQUETIL

Je tiens d'abord à vous dire combien je suis ravi et fier d'être le lauréat des *Trophées de l'Enseignement de l'éthique* pour l'année 2010.

Je remercie vivement le jury des Trophées, la Fondation Ostad Elahi et ses partenaires, ainsi qu'un certain nombre de personnes qui ont contribué, à des degrés divers, à mes réflexions en matière d'enseignement en éthique et, plus largement, à mes orientations académiques.

Je pense en particulier à Daniel Andler, qui fut mon directeur de thèse, à Michel Berry, Monique Canto-Sperber, Ruwen Ogien, Edwige Rude-Antoine et Catherine Leblanc, directrice générale de l'ESSCA, l'école de commerce où est donnée aujourd'hui une grande part de mes enseignements en éthique des affaires.

Permettez-moi de dire un mot sur ces enseignements.

Pour commencer, il me paraît important de préciser que les enseignements d'éthique des affaires que j'ai conçus sont centrés sur la *personne* et sur les choix auxquels elle peut être confrontée dans sa pratique professionnelle. C'est-à-dire que le questionnement éthique se situe au niveau individuel et, dans une moindre mesure seulement, à celui de l'entreprise – en tout cas pas à un niveau d'analyse macro-social.

Un mot maintenant sur le contenu. Pour simplifier, je ne parlerai que des cours d'éthique des affaires donnés à des étudiants de *Master* en école de commerce. Ils ont une durée unitaire assez courte – 9 heures – et sont donnés dans chaque discipline de gestion : finance, audit, marketing, management.

Chaque enseignement est structuré en trois parties : une introduction au questionnement éthique, qui est consacrée aux théories morales normatives et à la psychologie morale ; une partie relative aux questions soulevées dans la littérature académique de l'éthique des affaires pour chaque discipline de gestion ; enfin des applications pratiques au sein desquelles domine un jeu de rôle.

L'introduction au questionnement éthique, première partie du cours, porte sur les mécanismes généraux de la pensée morale. Par exemple, des situations de choix sont proposées aux étudiants – des situations qui ont été utilisées comme matériau expérimental en psychologie morale, comme le fameux *dilemme du tramway*¹.

Que constate-t-on dans le cadre du cours ? A l'instar de ce qui se produit dans les expériences de laboratoire, les étudiants font des jugements moraux *divergents* suivant les conditions envisagées, et ils éprouvent beaucoup de difficultés à les *justifier*. Or, malgré le caractère artificiel et minimal de ces situations, ces divergences de jugements et ces problèmes de justification rendent clairement les étudiants disponibles pour saisir la complexité de la pensée morale et comprendre l'intérêt d'une réflexion sur les déterminants de leurs propres jugements moraux.

Et je voudrais souligner à quel point cette disponibilité d'esprit est importante pour l'enseignement de l'éthique.

¹ Dans cette situation de choix, il est demandé de porter un jugement moral sur l'action consistant à détourner un tramway vers une voie secondaire afin de sauver cinq personnes, au prix de la mort d'une autre personne.

La seconde partie de mon enseignement porte sur les discussions théoriques ayant trait aux questions éthiques posées par les disciplines de gestion. Il faut ici mentionner une autre caractéristique de ces cours, qui n'est pas anodine : ils s'inscrivent *dans* « l'éthique des affaires » considérée comme une discipline académique, l'un des domaines de l'éthique appliquée. Cela signifie que, même si les cours d'éthique des affaires prennent place dans les programmes de finance, de marketing ou de management, ils *ne* dépendent *pas*, sur le plan institutionnel ou hiérarchique, de ces disciplines. Je précise à cet égard que, pour ma part, je donne exclusivement des cours de « philosophie morale appliquée à la vie des affaires » – je n'interviens dans aucune des disciplines de la gestion.

Je voudrais terminer par deux principes qui gouvernent ces enseignements sur le plan du contenu et de la pédagogie. En premier lieu, ils sont structurés par un point de vue substantiel, par un argument : ils réfutent en effet ce que l'on a coutume d'appeler, en éthique des affaires, la « thèse de la séparation ».

Cette thèse énonce qu'il existe, au moins dans les croyances et dans les discours, une *séparation* entre les règles morales gouvernant la vie des affaires et celles gouvernant la vie ordinaire. Elle est souvent invoquée pour expliquer la « perte de sens » qu'éprouveraient beaucoup d'acteurs de la vie des affaires.

L'un des auteurs les plus féconds du domaine, Robert Solomon, affirmait que « les bons employés sont de bonnes personnes ». Qu'est-ce que cela implique dans la perspective d'un enseignement d'éthique des affaires ? Pas seulement que l'on devrait s'attacher à définir ce qu'est un « bon employé », un « bon manager » ou un « bon dirigeant d'entreprise ». Mais plutôt qu'il convient de partir de ce qu'est une « bonne personne en général », de ce qu'est une vie qui mérite d'être qualifiée de « bonne », puis de situer la vie des affaires dans la vie en général, de discuter comment la vie des affaires devrait prendre place dans une vie humaine et non comment une vie humaine devrait s'accommoder de la vie des affaires.

Ceci revient à défendre l'idée selon laquelle il *ne* devrait *pas* exister de séparation entre les règles de la morale ordinaire et les règles éthiques de la vie des affaires. Voici une autre manière de le dire : il n'y a pas de courage, de sincérité, de tolérance ou de solidarité spécifiques à la vie des affaires ; il s'agit en réalité du même courage, de la même sincérité, de la même tolérance, de la même solidarité que ceux qui existent en dehors de la vie des affaires.

C'est une telle perspective qui gouverne les enseignements que je dispense.

J'en viens au deuxième principe gouvernant ces enseignements. Il s'agit d'un principe de « non-neutralité ».

Celui-ci affirme qu'il *ne* faut *pas* laisser les étudiants sur une « impression vague » à l'issue du cours – par exemple qu'il ne faut pas les laisser, après discussion d'un cas, quitter la séance avec des « questions restées sans réponse ». Ceci signifie que, sans adopter une posture paternaliste, un enseignant en éthique des affaires devrait établir clairement, après discussion d'un cas ou au cours de la discussion, ce qui est moralement bon et ce qui est moralement mauvais, plus précisément qu'il devrait souligner l'importance, pour un décideur impliqué dans une situation de choix éthique, de ne pas perdre de vue des biens moraux tels que l'intégrité, la justice et la vérité – ce en dépit de la pression du contexte, en dépit de la pression de l'autorité, de la hiérarchie, des pairs.

Cela vaut dans des cas ambigus, comme peuvent l'être des cas de corruption. Dans de tels cas, le principe de non-neutralité énonce que l'enseignant *doit affirmer* que « la corruption est un mal », plutôt que de laisser les étudiants le supposer implicitement ; et si cela n'a pas été fait en séance, il doit donner des arguments démontrant *pourquoi* la corruption est un mal, non seulement en général (cela ne suffit pas d'en parler « en général »), mais *dans le cas précis* discuté pendant le

cours. Et il doit montrer comment, toujours à propos du cas discuté en cours, ce genre de mal qu'est la corruption peut affecter le décideur *en tant que personne*.

Voici quelques-unes des considérations que je souhaitais mentionner dans le cadre de cette intervention.

Je vous remercie encore.