Document généré le 3 juin 2025 02:41

Les ateliers de l'éthique
The Ethics Forum

S'exercer à l'empathie : une expérience pédagogique en design d'intérieur

Rabah Bousbaci

Volume 5, numéro 2, automne 2010

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1044322ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1044322ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal

ISSN

1718-9977 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Bousbaci, R. (2010). S'exercer à l'empathie : une expérience pédagogique en design d'intérieur. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, *5*(2), 126–143. https://doi.org/10.7202/1044322ar

Résumé de l'article

Les professionnels ont par définition un public bénéficiaire de leurs services : le patient pour le médecin, le psychologue ou l'infirmière ; le client pour l'avocat ; le consommateur pour le gestionnaire d'une entreprise commerciale ; etc. L'usager ou l'habitant du cadre bâti constitue un des destinataires des services professionnels du designer d'intérieur. De quelle manière peut-on apprendre aux étudiants/futurs professionnels du design d'intérieur à se mettre à la place de l'usager/habitant des espaces qu'ils conçoivent ? Le concept de l'empathie, communément décrit comme la capacité de se mettre à la place de l'autre, de le comprendre et de ressentir ses sentiments et ses émotions, est bien adapté pour explorer cette attitude. Cet article est composé de deux parties. La première présente une expérience pédagogique en design d'intérieur où des étudiants apprennent à se représenter les usagers de leur projet d'aménagement en utilisant un outil méthodologique appelé « boussole éthique ». Cette boussole est constituée essentiellement de trois pôles qui renvoient aux trois rapports fondamentaux de l'être humain tels qu'étudiés dans la tradition stoïcienne : rapport à soi-même, à autrui et à la nature. Dans la seconde partie, l'article met en relief plusieurs éléments théoriques qui permettent de comprendre, de consolider et, éventuellement, de faire évoluer les bases conceptuelles qui sous-tendent cette démarche. Il s'agira notamment des théories éthiques et de certaines approches spécifiques au concept de l'empathie.

Tous droits réservés © Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal, 2010

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Article 126 ➔ 141 Notes: 142 ➔ 143

126

VOLUME 5 NUMÉRO 2
AUTOMNE/FALL 2010

S'EXERCER À L'EMPATHIE : UNE EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE EN DESIGN D'INTÉRIEUR

RABAH BOUSBACI
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

RÉSUMÉ

Les professionnels ont par définition un public bénéficiaire de leurs services : le patient pour le médecin, le psychologue ou l'infirmière ; le client pour l'avocat ; le consommateur pour le gestionnaire d'une entreprise commerciale ; etc. L'usager ou l'habitant du cadre bâti constitue un des destinataires des services professionnels du designer d'intérieur. De quelle manière peut-on apprendre aux étudiants/futurs professionnels du design d'intérieur à se mettre à la place de l'usager/habitant des espaces qu'ils conçoivent ? Le concept de l'empathie, communément décrit comme la capacité de se mettre à la place de l'autre, de le comprendre et de ressentir ses sentiments et ses émotions, est bien adapté pour explorer cette attitude. Cet article est composé de deux parties. La première présente une expérience pédagogique en design d'intérieur où des étudiants apprennent à se représenter les usagers de leur projet d'aménagement en utilisant un outil méthodologique appelé « boussole éthique ». Cette boussole est constituée essentiellement de trois pôles qui renvoient aux trois rapports fondamentaux de l'être humain tels qu'étudiés dans la tradition stoïcienne : rapport à soi-même, à autrui et à la nature. Dans la seconde partie, l'article met en relief plusieurs éléments théoriques qui permettent de comprendre, de consolider et, éventuellement, de faire évoluer les bases conceptuelles qui sous-tendent cette démarche. Il s'agira notamment des théories éthiques et de certaines approches spécifiques au concept de l'empathie.

ABSTRACT

All professions have obligations to the public they serve, i.e.: the patient for physicians, psychoanalysts, or nurses; the client for lawyers; the consumer for managers; etc. The user or occupant of the built environment is the intended public of interior design services. How do interior design students learn to imagine the occupants of the built environments they design? The concept of empathy, commonly defined as the capacity of identification with and understanding of another's situation, feelings, and motives, is particularly suitable to explore this attitude. This paper has two parts. The first one presents an interior design academic exercise where students learn to imagine the occupants of their design project by using a methodological tool called an "ethical compass". The compass is composed of three poles, which remind the three fundamental relations in the human condition as they were considered in the Stoic tradition: man's relation to oneself, to others, and to nature. In the second part, the paper outlines several theoretical elements, which help to understand, to strengthen, and eventually to make progress about some of the conceptual bases that underline this approach. Mainly, it outlines important ethical theories and specific approaches to the concept of empathy.

INTRODUCTION

Les savoirs professionnels et la problématique de leur enseignement ont suscité de nombreux questionnements et réflexions au cours des quatre dernières décennies. Cet intérêt a d'abord trouvé un important catalyseur dans les travaux de Herbert Simon. Dans son manifeste de 1969, *The Sciences of the Artificial*[1], Simon décrit le processus de design (ou processus de la conception) comme l'activité caractéristique des savoirs professionnels. Dans le chapitre intitulé « *The Science of Design : Creating the Artificial* », on peut lire la description suivante :

> « Everyone designs who devises courses of action aimed at changing existing situations into preferred ones. The intellectual activity that produces material artifacts is no different fundamentally from the one that prescribes remedies for a sick patient or the one that devises a new sales plan for a company or a social welfare policy for a state. Design, so construed, is the core of all professional training; it is the principal mark that distinguishes the professions from the sciences. Schools of engineering, as well as schools of architecture, business, education, law, and medicine, are all centrally concerned with the process of design. »[2]

Les disciplines du design (design industriel, design graphique, design de web, design de jeu, design architectural, design urbain, design de paysage, etc.), se sont dans une large mesure reconnues dans cette définition de Simon. Le design d'intérieur n'est pas en reste dans cette dynamique. Depuis les années 1980, le champ du design d'intérieur s'est considérablement développé en Amérique du Nord tant au niveau des savoirs qui le sous-tendent qu'au plan de la reconnaissance sociale et institutionnelle[3] dont il jouit comme pratique professionnelle. Un designer d'intérieur conçoit, configure et dessine les aménagements des environnements intérieurs des édifices. Ces espaces intérieurs sont les lieux de vie quotidiens où les personnes de tous les âges habitent, travaillent, étudient, jouent, s'amusent, se font soigner, etc. :

> « Interior design is a multi-faceted profession in which creative and technical solutions are applied within a structure to achieve a built interior environment. These solutions are functional, enhance the quality of life and culture of the occupants, and are aesthetically attractive. […] Designs must adhere to code and regulatory requirements, and encourage the principles of environmental sustainability. »[4]

Comme cette définition le souligne, le bien-être et la qualité de vie des habitants (occupants/usagers) des espaces constituent la préoccupation première et le point de mire de la démarche de conception en design d'intérieur[5]. Un questionnement fondamental et spécifique orientera donc notre investigation dans cet article. On peut bien entendu s'interroger : de quelle manière les designers d'intérieur s'imaginent-ils ou se représentent-ils les habitants/occupants/usagers des espaces qu'ils conçoivent ? Sachant que dans une majorité de situations ces occupants leurs sont inconnus, de quelle façon les designers se mettent-ils à la place de ces personnes ou se projettent-ils dans la situation de ces personnes pour concevoir des espaces qui leurs conviennent ? Cependant, la question qui orientera de plus près la substance de cet article, i.e. la question pédagogique, est la suivante : *de quelle manière (i.e., la question méthodologique) et sur la base de quels fondements conceptuels (i.e., la question théorique) peut-on enseigner aux étudiants/futurs professionnels du design d'intérieur à se mettre à la place des habitants/occupants/usagers des espaces qu'ils conçoivent ?*

Ces questions, bien entendu, ne sont pas spécifiques à la pratique du design d'intérieur. Elles sont inhérentes à toutes les pratiques professionnelles dans la mesure où le public est toujours le premier bénéficiaire des services des professionnels. Il en est ainsi du médecin, du psychologue ou de l'infirmière vis-à-vis de son patient, de l'avocat vis-à-vis de son client, du maître d'école vis-à-vis de son élève, du professeur vis-à-vis de son étudiant, du gestionnaire vis-à-vis du consommateur des produits de son entreprise, etc. Le professionnel a toujours une vision ou conception, *tacite* ou *explicite*, de la personne humaine du bénéficiaire ou destinataire de ses services. Au sein des disciplines du design, la manière « trop » ordinaire d'aborder les facteurs touchant l'usager consiste en la vieille et habituelle analyse des *besoins fonctionnels* des projets. Après avoir été inaugurée et mise en œuvre d'une façon systématique au sein de la tradition du Bauhaus, ce type d'analyses fait partie maintenant de tous les

programmes pédagogiques des disciplines du design. Il est donc permis de dire que l'analyse des besoins fonctionnels consiste en la manière habituelle qu'ont les designers de se mettre à la place de l'usager.

Le concept de l'*empathie*, exploré amplement en éthique (i.e. : philosophie morale) ainsi que dans diverses autres disciplines[6], est particulièrement adapté pour orienter les réponses à notre question principale énoncée ci-dessus. Communément décrite comme la capacité de se mettre à la place de l'autre, de le comprendre et de ressentir ses sentiments et ses émotions, la notion d'empathie possède des ressources non négligeables pour étudier et comprendre en design d'intérieur, d'une façon qui lui serait propre, cette faculté de s'identifier à autrui : la faculté de se mettre dans les « souliers » de l'autre.

Dans les sections qui suivent, nous allons dans une première partie présenter une expérience pédagogique. Elle consiste en un exercice de design d'intérieur. Les étudiants y apprennent, d'une façon beaucoup plus complexe que la traditionnelle analyse des besoins fonctionnels, à se représenter et s'imaginer la personne de l'usager pour lequel ils conçoivent des aménagements intérieurs. Ils s'y exercent en se servant d'un outil méthodologique appelé « boussole éthique ». Les résultats de cette expérience, de courte durée, montreront, à travers un nombre restreint d'exemples choisis parmi une quarantaine, de quelle manière les étudiants prennent d'abord conscience de leurs habitudes de conception et préjugés, et par la suite comment ils modifient leur approche habituelle en adoptant une attitude fondée sur l'empathie. Dans la seconde partie de l'article, nous allons mettre en relief certains éléments théoriques qui permettent de comprendre, de consolider et, éventuellement, de faire évoluer les bases conceptuelles qui sous-tendent cette démarche. Il s'agira essentiellement des théories éthiques et de certaines approches spécifiques au concept de l'empathie.

PARTIE 1 : UNE EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE EN DESIGN D'INTÉRIEUR

L'exercice dont il sera question dans ce texte s'inscrit dans le cadre des activités pédagogiques d'un cours en design d'intérieur. L'exercice s'étale sur deux semaines. Habituellement, il est destiné à un groupe de 40 étudiants et le rendu se fait sur des feuilles blanches de format 11"x17". Dans son ensemble, ce cours est centré sur les différents modes de raisonnement et d'approches qui peuvent être mis en œuvre par le designer dans la conception d'un projet d'aménagement intérieur : l'approche rationaliste, l'herméneutique, l'éthique, la poétique et la rhétorique. Ce cours est également jumelé avec l'Atelier (*studio*) de design de la même session où les étudiants abordent la problématique et la conception des aménagements de bureaux (la problématique du travail, le travail de bureau comme mode de vie, le développement durable, etc.). Le projet d'atelier sert ainsi de contexte de mise en pratique des notions abordées dans le cours théorique. Durant la session d'hiver 2009, le projet d'atelier consistait en l'aménagement des bureaux d'une firme d'avocats dans le 14ème étage d'une tour de bureaux. L'envergure du projet avoisine 7000 pieds carrés. La commande du projet, comme c'est souvent le cas, est énoncée sous la forme d'une liste des espaces dont le client a besoin avec la superficie correspondante. Elle comporte, entre autres, un espace d'accueil avec la réception et la salle d'attente (400 pieds carrés), deux salles de conférence (2 x 300 p.c.), une bibliothèque (200 p.c.), 9 bureaux d'avocats associés (9 x 300 p.c.), 5 bureaux de secrétaires/assistantes administratives des avocats (5 x 100 p.c.), une cafétéria (200 p.c.) et bien d'autres locaux.

EXERCICE PÉDAGOGIQUE

D'une façon très spécifique, l'exercice est conçu pour apprécier la fécondité et le potentiel heuristique d'un outil méthodologique appelé « boussole éthique » ; c'est un modèle en forme de boussole qui permet aux étudiants de se représenter autrement qu'à l'habitude, c'est-à-dire d'une façon plus complexe, les usagers des espaces qu'ils conçoivent et de s'exercer ainsi d'une façon plus systématique à l'aptitude de l'empathie. L'objectif global de l'exercice visait quant à lui la mise en pratique des notions apprises dans les séances du cours

théorique consacrées spécifiquement à l'herméneutique (i.e., la question des *préjugés*), l'éthique (i.e., le concept de l'*empathie*) et la poétique (raisonnement *métaphorique* ou analogique).

L'exercice avait comme point de départ le plan d'aménagement final des espaces de la firme d'avocats auquel chacun des étudiants était arrivé dans son projet d'atelier. Au plan méthodologique, l'exercice comporte deux étapes. Dans la première étape, les étudiants sont appelés à expliciter et rendre compte tout simplement des préjugés communs (c'est-à-dire les visions préétablies, les préconceptions, les précompréhensions, etc.) qui, selon eux, sont inhérents à chacun des espaces qui composent la commande du projet. Une fois déterrés ces préjugés, les étudiants sont appelés par la suite, dans la seconde étape, à détacher leur attention des espaces comme tels et de s'intéresser *plutôt* aux usagers de ces espaces en essayant, par le biais de la *boussole éthique*, de se projeter et de s'imaginer à leur place. Cependant, le but de l'exercice ne consiste pas à considérer tous les usagers potentiels d'un espace. Il vise plutôt à entrainer l'étudiant à pratiquer son empathie à l'égard d'au moins un usager spécifique à chaque fois. Aussi, parmi tous les espaces explorés, nous avons retenu les espaces suivants pour illustrer les résultats de cet exercice : l'espace d'accueil qui comprend la réception et la salle d'attente ; le bureau de l'avocat.

Les préjugés communs

Les comptes-rendus au sujet des préjugés sont élaborés sous-forme de commentaires écrits et illustrés au besoin avec des plans, des croquis, des perspectives 3D ou des photos. Tel que le croquis ci-dessous les résume (figure 1), les principaux préjugés communs que l'on dénote au sujet de *l'espace d'accueil* sont les suivants :

Figure 1 : Un espace d'accueil-type

L'espace d'accueil est formé de la réception et de la salle d'attente. La réception est composée d'un bureau de travail où se tient une réceptionniste et d'un comptoir, le tout fait face à l'entrée principale de la firme. C'est à travers le design de l'espace d'accueil que la firme projette son image corporative. L'ambiance de l'accueil a un caractère à la fois solennel, formel, sérieux, institutionnel et intimidant. Le logo et le nom de la firme y sont disposés bien en vue. La salle d'attente peut être située légèrement en retrait de la réception. On y dispose quelques fauteuils adossés au mur et une table basse avec des revues. Mises à part les conversations de la réceptionniste au téléphone, l'ambiance globale est assez silencieuse.

Les principaux préjugés communs que l'on signale au sujet des *bureaux des avocats* quant à eux sont les suivants (figure 2) :

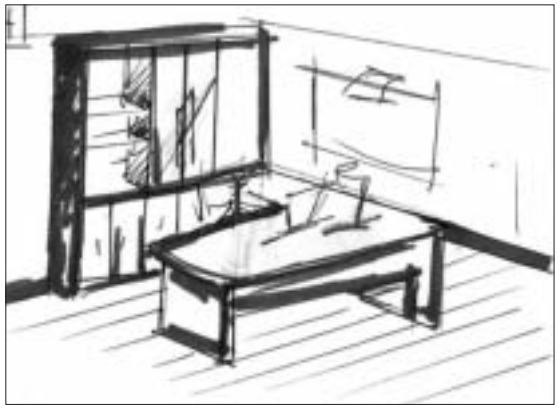


Figure 2 : Un bureau-type fermé

Un bureau d'avocat est un espace fermé avec une porte le plus souvent en bois. C'est un espace rectangulaire ou carré qui est situé près d'une fenêtre afin de jouir de la meilleure vue sur l'extérieur. On y trouve un meuble-bibliothèque, une chaise confortable et un bureau massif en bois avec une grande surface de travail sur laquelle sont empilés plusieurs dossiers de clients. Deux sièges pour les visiteurs sont disposés en face du poste de travail. Des couleurs sobres et monochromes, ainsi que des matériaux nobles (bois, marbre, tapis) constituent les éléments caractéristiques de l'ambiance globale.

Une boussole pour s'exercer à l'empathie

C'est dans la seconde étape de l'exercice que les étudiants s'exercent concrètement à l'empathie à l'endroit des usagers : s'imaginer et se représenter, d'une façon plus appropriée que l'analyse fonctionnelle, les occupants/usagers des espaces qu'ils conçoivent. Maintenant qu'ils ont pris conscience des préjugés qui gouvernent la perception générale des espaces étudiés ci-dessus, d'une façon intentionnelle, il leur est à présent demandé de centrer leur attention sur les usagers de ces espaces. Pour les aider à se représenter ces usagers, un outil méthodologique à caractère exploratoire et heuristique leur est proposé. Nous l'avons appelé « *boussole éthique* » (figure 3). L'idée qui la sous-tend[7] postule qu'une situation humaine peut être caractérisée par les trois *rapports fondamentaux* : rapport de la personne à *soi-même*, rapport à *autrui* et rapport à la *nature*.

Il est demandé aux étudiants de s'imaginer les principaux usagers des espaces mentionnés ci-dessus : la réceptionniste et le visiteur *dans* l'espace d'accueil ; l'avocat *dans* son bureau. Les étudiants devaient alors explorer, d'une façon quasi analytique, chacun des rapports fondamentaux *individuellement* et *systématiquement*, en commençant par le rapport à soi, puis le rapport à autrui et enfin le rapport à la nature. Pour leur faciliter l'exploration systématique, un certain nombre de *thèmes*, entrevus au préalable dans les séances du cours théorique, sont associés à chacun des trois pôles de la boussole (figure 3) : le travail *versus* la détente ; travail intellectuel *versus* travail manuel ; travail individuel *versus* travail en groupe ; les corps et ses différentes postures ; les cinq sens ; les diverses conceptions du bonheur ; les modes de vie et habitudes au travail ; les cinq sens dans leurs rapports à la nature ; etc. etc.

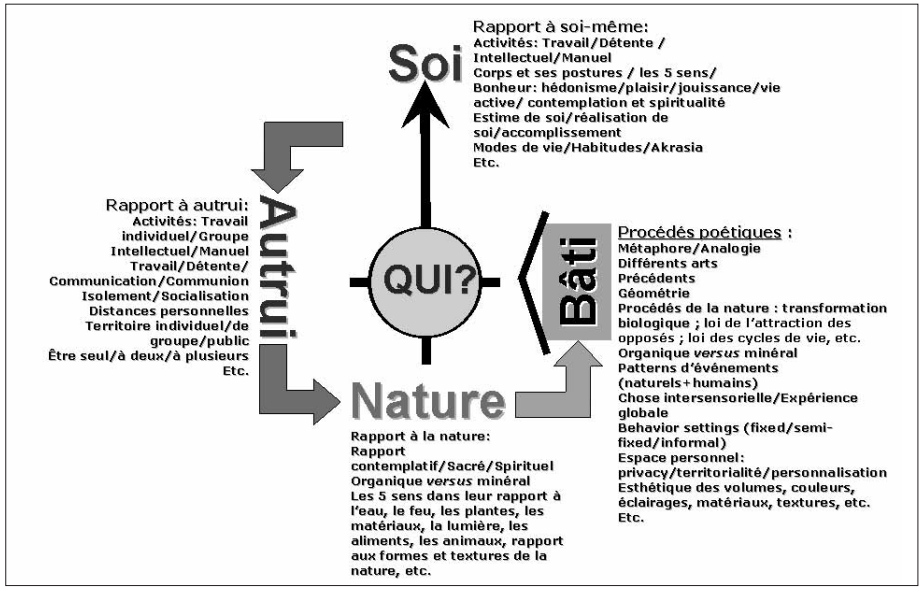


Figure 3 : La boussole éthique

Une fois nourris de leurs diverses explorations à l'endroit des thèmes qui composent les trois rapports fondamentaux de chacun des usagers étudiés, les étudiants sont par la suite tenus de proposer de nouvelles solutions d'aménagement intérieur des espaces étudiés. Pour cette dernière tâche, ils doivent faire appel au 4ème pôle de la boussole qui renvoie aux notions entrevues, entre autres, dans les séances théoriques sur la poétique (le raisonnement métaphorique).

Les résultats obtenus à l'issue de cette seconde étape de l'exercice démontrent bien l'impact positif ainsi que le potentiel et la fécondité appréciables de l'utilisation de la boussole éthique comme outil d'exploration et d'innovation en matière d'aménagement des environnements intérieurs. Ces résultats confirment deux aspects importants au sein de la démarche de conception. Il y a d'abord le rôle prépondérant que jouent les préjugés dans la démarche de conception, particulièrement en amont du processus. Comme nous allons le voir dans la seconde partie de l'article avec ce que Donald Schön désigne par l'idée de « *routines* » chez les professionnels, les préjugés constituent notre manière *habituelle* d'approcher les situations ou les problématiques auxquelles nous faisons face. Il est cependant pertinent de rappeler que la question des préjugés et des enjeux herméneutiques ne constitue pas le point focal de notre enquête dans cet arti-

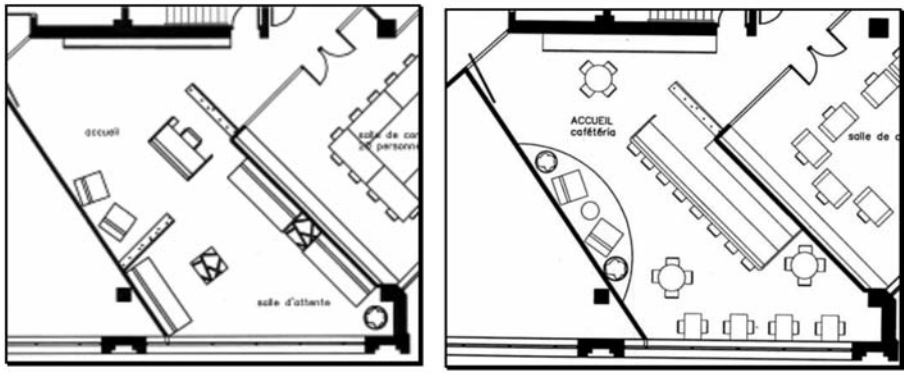
cle. Ensuite, cet exercice confirme également les vertus d'une démarche fondée sur l'empathie comme méthode pour dépasser les préjugés et découvrir (i.e., la dimension heuristique) des réalités souvent oubliées et non explorées *systématiquement* lors de la réflexion sur le bien-être des usagers des espaces. Il est bien entendu fort probable que de nouveaux préjugés puissent également se développer dans cette étape de mise en œuvre de la boussole. Mais, là encore, il ne s'agit pas de l'objet d'attention central dans cet exercice.

Les deux exemples illustrés ci-dessous (les aménagements nouveaux proposés pour l'espace de l'accueil et le bureau d'un avocat) montrent de quelle manière ces apports peuvent se manifester concrètement dans une démarche de conception en design d'intérieur.

a) L'espace de l'accueil

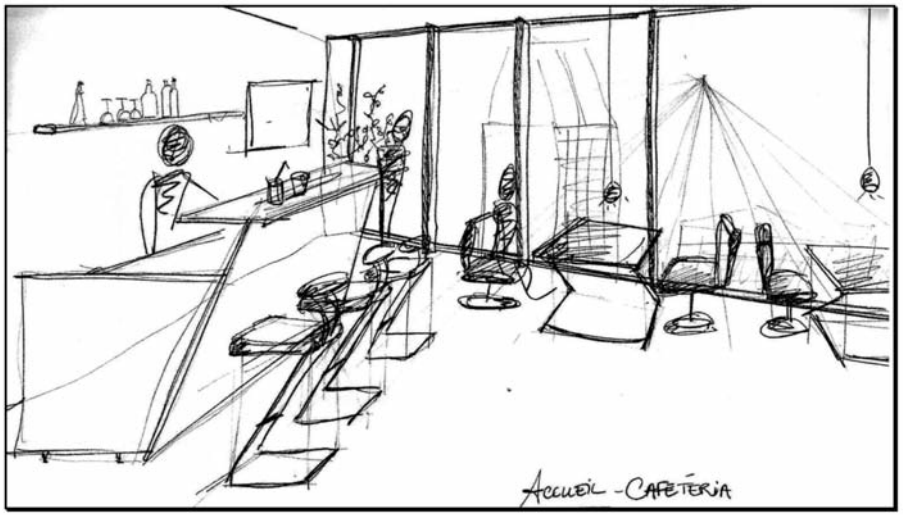
Parmi les explorations portant sur l'*espace de l'accueil* de la firme d'avocat, celles de l'expérience vécue par le visiteur et la condition de travail de la réceptionniste ont particulièrement retenu l'attention des étudiants dans leur exercice à l'empathie. En effet, un client vient voir un avocat parce qu'il a un problème d'ordre juridique ou judiciaire. On estime qu'il vit une situation angoissante et stressante durant les 5 à 10 minutes qu'il passe dans l'espace d'attente de l'accueil. Bien entendu, le caractère parfois solennel, formel, sérieux, institutionnel et intimidant des ambiances et des aménagements conventionnels des espaces d'accueil (voir, ci-dessus, la description des préjugés concernant l'espace de l'accueil) n'est pas de nature à aider à détendre le visiteur. Les étudiants ont par conséquent exploré les thèmes de la boussole qui sont susceptibles de générer des idées en vue d'occuper par quelque chose de plus agréable l'attention du visiteur pendant les 5 à 10 minutes qu'il attend en lui procurant une expérience plus détendue et conviviale. Ils ont de ce fait exploré de plus près les thèmes de la détente, des postures du corps et celui de la sensorialité (les cinq sens). Le recours aux procédés métaphoriques du 4ème pôle de la boussole les a amenés à imaginer des solutions de design parfois très innovantes et pertinentes.

L'exemple ci-dessous (figure 4) illustre la proposition d'aménagement finale d'un espace d'accueil appelé « Accueil-cafétéria », et dont l'atmosphère globale est inspirée de l'ambiance de bistrot. Le point de départ de la réflexion de l'étudiante était l'exploration du premier contact entre la réceptionniste et le visiteur qui pénètre dans l'espace d'accueil. Le premier contact entre ces deux personnes s'opère par la médiation du comptoir de réception que l'on trouve dans les configurations traditionnelles des espaces d'accueil. Ce type de configuration spatiale participe grandement du caractère solennel, institutionnel et intimidant de l'ambiance traditionnelle des espaces d'accueil. La réceptionniste est dans une posture assise, et elle doit souvent lever la tête pour parler au visiteur. Ce dernier est quant à lui dans une posture debout s'accoudant parfois sur le comptoir et doit souvent se pencher pour parler à la réceptionniste, et par conséquent envahir quelque peu l'espace ou la bulle personnelle de la réceptionniste. En explorant d'autres postures possibles du corps ainsi que d'autres lieux dans lesquels on est accueilli d'une façon plus conviviale, l'étudiante est arrivée au modèle du bistrot comme solution finale. La réceptionniste est l'analogue du barman dans ce cas : tout en accomplissant son travail administratif, elle accueille également, dans une posture *debout*, les clients et leur sert des cafés ou des boissons fraiches ; le mobilier du bistrot (chaises, tables, tabouret, comptoir, etc.) est nettement plus diversifié que celui des salles d'attentes conventionnelles ; l'ambiance sensorielle du bistrot (odeurs de café et des croissants, les bruits des ustensiles et des conversations, l'éclairage, les matériaux, etc.) complète l'expérience globale de l'accueil et contribue ainsi à la détente du visiteur.



a) Espace d'accueil initial avec bureau de réception et salle d'attente contigüe

(b) Solution finale : un accueil-cafétéria



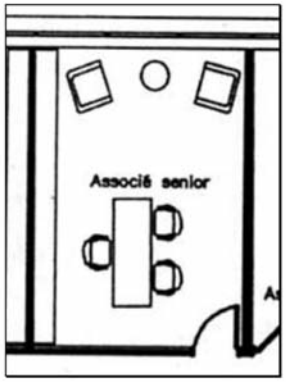
(c) Vue perspective sur l'accueil-cafétéria

Figure 4 : Un aménagement de l'espace d'accueil

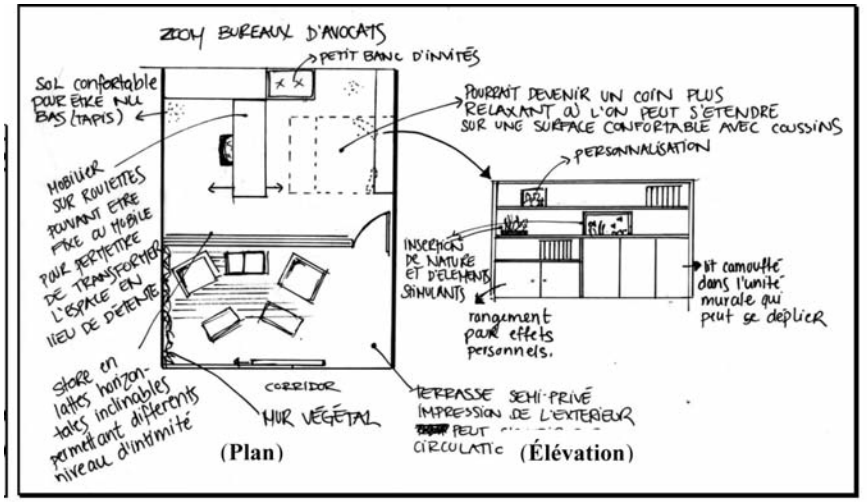
b) Le bureau d'avocat

Le bureau de l'avocat constituait, quant à lui, un bon prétexte pour réfléchir sur la signification du travail de bureau et sur les conditions dans lesquelles il est fait. Le bureau fermé représente en effet l'archétype même des espaces de bureaux. Cependant, en considérant la nature et le nombre important des tâches qu'un avocat peut accomplir dans une journée (une journée qui peut commencer très tôt et finir très tard), on en vient très vite à comprendre que le bureau n'est pas simplement un lieu de travail : il est un lieu de vie. L'avocat y lit les journaux, prend son café et mange quelques viennoiseries, prend ses appels téléphoniques, consulte ses courriels, reçoit sa secrétaire et certains de ses collaborateurs et discutent d'une cause, effectue des appels téléphoniques, lit des jugements et autres documents juridiques, fait des recherches de jurisprudences sur internet, prépare ses plaidoiries, fait des siestes, etc.

Considérant l'intensité et la diversité de toutes ces tâches, les étudiants ont pour ce faire exploré les thématiques qui sont susceptibles de générer des possibilités de détente pour l'avocat : diversité de matériaux et d'expériences sensorielles, diversité de postures du corps, divers degrés d'intimité pour accommoder tous les besoins de l'avocat dans le bureau, etc. L'exemple ci-dessous (figure 5) illustre la solution finale proposée par une étudiante pour l'aménagement du bureau d'avocat.



a) Plan initial du bureau



(b) Solution finale : un bureau à deux espaces

Figure 5 : Un aménagement du bureau d'avocat

Le mode de vie frénétique de l'avocat au bureau a particulièrement retenu l'attention de l'étudiante. À l'instar d'un milieu de vie comme par exemple le domicile, où l'on retrouve divers espaces qui répondent à divers degrés d'intimité, elle a proposé un bureau scindé en deux espaces séparés par une cloison vitrée ayant un rideau de stores inclinables. L'un des deux espaces est strictement privé et personnel, l'autre de nature plutôt semi-privée. Dans le premier espace, l'avocat dispose de son bureau (facilement déplaçable sur roulettes) et d'un meuble-bibliothèque où est camouflé un lit qui peut se déplier au besoin pour permettre à l'avocat de s'étendre un moment où même d'y passer la nuit si cela s'avérait nécessaire lors des longues journées de travail. Dans cet espace privé, l'avocat peut également se mettre pieds nus après une longue plaidoirie à la cour où il reste longtemps debout. Le second espace est à l'image d'une terrasse, donc une extension du premier espace. Il est meublé de fauteuils bas et des tables basses, et permet à l'avocat de s'y tenir seul ou d'y rencontrer ses collaborateurs et de travailler en commun sur un dossier.

Après ce compte-rendu au sujet des principaux éléments qui ont caractérisé et orienté notre expérience pédagogique tant au plan de la démarche qu'au niveau de la teneur des résultats auxquels les étudiants sont arrivés, nous allons à présent développer quelques propos à l'endroit des dimensions théoriques qui permettent de comprendre, de consolider et, éventuellement, de faire évoluer l'horizon conceptuel qui sous-tend cette démarche.

PARTIE 2 : ÉLÉMENTS DE THÉORIE

Étant donné notre intérêt explicite pour le concept de l'empathie, notre entreprise théorique prend donc sa source naturellement dans le champ global de l'éthique, i.e. la philosophie morale. Il en constitue son port d'attache.

LES THÉORIES CLASSIQUES EN ÉTHIQUE

Pour distinguer l'éthique comme champ de savoir philosophique, il est parfois commode de convoquer le système des trois grandes catégories de jugement : le jugement du *vrai* qui est du ressort de la science, le jugement du *beau* qui relève du champ de l'esthétique et le jugement du *bien* qui relève du domaine de l'éthique. Dans l'histoire de la philosophie morale occidentale, on distingue communément trois grandes perspectives théoriques[8] à l'égard de la question du bien : les approches conséquentialistes, les approches déontologiques et, enfin, l'éthique de la vertu. Les approches conséquentialistes jugent de la valeur morale d'une action en fonction des conséquences ou résultats visés et/ou obtenus. On y retrouve notamment les théories éthiques dites « utilitaristes » dont le principe général consiste à favoriser les actions qui produisent le plus grand plaisir pour le plus grand nombre d'individus. Les approches déontologiques sont quant à elles généralement centrées sur le concept du *devoir* moral, où l'on juge de la valeur d'une action non pas en regard de ses résultats, mais en se référant plutôt à la moralité de la règle à laquelle l'action s'est conformée tout au long de son déroulement. On qualifie souvent ces approches de formalistes ou encore de procédurales. C'est notamment le cas de l'éthique de Kant ainsi que de l'éthique de la discussion de Jürgen Habermas. Les codes de déontologie qui structurent l'exercice de plusieurs professions modernes sont également des exemples concrets de ces approches. Aussi, il est à noter que les approches conséquentialistes et déontologiques sont principalement le fruit de la modernité et de la pensée des philosophes du siècle des Lumières. Ces approches susciteront beaucoup de questionnements et de critiques pendant le 20ème siècle. L'éthique de la *vertu* quant à elle retiendra particulièrement notre intérêt dans le cadre de ce texte. En effet, l'empathie est essentiellement une vertu, et nous cherchons à la cultiver par des moyens pédagogiques chez nos étudiants :

> « La principale qualité de l'éthique de la vertu est qu'elle place au centre de la réflexion morale d'une personne la question : Quel type de personne est-ce que je veux devenir ? Au lieu de se demander quels devoirs moraux s'imposent à elle […] ou quels bons résultats elle devrait tenter de produire par sa vie, la personne envisage principalement les types de dispositions, de sensibilités, d'amours, de haines, de buts, auxquels elle veut offrir une place dans son cœur et dans sa vie, en sachant que, de ce fait, elle devient une personne dotée d'un certain type de caractère […]. »[9]
>
> « Lorsque nous possédons une vertu, cela veut dire que nous accordons à un certain bien une place dans l'économie de nos pensées, sentiments et actions, et ce faisant nous intégrons ce bien dans notre vie active comme un bien doté pour

nous d'un certain poids ou d'une certaine importance. »[10]

L'ÉTHIQUE DE LA VERTU, OU L'ETHOS HABITUÉ AU BIEN

C'est chez les Grecs anciens, particulièrement chez Aristote et chez les Stoïciens, que l'on trouve les premières réflexions élaborées sur l'éthique de la vertu. Il est pertinent de rappeler ici l'étymologie du terme *éthique*. En effet, « éthique » dérive du grec *ethos*, qui signifie *caractère* ou manière d'être *habituelle*. Il renvoie aux coutumes, mœurs et habitudes propres à un individu, un groupe, une communauté ou une société. L'éthique comme champ de savoir s'intéressait alors à l'*ethos* humain et aux manières d'en faire un *ethos* imprégné et préoccupé par le bien. En établissant l'éthique comme un champ de savoir et une discipline autonome il y a de cela près de 24 siècles, Aristote a pris acte de l'importance primordiale du phénomène de l'*habitude* et de l'*exercice habituel* dans la constitution de la vertu morale chez une personne. Il a de ce fait consacré une bonne partie du Livre II de l'*Éthique à Nicomaque* à l'étude du phénomène de l'habitude :

> « La vertu morale [ou éthique] […] est le produit de l'habitude, d'où lui est venu aussi son nom, par une légère modification de l'ἔθος. […] il est également évident qu'aucune des vertus morales n'est engendrée en nous naturellement, car rien de ce qui existe par nature ne peut être rendu autre par l'habitude. […] Ainsi donc, ce n'est ni par nature, ni contrairement à la nature que naissent en nous les vertus, mais la nature nous a donné la capacité de les recevoir, et cette capacité est amenée à maturité par l'habitude. »[11]

À la base de l'éthique de la vertu chez Aristote, il y a donc ce principe fondamental qui affirme que l'éthique, c'est d'abord l'ethos *habitué* au bien. L'éthique (ou la *science pratique* pour Aristote)[12] est concernée par l'action, mais l'action … à poser (à venir). Elle s'intéresse à la conduite humaine ainsi qu'aux conditions qui orientent vers le bien les dispositions à l'action et la manière d'être habituelle (l'*ethos*) de l'homme. La question du bien ou de la *vie bonne* est centrale dans l'anthropologie aristotélicienne. Elle oriente et donne un sens à tout ce que l'homme fait (pratiquer un art, initier une recherche, entreprendre une action, procéder à un choix, etc.), c'est-à-dire qu'elle oriente grandement la conception de la nature humaine chez Aristote au point où il souligne cette dimension dès les toutes premières phrases de l'*Éthique à Nicomaque* :

> « Tout art et toute investigation, et pareillement toute action et tout choix tendent vers quelque bien, à ce qu'il semble. Aussi a-t-on déclaré avec raison que le Bien est ce à quoi toutes choses tendent. »[13]

Nous retrouvons ainsi dans l'éthique de la vertu deux principales caractéristiques de la conception du savoir en général et de l'éthique en particulier chez les Grecs anciens[14]. Premièrement, l'éthique, comme tous les autres types de savoirs chez les Grecs, est un savoir incarné : il est incarné dans des personnes et par des personnes ; il est ensuite incarné dans des situations *concrètes* de la vie (vie familiale, vie entre amis, vie active ou professionnelle, vie publique, etc.). Ensuite, l'acquisition des vertus[15] requiert de la part de l'individu qui s'y intéresse de l'exercice et de l'entraînement, aussi bien intellectuel que corporel, afin de pouvoir petit à petit les intégrer dans les habitudes et la nature même de la personne en question.

L'importance que prennent la pratique et l'exercice habituel dans l'acquisition des vertus ne semble pas avoir échappé aux défenseurs contemporains de la vertu du *souci* ou de la *sollicitude* (le *care*), particulièrement ceux qui l'abordent sous l'angle de la phénoménologie du corps. En effet, dans un ouvrage récent qui s'appuie sur la phénoménologie du corps chez Maurice Merleau-Ponty, Hamington défend l'idée du potentiel corporel (en termes d'habitudes, de connaissances et d'imagination)[16] dans le développement de la vertu du souci à travers des notions telles que « *embodied care* » et « *caring habits* ». L'idée de l'*ethos* habitué au bien s'élargie dans ce cas pour intégrer le phénomène du corps dans sa conception ; l'éthique exigerait aussi un *corps* habitué au bien :

> « […] care is a corporeal potential realized through habits. The capacity to care is an aspect of embodiment. Cultural differences will result in varying manifestations of caring, but the bodies that human beings inhabit give everyone the possibility of care. [...] As a corporeal potential, care can be cultivated or diminished through habits and practices. »[17]

DONALD SCHÖN ET L'IDÉE DES MANIÈRES D'AGIR « ROUTINIÈRES » CHEZ LES PROFESSIONNELS

Beaucoup plus près de nous, Donald Schön, dans diverses études très éclairantes à l'endroit des savoirs professionnels, a lui aussi mis le doigt sur l'importance de cette dimension *habituelle* qui semble ainsi être constitutive de ce qu'on pourrait présenter maintenant comme « l'*ethos* des professionnels » en général. Après avoir étudié divers exemples de pratiques professionnelles[18], Schön attire spécifiquement l'attention sur certains phénomènes caractéristiques des savoirs professionnels. Il y a notamment l'idée de répertoire des « manières d'agir habituelles » ou « routinières » dont dispose chaque professionnel. Ces manières d'agir habituelles sont mises en œuvre et, au besoin adaptées, dans chacune des situations que les praticiens rencontrent. Elles peuvent se présenter sous diverses formes : des stratégies *habituelles* d'action, une compréhension *habituelle* des phénomènes, ou encore des manières *habituelles* de structurer (*to frame*) les situations problématiques. Schön les décrit comme un « savoir-en-action » (*knowing-in-action*), qui est de surcroît un savoir *tacite* que les professionnels commencent à acquérir par l'exercice dès leur formation académique (*training*) :

> « … the starting condition of reflection-in-action is the repertoire of routinized responses that skilful practitioners bring to their practice. This is what I call the practitioner's knowing-in-action. It can be seen as consisting of strategies of action, understanding of phenomena, ways of framing the problematic situations encountered in day-to-day experience. It is acquired through training, or through on-the-job experience. It is usually tacit, and it is delivered spontaneously, without conscious deliberation. It works, in the sense of yielding intended consequences, so long as practice situations fall within the boundaries of the normal and routine. »[19]

Notre intérêt pour le rôle du phénomène de l'habitude dans la constitution de la vertu n'est donc pas fortuit. Rappelons que l'exercice pédagogique que nous avons fait faire à nos étudiants avait comme *point de départ* le plan d'aménagement final de la firme d'avocats auquel chacun d'eux était arrivé dans son projet d'atelier. Le plan d'aménagement final de chaque étudiant était en réalité composé de plusieurs « solutions routinières » (c'est-à-dire habituelles) que les étudiants/futurs professionnels multiplient dans leurs démarches de conception sans nécessairement faire preuve d'une quelconque réflexivité à leur endroit. L'aménagement-type de l'espace d'accueil ou celui du bureau d'avocat, tels que relaté dans ce que nous avons désigné comme les « préjugés communs » et auxquels tous les étudiants sont arrivés dans une certaine mesure, sont des démonstrations éloquentes de la présence de ce que Schön appelle ci-dessus le répertoire des « solutions routinières ». L'exercice avait donc comme objectif lointain d'initier une manière d'agir nouvelle chez l'étudiant : à savoir celle qui consiste d'abord à déterrer ses propres préjugés à l'endroit des espaces qu'il aborde dans sa démarche de conception et ensuite celle d'intégrer l'outil méthodologique qu'est la boussole pour se représenter les usagers des ces espaces. Cependant, pour que cette manière d'agir *nouvelle* devienne une manière d'agir *habituelle*, il y a lieu de répéter l'exercice plusieurs fois : il faut en faire un exercice habituel, une routine.

L'ÉTHIQUE FÉMINISTE

Dans la seconde moitié du 20e siècle, l'héritage et les idées issus des philosophies des Lumières, particulièrement dans le domaine de l'éthique, ont fait l'objet de nombreux questionnements et critiques. C'est dans ce contexte que le courant de l'éthique féministe s'était développé en tentant, dans un premier temps, de proposer de nouvelles analyses à l'endroit des questions dites « féminines » comme par exemple l'avortement, l'égalité des chances ou la division du travail au foyer[20]. Mais depuis quelques décennies, les protagonistes de ce courant proposent plutôt de remédier à des déficiences qu'ils ont constatées dans les idées des Lumières, notamment la propension de ces dernières à accorder une importance centrale à des valeurs telles que l'autonomie, l'égalité ou l'impartialité. Selon le courant de l'éthique féministe, l'importance accordée à ces valeurs repose sur

> « […] une conception de la nature humaine qui représente les individus comme étant essentiellement *séparés* les uns des autres […]. La philosophie morale occidentale a marginalisé et parfois même condamné des valeurs telles que la responsabilité et la sollicitude à l'égard de personnes particulières, valeurs qui

> présupposent que l'on conçoive les êtres humains comme des êtres *inter-dépendants*, contraints et *inégaux*. »[21]

Face au sujet moderne, rationnel, autonome et désengagé, dont les bases philosophiques remontent à Descartes, l'apport de l'éthique féministe de nos jours se distingue davantage par sa contribution à repenser la subjectivité morale. Les féministes s'efforcent ainsi à bâtir une conception *relationnelle* de la subjectivité morale ; un sujet ou un moi relationnel, sensible aux autres, doté d'un mode de pensée morale qui favorise la perception morale *empathique* de situations particulières au lieu de recourir expressément à des principes généraux et universels[22] :

> « Les conceptions de la subjectivité morale qui privilégient l'autonomie sont l'expression caractéristique des Lumières européennes, car elles sont issues du modèle cartésien du moi. Selon cette conception, le moi est désincarné, asocial, unifié, rationnel, et essentiellement semblable à tous les autres moi. »[23]
>
> « […] les tendances récentes de l'éthique féministe cherchent plutôt à s'approprier des traditions philosophiques qui contestent la pensée morale de l'Aufklärung [i.e., les Lumières]. Ces traditions incluent l'éthique aristotélicienne de la vertu, le marxisme, la psychanalyse, le pragmatisme, le communautarisme et le postmodernisme [i.e., le courant de la déconstruction]. »[24]

Cette nouvelle orientation centrée sur la nécessité de repenser la subjectivité morale afin de l'amener vers une conception *relationnelle* du moi a donné lieu au sein de l'éthique féministe à l'émergence d'un véritable courant de pensée autour d'un concept ou une vertu phare : le *care*[25] (le *souci* ou la *sollicitude* pour les francophones)[26]. Cependant, afin de couvrir toutes les facettes importantes de ce concept, les défenseurs de ce courant ont bien pris la précaution d'adopter un horizon très large qui ne se limite pas au seul souci à l'égard de personnes vulnérables (c'était en effet une des principales critiques adressées au courant de l'éthique féministe à ses débuts) :

> « Nel Noddings focuses especially on the attitudes of caring that typically accompany the activity of care. Close attention to the feelings, needs, desires, and thoughts of those cared for, and a skill in understanding a situation from that person's point of view, are central to caring for someone. Carers act in behalf of *others'* interests, but they also care for *themselves* [...] To Noddings, the cognitive aspect of the carer's attitude is receptive-intuitive rather than objective-analytic, and understanding the needs of those cared for depends more on feeling with them than on rational cognition. »[27]
>
> « [Joan Tronto] and Berenice Fisher have defined "taking care of" as activity that includes "*everything* that we do to maintain, continue, and repair our '*world'* so that we can live in it as well as possible," and care can be for *objects* and for the *environment* as well as for other *persons*. »[28]

Cette idée d'élargir le concept du *care* à des sphères qui incluent diverses instances, telles que les personnes qui nous entourent, mais aussi les objets ainsi que notre milieu de vie, est de nature à susciter beaucoup de résonnance dans le champ du design. En effet, ce sont précisément ces instances que les designers considèrent dans leurs démarches de conception et ils en prennent soin (*care*). Cette idée était à la base de notre modèle méthodologique qu'est la boussole éthique. C'est également une idée qui a ses racines dans une tradition de pensée deux fois millénaire : celle des stoïciens.

LE MODÈLE STOÏCIEN

Prendre soin (to *care*) des personnes qui nous entourent, des objets et de notre environnement veut dire développer et cultiver une certaine excellence, i.e. une vertu, dans nos rapports à ces instances. C'est cette conception de l'existence humaine que les stoïciens enseignaient dans leur tradition. Les stoïciens reconnaissent dans l'existence humaine trois rapports fondamentaux qu'ils s'efforçaient de cultiver auprès des adeptes de leur école de pensée. Précisément, ces trois rapports délimitent les lieux d'excellence (les vertus) de l'exis-

tence : excellence de l'homme dans ses rapports avec le cosmos (la nature), avec les autres hommes (rapport à autrui) et, enfin, avec lui-même. Ces trois rapports correspondent également aux trois types de savoirs qui structurent la philosophie antique : la physique (qui étudie la nature, le cosmos), l'éthique (qui s'intéresse à l'action humaine) et la logique (qui étudie les formes de la connaissance, les formes de jugement et les formes de raisonnement). Cependant, « pour les stoïciens, les parties de la philosophie sont des vertus, qui, comme toutes les vertus à leurs yeux, sont égales entre elles et s'impliquent mutuellement : pratiquer l'une d'entre elles, c'est nécessairement pratiquer toutes les autres. »[29] Ces trois rapports fondamentaux sont, d'après Pierre Hadot, nettement plus explicites chez Épictète :

> « […] les trois *topoi* d'Épictète correspondent aux trois parties de la philosophie stoïcienne, considérées, en leur sens profond, comme des exercices spirituels : non pas physique ou éthique ou logique théoriques, mais physique qui transforme le regard porté sur le monde, éthique qui s'exerce à la justice dans l'action, logique qui produit la vigilance dans le jugement et la critique des représentations. Les trois *topoi* d'Épictète, comme les trois parties de la philosophie stoïcienne, couvrent tout le champ de la réalité, aussi bien que l'ensemble de la vie psychologique. »[30]

Les critiques adressées par les défenseurs de l'éthique féministe à l'endroit des théories morales modernes nous ont permis d'en arriver à détecter ce qui est profondément en cause dans les discours de ces dernières, à savoir une certaine conception de la nature humaine tributaire du modèle cartésien du moi : « un sujet rationnel, autonome, désengagé, désincarné, asocial et essentiellement semblable à tous les autres moi. »[31] Ces attributs du sujet moderne ont grandement nourri les idées qui ont jalonné l'épisode fonctionnaliste dans l'histoire des disciplines du design. Les problèmes que cette conception du sujet humain a engendrés aussi bien dans l'enseignement que dans la pratique du design sont aujourd'hui assez bien examinés dans les sphères de la recherche.[32] Il est donc clair qu'un designer ne peut approcher aujourd'hui la problématique de l'usager avec cette conception de la nature humaine. L'approche féministe ainsi que ses antécédents stoïciens nous ont révélé une conception de l'existence humaine qui est à la fois englobante et suffisamment complexe pour aller au delà du modèle du sujet moderne.

À l'issue de l'exploration des corpus théoriques évoqués ci-dessus, nous nous acheminons donc subtilement vers une réponse convenable à une des questions qui nous animait dès les premières sections de ce texte, à savoir : de quelle manière les designers d'intérieur s'imaginent-ils ou se représentent-ils les habitants/occupants/usagers des espaces qu'ils conçoivent ? En d'autres termes, avec quelle conception du sujet humain approchent-ils et se représentent-ils ces usagers ? Notre modèle de la boussole trouve ses racines dans cette façon englobante qu'ont les stoïciens de considérer l'existence humaine à travers tous ses rapports fondamentaux : rapport à soi-même, rapport à autrui et rapport à la nature.

Maintenant que nous avons rendu compte des bases philosophiques qui sous-tendent notre modèle de la boussole éthique, incitant le désigner à considérer la personne de l'usager dans ses rapports fondamentaux (rapports à soi-même, à autrui et à la nature), considérons à présent les éléments de compréhension se rapportant à la question pédagogique : de quelle manière et sur la base de quels fondements conceptuels peut-on enseigner aux étudiants/futurs professionnels du design d'intérieur à se mettre à la place des habitants/occupants/usagers des espaces qu'ils conçoivent ? C'est ici que le concept de *l'empathie* nous aide à saisir certaines dimensions très subtiles à considérer dans cette entreprise exploratoire.

LE CONCEPT DE L'EMPATHIE

Les féministes plaidaient pour une conception *relationnelle* de la nature humaine, où les sujets seraient considérés comme inter-dépendants, contraints et inégaux. Le sujet des féministes est conçu comme un moi sensible aux autres, doté d'un mode de pensée qui favorise la perception morale *empathique* des situations particulières d'autres sujets concrètement différents de lui. En effet, dans des situations concrètes de la vie sociale, comme c'est le cas dans les pratiques professionnelles, il est difficile de penser que les sujets puissent être égaux : le patient est dépendant du médecin et de son savoir, un plaignant est dépendant de son avocat, tout comme le client et les usagers d'un projet d'aménagement sont dépendants du designer et, quelque part, ils subissent les solutions que ce dernier élabore. Notre intérêt pour le concept de l'*empathie* part donc de cette base fondamentale : celle de l'inégalité qui caractérise le rapport du designer à

l'usager, et la dépendance du second vis-à-vis du premier.

Le concept d'empathie décrit un phénomène très complexe. Comme le précisent Decety et Jackson, il implique diverses facultés, allant de la perception, à la mémoire, à la connaissance et au raisonnement : « Empathy is a complex form of psychological inference in which observation, memory, knowledge, and reasoning are combined to yield insights into the thoughts and feelings of others. »[33] Aussi, l'empathie ne peut être réduite ou assimilée, comme on a tendance à le faire souvent, à la sympathie : « […] empathy is not sympathy, feeling sorry for another, but rather understanding another, knowing what he or she is going through, knowing what her experience is like. […] Literally, then, "empathy" means feeling oneself in another or in another's experience. »[34]

Même si la possibilité de l'idée générale de « se mettre à la place de l'autre » suscite des débats[35], il semble y avoir un large consensus parmi les chercheurs dans ce domaine pour reconnaître tout de même deux dimensions structurantes au sein du phénomène de l'empathie : la dimension *affective* et la dimension *cognitive* :

> « There are two major elements of empathy. The first is the cognitive component: understanding the other's feeling and the ability to *take their perspective.* [...] The second element to empathy is the affective component. This is an observer's appropriate emotional response to another person's emotional state. »[36]

> « […] empathy requires both the ability to share the emotional experience of the other person (affective component) and an understanding of the other person's experience (cognitive component). »[37]

> « For many psychologists, empathy implies at least three different processes: feeling what another person is feeling, knowing what another person is feeling, and having the intention to respond compassionately to another person's distress. But regardless of the particular terminology that is used, there is broad agreement on three primary components: (a) an affective response to another person, which often, but not always, entails sharing that person's emotional state; (b) a cognitive capacity to *take the perspective* of the other person; and (c) some regulatory mechanisms that keep track of the origins of self-and other feelings. »[38]

L'empathie commence donc par une attention et un élan de sollicitude orientés vers l'autre. Cependant, cet élan est doublé d'une volonté et une tentative de *comprendre convenablement* sa situation. Ce dernier élément est très important, car l'élan de sollicitude est imprégné d'une attitude de prudence qui est nécessaire pour *bien* comprendre la situation *particulière* de l'autre. C'est pour ces raisons peut-être que les féministes l'incluent dans les grandes lignes qui structurent la conception de leur sujet : un sujet ou un moi relationnel, sensible aux autres, doté d'un mode de pensée morale qui favorise la perception morale empathique de situations particulières au lieu de recourir expressément à des principes généraux et universels[39].

Pour les besoins de cet article, nous allons surtout nous intéresser à la dimension cognitive du phénomène de l'empathie. Cette dimension, comme il est bien précisé ci-dessus, inclut à la fois la capacité de *comprendre* la situation et les sentiments d'autrui ainsi que l'aptitude qui consiste à plus ou moins *adopter* la perspective d'autrui (*take the perspective of the other*). C'était cette aptitude spécifique qui était à l'ordre du jour de nos préoccupations dans l'exercice pédagogique : comment amener l'étudiant à *adopter* la perspective de l'usager dans les situations particulières qu'étaient celles de l'espace d'accueil, de la salle d'attente, du bureau de l'avocat, etc., etc.

LE CONCEPT DE "PERSPECTIVE-TAKING" ET LE RÔLE DES PRÉJUGÉS

Dans la littérature scientifique anglophone, on réfère à cette dernière aptitude par le concept de *perspective-taking* ; il correspondrait plus ou moins au concept de *décentration* élaboré par Jean Piaget dans ses études sur la psychologie des enfants. En effet, cette aptitude est reconnue comme une source importante dans le développement de l'empathie chez les êtres humains : « […] empathy requires one to adopt more or less consciously the subjective point of view of the other. A more obvious instance is when a psychotherapist adopts the mental world of his client. Perspective taking is acknowledged as an important source of human empathy. »[40]

Cette aptitude fait partie de l'arsenal de notre faculté d'*imagination*. En effet, on ne peut avoir de l'empathie pour quelqu'un si on ne peut même pas *imaginer ce qu'il peut vivre* comme expérience :

> « […] empathy does seem to require at least the *ability* to imagine oneself having a given type of experience. As we say to express empathy with another, "I can imagine how you must feel": that is, I can imagine how I would feel if I — in stead of you — were now feeling as you are. If I truly *could not* imagine this, how could I possibly empathize? »[4]

Mais que veut-on dire précisément par "adopter la perspective d'autrui" ?

> « […] what is meant by adopting the person's perspective? First, it is an act of imagination. One does not literally take another person's place or look through his or her eyes. One imagines how things look from the other's point of view. »[42]

Batson distingue alors deux formes de *perspective-taking* (i.e., deux manières de percevoir la situation d'autrui) : (1) *imaginer* ce que l'autre peut vivre comme expérience (an *imagine-other perspective*) ou alors (2) s'*imaginer* soi-même en train de vivre ce que l'autre subit (an *imagine-self perspective*) :

> « There are […] two different ways of perceiving the other's situation, and these are often confused. First, you can imagine how another person sees his or her situation and feels as a result (an *imagine-other perspective*). Second, you can imagine how you would see the situation were you in the other person's position and how would feel as a result (an *imagine-self perspective*). »[43]

Bien entendu, c'est la première forme de perspective (i.e., an imagine-*other* perspective) qui sera d'un intérêt certain pour nous, dans la mesure où c'est davantage ce genre d'attitude et aptitude que nous cherchons à développer chez nos étudiants/futurs praticiens professionnels du design d'intérieur. Il faut les amener autant que possible à sortir de la second forme de perspective (c'est-à-dire sortir de sa perspective plutôt égocentrique qui est de s'imaginer soi-même en train de vivre ce que l'autre subit ; cela veut dire en bout de ligne sortir de ses propres préjugés ou préconceptions à l'égard de la situation d'autrui) pour développer la première forme de perspective : imaginer ce que l'autre peut vivre comme expérience.

Nous en sommes maintenant au point où l'on peut se poser la question : de quelle manière la boussole développe-t-elle alors chez l'étudiant cette capacité à *imaginer* ce que l'autre peut vivre comme expérience ? Pour élucider cela, il faut revenir à la définition de l'empathie. Par-delà sa dimension affective et émotionnelle qui semble évidente, nous avons remarqué l'importance de la dimension cognitive : comprendre, mais *bien* comprendre, *mieux* comprendre, *mieux* imaginer et se représenter le vécu de l'usager : « […] *understanding* another, *knowing* what he or she is going through, *knowing* what her *experience* is like. »[44] Rappelons-nous bien que l'idée d'adopter la perspective de l'autre est d'abord un acte d'imagination : « […] what is meant by adopting the person's perspective? First, it is an act of imagination. […] One *imagines* how things look from the other's point of view. »[45] Ce que la boussole institue chez l'étudiant, c'est d'abord une capacité *cognitive* à adopter la perspective de l'autre. Cette capacité cognitive est cependant *renouvelée*, dans la mesure où elle dépasse la traditionnelle analyse des besoins fonctionnels, dispensée communément dans les programmes de formation en design depuis le Bauhaus. La boussole aide l'étudiant à *approfondir* sa compréhension de la situation et du vécu de l'usager. En ce sens, elle contribue au raffinement de la dimension cognitive de l'aptitude à l'empathie chez l'étudiant. L'expérience de l'usager est ainsi scrutée systématiquement selon les trois rapports fondamentaux que sont le rapport à *soi*, à *autrui* et à la *nature*. Ces trois rapports sont décortiqués d'une façon aussi exhaustive que possible selon les thèmes pertinents tels qu'illustrés dans la boussole.

Comme guide à l'exercice, l'outil méthodologique qu'est la boussole s'apparente ainsi à une « technologie mentale ». Cette idée nous l'empruntons à Epley et Caruso. Pour ces auteurs, une aptitude est considérée comme une technologie mentale. Cependant, le fait de posséder une aptitude et d'en faire usage quand il le faut, sont deux choses différentes :

> « […] as anyone who has recently purchased a cell phone, computer, or almost any other technological gadget knows all too well, owning impressive technology and using it correctly are two entirely different things. One of us, for instance, owns a cellu-

lar telephone that is also able to take pictures, play music, and do something called “texting”, but so far is only able to use it to call other telephones. The same gap also holds for *mental technologies,* for which the possibility of performing some impressive mental operation need not equate with one’s actual ability to perform this operation. From memory, to altruism, to self-control, the gap between what is possible with one’s psychological abilities and what is probable can appear somewhat “canyonesque”. The same, we argue, is also true of perspective taking. Humans possess the mental capability necessary to adopt another’s perspective and consider another’s thoughts, feelings, and internal mental states. »[46]

Il y aurait donc des obstacles ou des barrières qui empêchent les personnes de faire usage convenablement de leur aptitude de *perspective taking*. Epley et Caruso en distinguent trois catégories : « [...] there are three critical barriers – activating the ability, adjusting an egocentric default, and accessing accurate information about others. »[47] À la source de tous ces obstacles, il y aurait alors l’incapacité de simplement sortir de sa propre perspective (ce que Batson appelait ci-dessus an *imagine-self perspective*) et d’activer cette aptitude mentale par laquelle on imagine la situation du point de vue de l’autre lorsque cela est requis. Decety et Jackson, autant que Epley et Caruso, mettent en cause dans ce cas le mode de *raisonnement par défaut* auquel les personnes font appel instinctivement dans de telles situations, à savoir celui de faire appel à leurs *préjugés* personnels, aux *stéréotypes* et aux *premières impressions* que l’on a de la situation :

> « […] our default mode to reasoning about others is biased toward self-perspective, and this is general feature of human cognition. Stated in other words, people are fundamentally egocentric and have difficulty getting beyond their own perspective when anticipating what others are thinking or feeling. »[48]

Epley et Caruso mentionnent qu’un tel exercice demeure tout de même assez ardu et nécessite un effort mental exigeant de la part de la personne qui s’y adonne :

> « People’s brains are capable of a great deal of effortful thinking, but effortful thinking is hard, and people may therefore avoid doing it. People rely, for instance, on defaults in judgment, rapid first impressions when evaluating others, and heuristics for important decisions. Adopting another’s perspective is exactly the kind of mental effort and hard thinking that people may do considerably less often than they could (or than they should). »[49]

Par ailleurs, ces auteurs ne manquent pas de mettre le doigt sur la nécessité de l’exercice pratique et répétitif pour parfaire une telle aptitude :

> « Because one’s own perspective tends to come to mind more rapidly, readily, and reliably than information about others’ perspectives, one’s own point of view may tend to serve as the default perspective for interpreting the world even among full-grown adults. Reducing the automaticity of this default to see things from another’s perspective then requires either *repeated and frequent practice* [...]. »[50]

Il y a donc comme une lourdeur et une inertie qui accompagnent continuellement notre mode de raisonnement par défaut qu’est notre attitude égocentrique. Notre mode de raisonnement est constamment biaisé par la nature automatique de cette attitude, et pour en sortir, il faut faire preuve de grands efforts et de vigilance accrue afin de toujours surveiller nos préjugés et stéréotypes. Nous avons été particulièrement sensible à ce phénomène dans la mise en œuvre de notre modèle de la boussole. C’est pour cette raison que nous avons imposé une certaine démarche systématique dans l’exercice pédagogique à laquelle nous avons astreint les étudiants. L’exercice est conçu sous forme d’une succession d’étapes à respecter rigoureusement ; cela amenait les étudiants à ne pas disperser leurs efforts et à travailler sur plusieurs dimensions à la fois. La première étape était donc centrée essentiellement sur la question des préjugés. Ensuite, la mise en œuvre de la boussole est, elle aussi, élaborée d’une façon systématique en forçant les étudiants à réfléchir et explorer un pôle à la fois et dans un ordre déterminé : rapport à soi-même, à autrui, à la nature, avant d’aboutir à la dernière étape de synthèse (4ème pôle).

CONCLUSION GÉNÉRALE

La dernière section ci-dessus a bien mis en valeur l'importance qu'il y a lieu d'accorder au rôle des préjugés, des stéréotypes et, d'une façon générale, des manières *habituelles* de compréhension et d'action lorsqu'on s'intéresse au phénomène de l'empathie et à celui de l'adoption de la perspective d'autrui. Les Grecs anciens ont, comme nous l'avons aperçu plus en amont, désigné cette manière habituelle d'être, de comprendre et d'agir par l'idée de l'*ethos*. Les designers d'intérieur ont pour vocation d'aménager, c'est-à-dire concevoir, configurer et dessiner, les environnements intérieurs des édifices qui sont les lieux de vie quotidiens où des personnes de tous les âges habitent, travaillent, étudient, jouent, s'amusent, se font soigner, etc. Mais comme l'a si bien montré Alain Findeli dans ses nombreuses études sur les programmes pédagogiques de la tradition du Bauhaus, le défi pour les pédagogues du design est d'abord celui de bien construire l'homme qui va à son tour construire le monde.[51] L'*ethos* du designer constitue en ce sens le principal objet d'attention et d'étude du pédagogue ; cet *ethos* est, pour reprendre la terminologie de Herbert Simon, la situation existante à transformer en situation préférée. Exprimé en termes encore plus familiers aux disciplines du design, cet *ethos* est le véritable *projet* du pédagogue ; l'étudiant est le *projet* du pédagogue. Il devient donc important de continuer de chercher à bien comprendre la nature de l'ethos humain, particulièrement quand le but est d'apprendre à un jeune ethos *à adopter la perspective* d'un autre ethos.

Remerciements
Je tiens à remercier grandement les étudiantes qui m'ont permis d'utiliser leurs croquis pour illustrer certains propos et résultats en lien avec l'exercice pédagogique (Mathilde Robin pour l'espace d'accueil et Mylène Morency pour le bureau d'avocat).

NOTES

1 Simon, H. A., *The Sciences of the Artificial*, 3ème éd. augmentée, Cambridge, Mass., MIT Press, 1996 (1ère éd. 1969).
2 *Ibid*., p. 111.
3 Voir à ce sujet le site de l'*American Society of Interior Designers* (www.asid.org/) et son code de déontologie (www.asid.org/about/ethics/) ainsi que celui du *National Council for Interior Design Qualification* (www.ncidq.org/).
4 NCIDQ (*National Council for Interior Design Qualification*), URL=<http://www.ncidq.org/who/definition.htm>, consulté en décembre 2009, souligné par nous.
5 « Members shall at all times consider the health, safety and welfare of the public in spaces they design. » (ASID, *Code of Ethics and Professional Conduct*, article 2.3, URL=<www.asid.org/about/ethics/>, consulté en décembre 2009).
6 Notamment en psychiatrie, psychologie, neuropsychologie, psychologie sociale, éthologie, etc. Voir également le site du *Swedish Empathy Center* (http://www.empathy.se/Empathyeng/index.htm).
7 L'idée principale qui sous-tend au plan théorique cette boussole est empruntée en premier lieu aux Stoïciens. Nous allons revenir sur les dimensions théoriques de cette idée dans la seconde partie de cet article.
8 Voir Canto-Sperber, M. et Ogien, R., *La philosophie morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004.
9 Dent, N., « Éthique de la vertu », in Canto-Sperber, M., dir., *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF/Quadrige, 2004, p. 2018.
10 *Ibid*., p. 2013, souligné par nous.
11 Aristote, *Éthique à Nicomaque*, (tr. fr. de J. Tricot), Paris, Vrin, 1990, II, 1, 1103a, 15-25.
12 Selon Richard Bodéüs, « La science pratique [... chez Aristote,] a donc pour objet l'action, non pas l'action posée ou passée [qui serait plutôt l'objet d'une science théorétique de l'action, comme par exemple la sociologie], mais l'action à poser, l'action à venir, non pas l'action d'autrui, mais l'action que doit réaliser le sujet connaissant. La science pratique apparaît ainsi comme une qualité cognitive de l'homme immergé dans l'action et se déterminant à l'action. » (Bodéüs, R., *Le philosophe et la cité : Recherches sur les rapports entre morale et politique dans la pensée d'Aristote*, Paris, Belles Lettres, 1982, p. 47-48).
13 Aristote, *Éthique à Nicomaque*, I, 1, 1094a, 1-5 (souligné par nous).
14 Voir à ce sujet Hadot, P., *Qu'est ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard, 1995.
15 Aristote s'intéressera à plusieurs vertus comme le courage, la modération, la justice et, particulièrement, la vertu de l'amitié et ses diverses formes (la bienveillance, la bienfaisance et la concorde) auxquelles il consacrera une longue étude dans les Livres 8 et 9 de l'*Éthique à Nicomaque*.
16 Hamington, M., *Embodied Care: Jane Addams, Maurice Merleau-Ponty, and Feminist Ethics*, Chicago, University of Illinois Press, 2004, p.32. Voir la section « Caring as the Body's Habits, Knowledge, and Imagination » ainsi que les chapitres 2 et 3.
17 Hamington, *Embodied Care*, p. 5.
18 Voir notamment les références suivantes : Schön, D., *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action ?*, New York, Basic Books, 1983; Schön, D., *The design studio: an exploration of its traditions and potentials*, London, RIBA Publications for RIBA Building Industry Trust, 1985.
19 Schön, *The design studio*, p. 24.
20 Jaggar, A. M., « Tendances contemporaines de l'éthique féministe », in Canto-Sperber, M., dir., *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF/Quadrige, 2004, p. 717.
21 *Ibid*., p. 719, souligné par nous.
22 *Ibid*., p. 722.
23 *Ibid*., p. 719.
24 *Ibid*., p. 719.
25 Held, V., *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*, New York, Oxford University Press, 2006; Noddings, N., *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press, 1988; Noddings, N., *Starting at Home: Caring and Social Policy*, Berkeley, University of California Press, 2002; Tronto, J. C., *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethics of Care*, New York, Routledge, 1993.
26 Voir aussi les divers articles qui compose le dossier « Le souci : éthique de l'individualisme » dans *Magazine littéraire*, No 345, Juillet-Août 1996.
27 Held, *The Ethics of Care*, p. 31, souligné par nous.
28 *Ibid*., souligné par nous.
29 Hadot, P., *La citadelle intérieure. Introduction au Pensées de Marc Aurèle*, Paris, Fayard, 2001, p. 95.
30 Hadot, P., *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Institut d'Études Augustiniennes, 1993 (1ère éd. 1981), p. 140.
31 Jaggar, « Tendances contemporaines de l'éthique féministe », p. 719.
32 Voir à titre d'exemple Kurtgozu, A., « From Function to Emotion: a Critical Essay on the History of Design Arguments », *The Design Journal*, Vol. 6, No 2, 2003, p. 49-59.
33 Définition de W. Ickes, reprise dans Decety, J. et Jackson, Ph., L., « The Functional Architecture of Human Empathy », *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, Vol. 3, No 2, 2004, p. 71.
34 Smith, W. D., *The Circle of Acquaintance: Perception, Consciousness, and Empathy*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 1989, p. 115.
35 Voir Nagel, Th., « What is it like to be a bat ? », *The Philosophical Review,* LXXXIII, 4, 1974, 435-50.

36 Baron-Cohen, S., *The Essential Difference: The Truth about the Male and Female Brain*, New York, Basic Books, 2003, p. 26, souligné par nous.
37 Decety, J. et Jackson, « The Functional Architecture of Human Empathy », p. 73.
38 *Ibid*., p. 73, souligné par nous.
39 Jaggar, « Tendances contemporaines de l'éthique féministe », p. 722.
40 Decety. et Jackson, « The Functional Architecture of Human Empathy », p. 84. Voir aussi Decety, J., « Perspective Taking as the Royal Avenue to Empathy », dans Malle, B. F. et Hodges, S. D. (Eds), *Others Minds: How Humans Bridge the Divide between Self and Others*, New York, Guilford Press, 2005.
41 Smith, *The Circle of Acquaintance*, p. 118, souligné dans le texte.
42 Batson, D., « Two Forms of Perspective Taking: Imagining How Another Feels and Imagining How You Would Feel », *in* Markman, K. D., Klein, W. M. P. et Suhr, J. A., dir., *Handbook of Imagination and Mental Simulation*, New York, Psychology Press, 2009, p. 267.
43 *Ibid*., p. 267.
44 Smith, *The Circle of Acquaintance*, p. 115, souligné par nous.
45 Batson, « Two Forms of Perspective Taking », p. 267, souligné par nous.
46 Epley, N. et Caruso, E. M., « Perspective Taking: Misstepping into Others' Shoes », *in* Markman, K. D., Klein, W. M. P. et Suhr, J. A., dir., *Handbook of Imagination and Mental Simulation*, New York, Psychology Press, 2009, p. 295, souligné par nous.
47 *Ibid*., p. 296.
48 Decety. et Jackson, « The Functional Architecture of Human Empathy », p. 84.
49 Epley et Caruso, « Perspective Taking: Misstepping into Others' Shoes », p. 298.
50 *Ibid*., p. 298, souligné par nous.
51 Voir Findeli, A., « Le Bauhaus : construire l'homme pour construire le monde », in Chupin, J. P. et Simonnet, C., dir., *Le projet tectonique*, Gollion, Infolio, 2005, p. 139-153.