

À propos des concepts d'éducation, de responsabilité et de démocratie

Lucie Sauvé

Sauvé, L. (2000). À propos des concepts d'éducation, de responsabilité et de démocratie. In Jarnet, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. et Clarkin, P. (dir.). *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?* Whitehorse : Yukon College, 81-84.

À la recherche d'un cadre intégrateur pour les différentes dimensions contemporaines de l'éducation, où l'éducation relative à l'environnement trouverait une niche adéquate, il apparaît opportun d'explorer les différentes propositions actuellement existantes, dont celle de l'Éducation pour le développement de sociétés responsables.

Cette dernière s'inspire de deux sources : d'une part, du Traité des ONG (Conseil de la Terre, 1993) à l'issue du sommet de Rio, *L'éducation à l'environnement pour le développement de sociétés viables et une responsabilité globale*; d'autre part, de la plate-forme proposée par la Fondation pour le Progrès de l'Homme (1997), intitulée *Pour un monde solidaire et responsable*. Ces propositions ont en commun d'adopter une éthique de la responsabilité; elles prennent en compte l'un des aspects fondamentaux de la crise contemporaine, soit la rupture du lien entre l'homme et la nature; elles intègrent les trois aspects de cette crise : le rapport des humains entre eux (au sein des sociétés et entre les sociétés) est le reflet du rapport de l'humain à la nature, et par conséquent les solutions ne peuvent être envisagées qu'en prenant en compte cette dynamique rétroactive. L'éducation relative à l'environnement s'inscrit ici dans une éducation à la responsabilité globale. Nous nous attarderons donc à l'analyse de cette valeur de responsabilité, qui apparaît plus appropriée comme fondement éthique de l'éducation que celles de durabilité et de viabilité.

D'abord, il importe de signaler que la notion de développement est ici associée à celle de société (le développement de sociétés), évitant le flou qui permet de glisser vers une conception économiciste du développement. L'éducation concerne le développement des personnes au sein de leur groupe social (ou communauté de vie), et c'est de ce développement qu'est tributaire celui des communautés, puis des sociétés; réciproquement, le type de développement des communautés et des sociétés influence celui des personnes. D'ailleurs, toute éducation POUR autre chose que le développement des personnes et par extension, des sociétés serait suspecte, nous rappelle Bob Jickling (1998).

L'éducation est un processus qui vise le développement optimal de la personne au sein de son groupe social d'appartenance, et cela signifie favoriser l'actualisation de ses potentialités vers une plus grande qualité d'être (intégralité, intégrité¹, responsabilité), en relation avec soi-même, les autres et le milieu de vie. L'idée d'un développement humain (plus général) ou d'un développement social (plus contextualisé) fait référence à l'actualisation des potentialités d'un groupe social vers une plus grande qualité d'être collectivement, toujours dans le sens de l'intégralité, l'intégrité et la responsabilité.

La notion d'intégralité rappelle que le développement des sociétés concerne les différentes dimensions d'un tel développement : culture, politique, éducation, santé, économie, etc., comme il concerne le développement de chacun de ses membres, ce qui implique l'adoption de pratiques démocratiques. L'économie est l'une de ces dimensions interreliées et elle ne doit pas être centrale ni aliénante. La notion d'intégrité (envers soi-même: cohérence entre l'être et l'agir) réfère au choix et à la clarification démocratique des visées et des significations, préalable à la cohérence entre ces dernières et les choix stratégiques. Quant à la notion de responsabilité, nous nous y attarderons davantage, puisque cette dernière est particulièrement porteuse au regard de la recherche d'un cadre intégrateur pour les différentes

dimensions de l'éducation contemporaines qui concernent les problématiques sociales et environnementales actuelles.

La responsabilité est ici proposée comme la pierre angulaire du système éthique qui fonde l'*éducation pour le développement de sociétés responsables*. Ce choix trouve appui dans les propos de Hans Jonas (1992, p. 14), qui place la responsabilité au centre de l'éthique, « y compris les horizons d'espace et de temps qui correspondent à ceux des actions ». Jacques Henriot (1995) confirme : « Le champ de l'éthique coïncide avec celui de la responsabilité »; or c'est l'éthique elle-même qui se trouve impliquée dans chaque prise de décision, poursuit-il. L'auteur reprend également les mots de Saint-Exupéry, dans *Terre des hommes* : « Être homme, c'est précisément être responsable ». La responsabilité soude l'être et l'agir, explique Henriot.

Être responsable, c'est entre autres répondre de ses actes, comme des actes de ceux qui dépendent de nous. C'est aussi se porter garant ou gardien de quelqu'un, de quelque chose. La responsabilité est ainsi associée à l'imputabilité, et cette dernière, comme le souligne Jonas (1992), est à la mesure de notre pouvoir d'agir, que nos technologies ont centuplé. Être responsable, c'est enfin s'engager (spondere) en retour (re), et c'est s'acquitter d'un engagement, d'une tâche; ce qui suppose la capacité de prendre des décisions. La notion de responsabilité est ainsi étroitement associée à celle d'engagement. « S'engager, c'est décider d'avance de se faire responsable de ce que l'on aura fait » (Henriot, 1995). L'engagement est une responsabilité prospection (Foulquié, 1962).

La responsabilité suppose la conscience : la conscience de soi qui agit (la sphère de l'identité), la conscience de l'autre (la sphère de l'altérité), la conscience de l'objet (la sphère environnementale), la conscience de l'impact possible de son agir ou de son non-agir. La conscience s'oppose à l'ignorance, l'inadvertance, l'imprudence, l'étourderie (Becker, 1992). La responsabilité fait appel à la réflexivité (Henriot, 1995) : c'est la cohérence entre l'être et l'agir qui est en cause. À cet effet, Jaspers (in May, 1991) développe l'idée d'une responsabilité « métaphysique » (ontologique), basée sur ce que quelqu'un est et non uniquement sur ce qu'il fait. Une personne est responsable de ce qu'elle choisit d'être autant que de ses conduites (dans la mesure bien entendu où elle possède ou acquiert la liberté de ce choix; nous verrons que l'espace de liberté disponible doit faire l'objet d'une évaluation critique.). La conscience de ce que l'on est devrait précéder la compréhension puis la décision de ce que l'on fait ou de ce que l'on choisit de ne pas faire. La responsabilité métaphysique se rattache à l'éthique de l'authenticité (Jean-Paul Sartre, in May, 1991), qui nécessite la conscience lucide de soi-même et de la situation, et qui fait appel au courage. En ce sens, ne pas exprimer son indignation, se taire, peut correspondre à une faute d'inauthenticité, une faute métaphysique selon Jaspers.

C'est ainsi que la responsabilité est associée à l'authenticité, à l'intégrité (au regard de soi-même). Or cette dernière tient compte de la diversité culturelle, qui implique une diversité de références éthiques; celles-ci doivent être clarifiées et confrontées dans une perspective critique.

La responsabilité suppose également la liberté, de façon à ce que nos actes puissent être reconnus véritablement comme les nôtres. Et la liberté intégrale s'oppose à l'aliénation et au déterminisme (Becker, 1992) : aliénation à l'influence de l'autre ou d'une idéologie (ce à quoi nous n'échappons pourtant pas), ou aliénation par manque de conscience ou de connaissance. Paulo Freire (1972) faisait observer en ce sens que revendiquer sa liberté requiert un courage certain, parce qu'elle ouvre la voie à la responsabilité. Ici encore, la responsabilité est donc également associée au courage, le courage de la liberté et de l'engagement (Henriot, 1995). Faudrait-il ajouter que la responsabilité implique le courage et la lucidité de reconnaître les limites à sa propre liberté et l'effort critique de clarifier les multiples influences sociales qui nous ont modelées.

Reconnaître que la liberté (ou pour le moins un certain degré de liberté) est une condition fondamentale de la responsabilité et qu'elle suppose la conscience et la connaissance des choix possibles en regard des situations et des conséquences de l'agir, amène à reconnaître également l'importance de développer chez les jeunes, chez les gens, la volonté de s'informer, de savoir, de rechercher et de traiter l'information dans une approche critique. La responsabilité de l'agir suppose la responsabilité de savoir. Le savoir devient une obligation prioritaire confirme Jonas (1992, p. 26) et le savoir doit être du même ordre de grandeur que l'ampleur causale de notre agir. La responsabilité fait ainsi appel à l'autonomie dans la réflexivité, la quête de savoir pertinent, l'approche critique des informations disponibles, la rigueur dans l'investigation pour la recherche de données manquantes, l'évaluation des solutions, la prise de décision, l'évaluation et le suivi des interventions.

« La responsabilité rejette le décret prématuré de l'inévitabilité », ajoute Jonas. Pensons à l'inévitabilité de l'économisme ambiant. La responsabilité est associée au vouloir qui stimule le pouvoir-faire. En ce sens, la responsabilité s'élargit à celle de développer les compétences appropriées, soit les savoirs, savoir-être et savoir-faire nécessaires à l'exercice d'un savoir-agir contextuellement pertinent. En retour, « la responsabilité caractérise la compétence » signale Le Boterf (1993, p. 28):

Ce qui ressort de la compétence fait supposer à autrui que je m'engage à veiller sur ce périmètre et à y prendre les mesures nécessaires. L'attribution de compétences définit un territoire de responsabilité et donc de pouvoir d'intervention. Il y a là une dimension sociale indéniable. Et même politique: celle-ci est souvent affaire de partage de compétences. Pensons à la décentralisation et au découpage des compétences auquel elle donne lieu entre les collectivités territoriales et l'État.

Ces propos nous amènent à aborder la notion de responsabilité sociale.

La responsabilité personnelle est intimement reliée à la responsabilité sociale en raison de l'influence réciproque de la personne et du groupe et du caractère socio-construit de l'éthique. La responsabilité sociale suppose la prise de conscience de l'appartenance à un groupe: groupe de décision, groupe professionnel, groupe de hasard (même lieu, même temps), groupe d'intérêt et d'influence (selon la typologie de May, 1991). La responsabilité sociale est liée à la solidarité. Cette dernière correspond à l'acceptation de la responsabilité réciproque envers l'autre ou encore d'une responsabilité partagée avec l'autre; elle est un engagement mutuel ou conjoint et fait appel à l'authenticité et au courage. La solidarité nourrit le sentiment de responsabilité commune, comme elle nécessite l'engagement responsable. La responsabilité est inhérente à la solidarité, et cette dernière s'actualise d'abord dans un contexte de subsidiarité, à l'échelle du milieu de vie.

La responsabilité, qui implique la solidarité, commence en effet au sein de la communauté de vie: c'est « l'éthique du proche » de John Callicott (1994, in Larrère, 1997). Elle s'élargit ensuite aux autres communautés d'appartenance. Nos communautés d'appartenance sont multiples, elles se chevauchent ou sont imbriquées les unes dans les autres. C'est pourquoi l'éthique de la responsabilité sociale doit tenir compte du contexte: contexte culturel, mais aussi contexte naturel. Une éthique n'engage pas seulement les rapports entre les hommes, elle les situe dans des lieux, singulièrement affectés, observe Callicott. D'ailleurs, dans une perspective écocentriste, les communautés d'appartenance incluent non seulement les autres humains, mais également les autres éléments du milieu de vie: c'est le *land ethic* d'Aldo Léopold (1949). En ce sens, Jonas (idem, p. 187) parle d'une solidarité d'intérêt avec le monde organique:

Puisque (...) l'intérêt de l'homme coïncide avec celui du reste de la vie qui est sa patrie terrestre au sens le plus sublime du mot, nous pouvons traiter les deux obligations comme

une seule obligation, sans pour autant succomber dans une réduction anthropocentrique. La réduction à l'homme seul, pour autant qu'il est distinct de tout le reste de la nature, peut seulement signifier un rétrécissement, et même une déshumanisation de l'homme lui-même, le rapetissement de son essence (...)

Ici, on ne retrouve plus la distanciation caractéristique de la modernité entre le sujet et l'objet, entre l'homme et la nature. La distinction n'implique pas pour autant la séparation. Même si l'éthique est anthropogénique, elle n'est pas nécessairement anthropocentrique, fait observer Larrère (1995).

Non plus, il n'y a pas dans cette éthique de référent universel: c'est une éthique de la pertinence contextuelle² en fonction de la responsabilité qui lie les êtres les uns aux autres en raison de leur solidarité fondamentale, qui prend elle-même racine dans leur interdépendance. Enfin, dans ce contexte éthique, la démocratie n'a pas pour finalité le respect des droits et libertés individuelles, mais elle se fonde sur la solidarité: il s'agit d'une démocratie participative.

Enfin, au-delà du respect et de la tolérance, la responsabilité est liée à la sollicitude. Celle-ci consiste à se préoccuper de quelqu'un ou de quelque chose, avec une attention soutenue et affectueuse : elle mène à la responsabilité. C'est l'éthique du « care » à laquelle nous convie Carol Gilligan (1982).

Au bilan, éduquer à la responsabilité, c'est éduquer à la conscience, à l'autonomie, à l'authenticité, à la liberté, à la réflexivité, à la solidarité, à la sollicitude, à la quête de savoir pertinent et de compétences appropriées, à la prise de décision, à l'engagement, au courage. La responsabilité s'applique non seulement à la sphère de l'identité et à celle de l'altérité, mais à la sphère de l'environnement. Elle a une amplitude suffisante pour fonder la relation à soi, à l'autre et à l'environnement.

Certes il existe une conception étroite de la responsabilité, qui associe cette dernière à la prudence, au respect, à l'application de règles dans une perspective légaliste. Il s'agit d'une « responsabilité de surface » (*shallow responsibility*), instrumentale. On y reconnaît les caractéristiques de la modernité, avec sa visée étroitement individualiste et anthropocentriste. Mais nous avons vu qu'il existe également une « responsabilité intégrale » (*deep responsibility*), qui intègre plusieurs caractéristiques de cette postmodernité qui souhaite reconstruire les rapports socio-environnementaux: l'union entre le sujet et l'objet, entre l'homme et la nature (la solidarité fondamentale), entre l'être et l'agir (l'authenticité), de même que la prise en compte de la contextualité des lieux et des cultures où s'exerce cette responsabilité.

La responsabilité intégrale apparaît comme le fondement éthique approprié d'un cadre éducationnel intégrateur, celui de l'éducation pour le développement de sociétés responsables, où l'éducation relative à l'environnement trouverait une niche adéquate, en interrelation et en complémentarité avec les autres dimensions de l'éducation contemporaines, celles qui ont trait à la sphère de l'altérité.

Certes la notion de responsabilité apparaît exigeante: elle a l'austérité de la rigueur et du courage, mais elle peut avoir la chaleur de la solidarité. L'écologiste Pierre Dansereau nous invite à « l'austérité joyeuse ». La notion de développement durable, comme celle d'avenir viable ont certes la vertu de leur optimisme inhérent. Et c'est sans doute ce qui favorise leur adoption par beaucoup. Mais l'éthique de la durabilité ou celle de la viabilité résistent-elles à l'analyse lorsqu'il s'agit de trouver des fondements à l'éducation contemporaine? Cela reste à vérifier.

Enfin, au terme de cette exploration, il faut reconnaître qu'il est fort périlleux de proposer une valeur comme l'un des piliers de l'éducation contemporaine. Cela exige pour le moins un travail de clarification préalable et des nombreuses discussions. Dans les paragraphes précédents, j'ai tenté une première exploration du concept de responsabilité, étroitement associé à celui d'éducation. Le concept de

démocratie a aussi été considéré. Il sera de toute évidence nécessaire de confronter cette première approximation.

RÉFÉRENCES

- Becker, L. C. et Becker, C. (1992). *Encyclopedia of Ethics*. Vol II, New York: Garland Publishing, Inc. p. 1089-1094.
- Bookchin, M (1990). *The Philosophy of Social Ecology*. Montréal: Black Rose Books
- Callicott, B. (1994). *Earth's Insights. A Multicultural Survey of Ecological Ethics from the Mediterranean Basin to the Australian Outback*. University of California Press.
- Conseil de la Terre (1993) *L'éducation environnementale pour des sociétés durables et une responsabilité globale*, Traité des ONG dans le cadre du Forum Global, Rio de Janeiro, Juin 1992.
- Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme (1997). *Alliance pour un monde responsable et solidaire*.
- Foulquié, P. (1962). *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 636-627.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press. (En français: Gilligan, C. (1986) *Une si grande différence*, Paris: Flammarion.)
- Henriot, J. (1995). Responsabilité. *Encyclopaedia Universalis*. Corpus 19. Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Jickling, B. and Helen Spork (1998). Education for the environment: a critique. *Environmental Education Research*. Vol. 4, no 3, p. 309-327.
- Jonas, H. (1992). *Le principe responsabilité*. Paris: Les Éditions du Cerf
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Larrère, C. (1997). *Les philosophies de l'environnement*, Paris : Presses Universitaires de France
- LeBoterf, G. (1994). *De la compétence - Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions de l'Organisation.
- Leopold, A. (1949). *A Sand County Almanac with Essays on Conservation from Round River*. New York: Oxford University Press.
- May, L. (1991). Metaphysical guilt and moral taint. in May, L. et Hoffman, S. *Collective Responsibility*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

¹. David Kolb (1984) a développé ces concepts dans le cadre de l'éducation expérientielle.

². Le caractère relativiste de la responsabilité personnelle et sociale, perçue comme valeur éducationnelle fondamentale, a d'ailleurs été souligné par Galligan (1982).