



**Georges A. Legault**

Faculté des lettres et sciences humaines  
Université de Sherbrooke

# *Devenir responsable dans une société démocratique avancée\**

Devenir responsable ! Quel beau projet qui peut si rapidement n'être qu'un slogan dans une société traversée par de rapides changements et par la quête effrénée de trouver une réponse technique aux problèmes humains. Quel beau projet éthique qui risque d'être récupéré si aisément dans une culture de contrôle et de surveillance, où la responsabilité se transforme en reddition de comptes pour se métamorphoser ensuite en recherche d'imputabilité, visant en fin de parcours à identifier une personne coupable d'avoir enfreint une des multiples réglementations qui tissent notre quotidien.

Quel est alors ce projet de « devenir responsable » et pourquoi devient-il si important de le mettre en place dans nos sociétés démocratiques avancées ? Si la responsabilité n'est pas de l'ordre juridique, du manquement fautif à l'obligation juridique et contractuelle, elle relève de quelle instance ?

Si, pour plusieurs, la responsabilité se réduit à son sens juridique, elle a pour d'autres une connotation morale. Certains ont peut-être entendu le philosophe Hans Jonas énoncer son « principe responsabilité » afin de susciter la réflexion sur le développement de la science pour l'avenir de l'humanité<sup>1</sup>. Plus récemment encore, Alain Etchegoyen

avertissait ses lecteurs ainsi : « Ce texte se propose de montrer l'émergence d'un nouveau principe moral, le principe de responsabilité qui caractérise notre époque. Cette émergence est à la fois favorisée par l'essor même du mot responsabilité et parasitée par ses usages les plus juridiques et ceux qui s'en déduisent.<sup>2</sup> » Par contre, d'autres, comme moi, inscrivent la responsabilité non point dans une perspective morale qui, tout comme le droit, propose le respect d'obligations, mais dans une approche éthique.

Être responsable c'est, dans son sens premier, être capable de « répondre » à quelqu'un de quelque chose. Il s'agit en premier d'une relation à l'autre qui passe par la « parole ». C'est dans cette volonté de réponse à la question de l'autre (et non à son accusation) que se manifestent les premières exigences éthiques, la transparence de la réponse et l'absence de tentative de manipulation par la parole. Mais quelle question éthique l'autre peut-il ainsi m'adresser sinon celle de l'exercice de mon autonomie qui se manifeste dans mes décisions personnelles, professionnelles et sociales ? L'éthique pose la question du « sens ». Le « pourquoi » d'une décision qui la rend « légitime » et accessible à l'autre par le partage du sens. L'éthique renvoie ainsi à ce partage de sens qui favorise le « vivre-ensemble ».

Mais pourquoi « devenir responsable » apparaît-il comme un projet éducatif pour notre temps ? Examinons brièvement certains changements majeurs de

l'éducation afin de tracer l'horizon de nos questions sur la formation à la responsabilité.

## **Des changements majeurs en éducation**

Parmi les éléments de la réforme au collège, le passage d'une formation fondamentale à une approche programme et au développement des « compétences » est au cœur des discussions<sup>3</sup>. En quoi consiste ce changement par l'approche de compétences ? S'agit-il d'un changement de « paradigme » dans l'élaboration et l'évaluation des programmes ? S'agit-il d'un changement des objectifs de la formation générale et technique ? Il ne faudrait pas croire que ces débats sont réservés uniquement au niveau collégial. Ces changements touchent l'université car nous retrouvons, par le biais des « certificats » et des « diplômes », voire avec les « doctorats professionnels » ou les « doctorats en sciences humaines appliquées », les mêmes enjeux de formation interdisciplinaire par programme ou de développement des compétences.

Depuis la Révolution tranquille qui a donné l'inspiration à la création des cégeps, notre horizon culturel ne cesse de se modifier. Retenons, parmi tant d'autres changements, la transformation de la relation au savoir. Sans idéaliser un passé révolu que l'on ne saurait faire revivre et sans arrière-pensée nostalgique, je crois qu'il y avait dans la formation classique un accent mis sur le « goût de savoir » pour le « plaisir de savoir ». Le

\* Cet article représente un extrait substantiel du texte de la conférence d'ouverture du dernier colloque de l'AQPC qui paraîtra intégralement dans les *Actes du 19<sup>e</sup> colloque*.

vieux rêve platonicien de sortir de la caverne et du mirage des ombres pour enfin comprendre le réel était partagé par plusieurs, compte tenu du développement prodigieux des sciences humaines. La passion de savoir, de la recherche, de dépasser les limites de la connaissance en envahissait plus d'un. Il était normal de la rencontrer dans les milieux de formation plus élitistes de la société.

Le rapport au savoir dans nos cultures contemporaines est un cas dans lequel savoir et transformation sont intimement associés. De plus en plus, on ne dit pas « le savoir » mais « les savoirs ». Le savoir n'est plus contemplatif mais praxique : les savoirs-en-action, les savoirs pratiques ou, encore, accéder au savoir par la transformation technique : la technoscience.

Non seulement l'évaluation du savoir se transforme-t-elle quotidiennement à l'annonce des découvertes de nouveaux produits pharmaceutiques, de nouvelles technologies de transformation, de nouvelles interventions thérapeutiques, etc., mais l'accès privilégié au savoir n'est plus le livre mais la pratique.

Avec la rapidité de transformation des connaissances dans tous les domaines, comment est-il possible de penser enseigner les connaissances de base qui seront dans cinq ou six ans utiles à la pratique ? De plus, qui n'a pas constaté l'écart entre l'apprentissage théorique et l'intervention pratique ? L'expression « C'est beau en théorie, mais en pratique... » illustre bien cet écart entre la connaissance fondée et celle inscrite dans une intervention pratique. Est-il étonnant de voir apparaître, dans un tel contexte, la notion de « compétence » ? Développer une « compétence » signifie alors développer la capacité d'une personne à agir correctement dans un contexte nouveau de la vie réelle<sup>4</sup>.

Il ne faut pas oublier aussi que l'éclatement de la culture, depuis trente ans, provoque des changements sur la formation fondamentale. Penser une formation fondamentale n'a de sens que si une culture partage encore des référents culturels

communs. Le malaise de la formation fondamentale ou générale, que plusieurs ressentent aujourd'hui, s'explique par la perte des référents communs autres que ceux des droits et libertés de la personne. Plusieurs auteurs ont déjà souligné la montée de l'individualisme dans nos sociétés démocratiques avancées, mais mentionnent rarement le fait que cet individualisme est ancré dans notre façon même de concevoir nos sociétés démocratiques avancées. L'enchâssement d'une *Charte des droits et libertés de la personne* dans la constitution canadienne lors du rapatriement de la constitution constitue une étape déterminante dans la transformation de notre société ; depuis lors, les droits de l'individu ont pré-séance sur les droits collectifs. L'importance que prennent les droits de l'individu bouleverse une tradition plus communautaire du « vivre-ensemble » et du partage collectif. Fidèles à la tradition libérale qui a toujours soutenu cette forme de droits de l'individu, les chartes actuelles ont tendance à favoriser le relativisme culturel et le relativisme moral.

À chacun ses croyances, à chacun ses valeurs ! Voilà deux slogans que plusieurs énonceraient aujourd'hui sans problème. Ainsi, toute la sphère de la vie publique se rétrécit à la vie personnelle. Comment faire pour vivre ensemble si tout se réduit aux croyances et valeurs personnelles ? Comment faire dans l'agir collectif pour ne pas violer les croyances des uns ou les valeurs des autres ? La perte de référents culturels communs nous prive ainsi d'un fond de sens partagé qui pourrait légitimer certaines de nos actions organisationnelles et collectives.

À la lumière de ces réflexions, il est possible de cerner certains défis posés à l'éducation dans nos sociétés démocratiques avancées (Qu'est-ce qu'éduquer dans une société démocratique avancée ?). En arrière-plan de ces défis, nous retrouvons certaines impasses dans notre manière de « vivre-ensemble » auxquelles l'éthique propose des pistes de renouvellement (Quelques pistes pour renouveler le « vivre-ensemble »).

## QU'EST-CE QU'ÉDUCER DANS UNE SOCIÉTÉ DÉMOCRATIQUE AVANCÉE ?

La réforme de l'enseignement collégial cherche un renouveau de l'enseignement en fonction des transformations de la société depuis la Révolution tranquille. Elle répond à sa manière à la question de définir l'éducation collégiale. Cependant, on ne retrouve pas, dans le document *Des collèges pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle*, de précision sur l'élève. Qu'est-ce qu'une personne « compétente » et quelles sont ces « compétences » de base que devrait assurer la formation au collégial ?

Lorsque le Conseil supérieur de l'éducation présenta en 1990 son rapport annuel sous le titre *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, nous avons été confrontés à des débats similaires aux vôtres<sup>5</sup> : qu'est-ce qu'une compétence éthique ? S'agit-il d'une notion empruntée à l'univers de l'excellence ? S'agit-il d'une notion empruntée au domaine technique ? S'agit-il d'une notion vague à souhait et surtout à la mode, qui ne clarifie rien de la réalité éducative ? S'agit-il d'une notion importante pour penser l'éducation de demain ?

Comme plusieurs mots, le terme « compétence » possède différentes significations qui appartiennent à des registres différents. Le *Petit Larousse*, par exemple, donne la définition générale suivante : « Capacité reconnue en telle ou telle matière qui donne le droit d'en juger ». Après, il précise un sens juridique, linguistique et même géographique. De quelle compétence parle-t-on ?

Dans le domaine de l'éthique, je considère que l'expression « compétence éthique » a un sens dans la mesure où on emprunte, par analogie, le sens donné en linguistique. Qu'est-ce que la compétence linguistique ? Le dictionnaire précise : « Système de règles intériorisé par les sujets parlant une langue ». Qu'est-ce à dire ? Contrairement à ce qu'on croyait jadis, l'apprentissage d'une langue ne se fait pas par imitation. L'enfant ne

répète pas uniquement ce qu'il entend. Il crée du langage à partir des règles qu'il intériorise en écoutant parler. Les enfants inventent le langage selon leur expérience. Une petite fille, qui venait d'éternuer, regarda sa main et me dit : « une goutte d'«atchum» ». C'est cela la compétence linguistique : être capable de formuler des phrases significatives pour désigner une réalité nouvelle.

Nous retrouvons ici la notion de compétence comme elle est posée par l'approche cognitiviste<sup>6</sup> qui la distingue de la compétence définie de manière technique, car elle renvoie à la capacité de juger et d'agir dans un contexte nouveau. Dans le contexte actuel marqué par des transformations rapides de tout ordre, comme nous l'avons indiqué précédemment, deux «champs de compétences» m'apparaissent nécessaires pour éduquer dans nos sociétés démocratiques avancées : le champ des compétences cognitives et celui des compétences intersubjectives.

Au plan cognitif, la société d'aujourd'hui exige des personnes une capacité d'intégration aux transformations rapides du milieu du travail, aux manières de travailler avec le développement des technologies informatiques, entre autres, et aux changements culturels qui affectent la motivation des personnes et leur efficacité au travail. Comment préparer ces jeunes à la réalité de demain qui est imprévisible ?

## Les compétences cognitives

Trois compétences méritent d'être soulignées dans le champ des compétences cognitives et à chacune d'entre elles correspond un écueil à la formation. La première s'énonce comme suit : **comprendre la complexité**. Le développement des sciences de la nature mais aussi celui des sciences humaines n'ont cessé de nous révéler l'immense complexité des choses et des humains, sans oublier la complexité même de la connaissance des choses et des humains. Lorsque, dans ma tendre enfance, on me disait que tout est la volonté de Dieu, on voulait ainsi

me sécuriser devant la complexité des choses et surtout devant les limites de notre ignorance. Notre réalité physique, biologique, psychologique, sociale et culturelle ne peut se comprendre qu'en ayant la capacité de situer ce que l'on fait dans ce grand ensemble complexe d'un monde qui se transforme. C'est ce que j'ai tenté de montrer en situant la question des réformes dans le cadre général des transformations sociales.

Comment faire comprendre la perspective de la complexité à des jeunes qui s'ouvrent graduellement sur la compréhension des choses ? Comment initier à la complexité en évitant les pièges du réductionnisme ? Voilà l'écueil majeur auquel nous sommes confrontés. L'expression « C'est trop compliqué ! » indique souvent la résistance face à l'entrée dans ce monde dont la complexité est angoissante. En réduisant ainsi le complexe à un élément simple, explicatif de tout, on se sécurise en pensant pouvoir maîtriser, du moins dans l'imaginaire, le facteur ainsi nommé.

Une des difficultés de l'interdisciplinarité m'apparaît justement dans le fait que l'approche disciplinaire a toujours considéré le contrôle des phénomènes à partir d'un seul ensemble de variables. Toute discipline doit réduire un phénomène pour le comprendre. Le problème ne réside pas là mais dans le fait que l'on soutienne qu'une discipline puisse, seule, permettre de comprendre la complexité. Comprendre la complexité exige non seulement de développer la maîtrise d'une discipline, mais encore la capacité de comprendre les résultats des autres disciplines et la volonté d'intégrer dans un ensemble plus complexe les données provenant de sources diverses.

Le développement des technologies et surtout le développement de ce lien privilégié entre l'avancement des connaissances et la mise en application ont redéfini les liens entre théorie et pratique. On pourrait illustrer ceci à partir de l'image théologique de la contemplation. La connaissance, depuis les Grecs, a été pensée à

partir de la « vision ». C'est en regardant attentivement, longuement mais surtout avec admiration, comme le précise le dictionnaire, que l'on contemple l'univers. C'est par cette fusion du regard que l'être humain est capable de comprendre le monde. À cette vision contemplative du savoir s'est opposée la science avec l'importance des faits, le contrôle expérimental, etc. Au début de la science expérimentale, la connaissance était une hypothèse vérifiée par l'expérimentation en tant que contrôle de la validité ; aujourd'hui, c'est dans la manipulation génétique que l'on découvre les lois d'expression du gène.

Le savoir pour le savoir, soit contempler le savoir avant de pouvoir l'utiliser un jour lorsque les études seront terminées, n'est plus motivant aujourd'hui. Au contraire. Comment puis-je savoir si je sais, sinon en utilisant mon savoir ? C'est l'épreuve de l'expérience qui permet de statuer sur la valeur du savoir et de la compréhension. Ce nouveau rapport au savoir en tant qu'inscrit dans l'action permet de définir deux autres compétences.

La deuxième compétence cognitive consiste à **traiter les données en fonction de situations concrètes**. Qu'est-ce à dire ? Le propre d'une compétence est dans le jugement. En plus de juger de la complexité des phénomènes, il faut être capable de « traiter » les informations multiples en fonction de la situation réelle. « Traiter » les données consiste à procéder à l'établissement systématique de liens entre les différentes variables d'un phénomène et la situation réelle. On comprend ici pourquoi l'apprentissage par problèmes est devenu une approche pédagogique importante.

Dans une société maintenant branchée où nous sommes noyés par des informations diverses, il faut être capable de « traiter » l'information, de décoder les sources et de juger de leur validité avant de pouvoir les reconnaître comme pertinentes aux situations. Toutes ces opérations de jugement exigent un effort pour dépasser le niveau premier de l'apprentissage. Il est

toujours déconcertant pour un professeur d'entendre ses étudiants lui demander : « Si telle situation arrive, qu'est-ce qu'on fait ? » Encore une fois, l'accueil ici est dans la simplicité et la sécurité des recettes. La demande est constante : on veut savoir quoi faire ! Cet héritage de la pensée technique (et presque magique) est omniprésent et c'est pourquoi la notion de « compétence » est si piégée. La tentation de réduire la formation du jugement à l'apprentissage de recettes pratiques et de modes d'emploi guette toute forme d'apprentissage. Nous sommes de nouveau devant le modèle technique où l'on supposait que, pour intervenir efficacement, il suffisait de posséder un savoir bien défini et validé et de l'appliquer tout simplement à la situation. Découvrir qu'il n'y a pas deux situations pareilles, que ce qui fonctionnait dans une situation ne fonctionne pas dans l'autre, savoir comprendre ce qui se passe et ajuster ses méthodes selon les personnes, n'est-ce pas le quotidien de l'enseignement comme de toute intervention ?

Le développement de la technoscience n'a pas seulement modifié le rapport entre le savoir et la pratique, mais il a permis de renouveler la notion d'expérience et de savoir d'expérience. En effet, dans le modèle technique, l'expérience est uniquement le lieu où s'applique le savoir homologué. Dès le moment où l'intervention n'est plus le lieu d'application mais celui de l'intégration des connaissances à une situation par la résolution de problèmes, alors ce lieu génère, dans la pratique elle-même, un savoir d'expérience. En effet, dans la mesure où chaque situation est unique et que le propre d'une personne compétente est de trouver la meilleure solution possible pour ce cas, il y a un savoir propre qui s'élabore dans l'expérience de la variété des cas. C'est pourquoi, la « **réflexion-dans-l'action** » est la troisième composante cognitive majeure à développer.

Nous sommes ici aux antipodes du mode de l'exécutant. « Réfléchir-dans-l'action » exige de la personne qu'elle puisse interroger sa pratique, ses choix

stratégiques, son rapport à l'autre. L'exécutant, confiant dans le savoir qu'il possède, pose les gestes avec autorité. Lui sait quoi faire. Encore une fois, la conception technicienne de la compétence axée sur les comportements est l'obstacle majeur au développement d'une capacité de juger.

### Les compétences de l'intersubjectivité

Mais il est impossible de développer des compétences cognitives sans celles de l'intersubjectivité. Non seulement le rapport au savoir est-il lié à une pratique mais toute pratique est sociale. Les compétences cognitives ne peuvent pas se développer sans celles qui permettent de vivre ensemble : en famille, entre amis, dans des organismes et en société.

À plusieurs reprises, nous avons souligné qu'il était plus facile de répondre à la demande de recettes pratiques et à l'insécurité de la personne par des consignes à exécuter que de former au jugement. Développer le jugement d'une personne suppose qu'elle puisse se reconnaître comme « sujet » qui assume ses décisions dans les multiples pans de sa vie. Une personne ne peut devenir autonome que dans la mesure où elle est capable, sans être menacée, de comprendre, évaluer et décider d'agir. L'autonomie est donc aux antipodes de la réclamation d'une liberté qui permet tout.

Dans le contexte d'une culture qui valorise davantage la liberté des croyances individuelles que la liberté de pensée, l'autonomie a tendance à se confondre avec l'individualisme.

Reconnaître que l'autonomie s'exerce dans la prise de décisions responsables est une autre exigence du « vivre-ensemble ». Combien de nos décisions engendrent des conséquences positives et négatives sur des personnes autour de nous ? Toute personne qui subit des conséquences d'une décision peut demander de rendre compte de la décision. À moins de supposer que le « vivre-ensemble » n'est qu'un jeu de rapports de force et de stratégies entre humains, on doit

reconnaître que certaines décisions sont plus fondées que d'autres. Répondre aux autres de ses choix, c'est ouvrir le dialogue sur les multiples jugements qui tissent la délibération.

Est-ce que l'exercice de la liberté s'avère toujours arbitraire ? Suffit-il de s'affirmer pour exercer sa liberté ? Dans l'univers complexe de demain, l'univers de celles et de ceux que nous formons aujourd'hui, la mise en commun des différentes personnes sera nécessaire. Or, comment former à cette mise en commun lorsque la pensée dominante est celle de la réclamation de ses intérêts individuels déguisés en « droits ». Le travail avec autrui présuppose ainsi trois capacités : l'autonomie, la responsabilité des décisions et la coopération. Pour travailler avec d'autres, il ne suffit pas d'avoir une visée commune, mais cela exige de conjuguer dans l'action les différences afin d'élaborer un projet commun qui sera ainsi différent de tous les projets individuels. Cette fois, le jugement dépasse l'individu pour devenir délibération collective et source commune d'action.

### QUELQUES PISTES POUR RENOUELER LE « VIVRE-ENSEMBLE »

Quoi de plus normal que de réviser périodiquement un système d'éducation. Les temps changent, les contextes changent mais le défi d'éduquer des personnes pour leur temps demeure. Qu'une réforme s'impose après trente ans, c'est normal. Cependant, toute réforme implique au moins trois dimensions : la pertinence de la réforme au plan théorique, les conditions favorisant l'élaboration de la réforme et celles favorisant son efficacité. Nous avons jusqu'à présent développé plusieurs éléments justificatifs de la réforme de l'enseignement. Certains des éléments avancés seront contestés dans le sens où la discussion cherchera à produire une meilleure conception. Certaines personnes réagiront à ces propos non pas au niveau de la conception mais à celui des implications dans le contexte institutionnel. En effet, toute réforme des programmes entraîne des modifications dans les

structures organisationnelles. Ces changements modifient les pratiques, les habitudes de travail, etc. Une réforme de l'enseignement n'est pas qu'une question de programmes mais de « vivre-ensemble » dans la classe, dans le collège, dans les institutions d'enseignement et dans la société.

Plusieurs réformes, non seulement en enseignement mais dans d'autres secteurs d'activités, deviennent factices parce qu'il n'y a aucune mobilisation réelle des personnes qui feront de la réforme sur papier une réalité. Il y a une certaine pensée magique à l'œuvre lorsqu'on croit que changer un texte produira le changement de pratique. Dans le domaine de l'éthique, combien d'institutions répondant aux exigences du législateur se sont dotées d'un code d'éthique. Est-ce que ce code a modifié quelque chose ?

### L'influence du « curriculum caché »

Un tel phénomène dans l'enseignement a un effet pernicieux. Aux États-Unis, on parle de « *hidden curriculum* », que je traduis par le « curriculum caché ». Toute institution propose un curriculum officiel de formation mais, dans les murs, dans les rapports entre les personnes, elle enseigne aussi le « vivre-ensemble ». L'effet pernicieux en éducation est provoqué par l'écart criant entre la parole professée et celle inscrite dans les murs.

Comment mesurer cet écart sinon en interrogeant le sens réel inscrit dans la pratique éducative à la lumière des compétences cognitives et intersubjectives que nous avons tracées. Quel sens véhicule-t-on dans les interventions en classe, au collège, entre les institutions d'enseignement ?

La relation pédagogique se conçoit de plus en plus comme une relation professionnelle d'intervention. Dans cette relation éducative, on retrouve les trois relations inhérentes à toute intervention professionnelle : relation à l'autre, relation à soi et relation au savoir.

Quel enseignement « caché » donne un enseignant qui, dans sa relation à l'autre, adopte une position d'autorité (refusant toute remise en question, fuyant toute discussion, etc.) ou de laisser-faire (c'est à eux de se prendre en charge) ? Comment est présentée la relation aux différents savoirs ? Il y a évidemment, à un extrême, les élitistes (ceux qui pensent que ce n'est pas tout le monde qui peut comprendre ces choses) et, à l'autre, les tenants du savoir technique (ceux qui réduisent le savoir à son utilité et aux recettes). Comment considère-t-on le savoir des autres disciplines dans la classe ? Dénigre-t-on le savoir de l'autre au profit du sien ? Pire encore, donne-t-on l'impression que ce savoir n'est qu'une question d'opinion ? Et son image de professeur, comment la gère-t-on en classe ?

Il en est de même pour la vie au collège. Qu'est-ce qu'un collège ? On a vu apparaître ces dernières années des projets éducatifs d'établissement pour le collégial<sup>7</sup>. Ce phénomène s'inscrit dans la remise en question du modèle bureaucratique d'administration. Est-ce que le collège se réduit à un espace géographique où les enseignantes et les enseignants donnent leurs cours et où les administrateurs gèrent les programmes ? Autrement dit, quelle conception du « vivre-ensemble » les institutions collégiales donnent-elles comme modèle à celles et à ceux qui fréquentent les activités pédagogiques ? Quelle perception donne-t-on du travail d'équipe et, donc, de la coélaboration dans les rapports entre l'administration collégiale et les professeurs ? Que dire de la vie départementale ?

Le curriculum caché est aussi inscrit dans les rapports que le collège a avec les autres collèges et les autres institutions d'enseignement. Entre le secondaire et l'université, ou le secondaire et le marché du travail, le cégep doit se définir comme institution d'enseignement spécifique.

C'est dans les actions au quotidien, dans les prises de décisions, les manières d'informer les étudiantes et les étudiants, etc., que s'enseigne le curriculum caché.

L'écart entre le programme officiel et la pratique réelle ne peut être que cause de cynisme. Nous sommes ici au cœur du paradoxe du changement. Nous percevons les limites actuelles de notre culture, nous assistons à des transformations radicales, mais nous partageons les assises de cette culture dans nos pratiques quotidiennes. Comment est-il possible dès lors de proposer d'autres formes de « vivre-ensemble » si nous ne pouvons pas le vivre nous-mêmes ?

Aucun changement n'est radical au sens où l'on part à zéro. Modifier une pratique consiste toujours à la rendre plus adéquate ou pertinente. Dans nos manières de « vivre-ensemble » dans nos sociétés démocratiques avancées, deux limites sont au cœur de la résistance au changement. La première tient à la place que le modèle juridique occupe dans notre « vivre-ensemble » et la seconde au mode de résolution de conflits par la création des rapports de force.

### Les limites de l'approche juridique

Depuis le début du siècle, nous assistons à une érosion des formes plus traditionnelles de régulation sociale que sont les morales et les religions. C'est le droit et la réglementation qui sont devenus le seul mode pour assurer le « vivre-ensemble » en société. Avec l'enchâssement des droits de la personne dans la constitution, nous assistons à la suprématie des droits individuels sur les droits collectifs. L'hégémonie du droit comme mode de régulation du « vivre-ensemble » engendre un mode de résolution des rapports intersubjectifs selon le modèle juridique.

Le « vivre-ensemble » que nous propose le droit en est un axé sur la défense des droits individuels. L'autre est vu comme une menace potentielle à mes droits. Cette approche juridique provoque l'exigence du modèle contractuel dans plusieurs domaines. Il est intéressant de voir comment la notion de respect d'autrui par le biais d'un consentement libre et éclairé, qui était une approche éthique, est devenue, dans notre société, une exigence

légale avec formulaire de consentement dûment signé.

L'approche défensive de ses droits conduit très souvent à la judiciarisation des conflits. Les litiges doivent alors se résoudre devant le juge. Les questions de fond comme l'avortement, l'euthanasie, le suicide assisté et, tout récemment, la sécession du Québec, sont devenues des questions judiciaires pour la Cour Suprême du Canada au lieu d'être des questions politiques. Mais on ne peut pas régler tous les litiges interpersonnels au tribunal ou en arbitrage. L'inflation de la judiciarisation est telle qu'on voit apparaître depuis quelques années déjà des méthodes alternatives de règlement des conflits. Récemment, la Faculté de droit de l'université où je travaille créait un programme dans cette matière.

L'approche juridique pour assurer le « vivre-ensemble » perd encore de son efficacité lorsque le droit devient un instrument stratégique, comme un autre, pour exercer des pressions sur autrui. De plus en plus, nous assistons à ce que certains auteurs nomment l'« instrumentation » du droit. La parole donnée ou le contrat signé ne signifie plus rien. Dès qu'il est désavantageux, on n'hésite pas à le contester ou, du moins, à faire du « chantage » ou à menacer l'autre d'aller devant les tribunaux. Qui peut vraiment se payer les frais actuels pour défendre ses droits ? Passons rapidement sur toutes les difficultés inhérentes au processus judiciaire lui-même, à la preuve à établir, etc., qui en découragent plus d'un.

Le droit, comme il est vécu dans notre société, peut-il, à lui seul, fournir le meilleur « vivre-ensemble » ? Peut-il vraiment être efficace devant le développement des technologies nouvelles ? Peut-il seulement suivre les changements de nos sociétés ?

Nos cultures occidentales se sont inspirées des découvertes des sciences humaines, notamment en psychologie et en sociologie, pour penser nos rapports sociaux et développer des stratégies d'action en société. La psychologie a insisté

sur la force des intérêts personnels comme motivation à l'agir, à tel point que plusieurs personnes sont convaincues que l'altruisme est un égoïsme non déclaré. De même, la sociologie a montré que les rapports entre humains s'élaborent dans des rapports de force marqués par la domination et la libération.

Il est difficile de contester que les rapports entre humains sont traversés de rapports de force. Il est vrai aussi que la libération des Noirs comme celle des femmes s'est faite par un renversement du rapport de force. En effet, il est difficile de dépasser les rapports de domination sans libération par la force. Mais doit-on en conclure pour autant que tous les rapports interpersonnels sont des rapports de force (domination), et qu'il est impossible de dépasser le rapport de force sans se « faire avoir » par l'autre ?

Comment est-il possible de penser un « vivre-ensemble » dans la classe, les institutions et la société, axé sur la coopération et la coélaboration ? Évidemment, l'approche éthique qui invite à la formation de personnes et d'institutions responsables tente à sa manière de dénouer les impasses actuelles de notre « vivre-ensemble ».

## CONCLUSION

L'école responsable est un projet. Comme tout projet, il sera toujours en chantier car jamais la réalité ne pourra correspondre à la générosité de nos idéaux. L'école responsable est avant tout un projet éducatif visant la formation des personnes par l'information et le développement d'habiletés. Il est impossible de former le jugement sans contenu, tout comme il est impossible de former des habiletés sans jugement.

En favorisant le développement de compétences cognitives et intersubjectives, le système collégial remplit sa mission d'institution d'enseignement supérieur ouvrant sur le marché du travail de demain ou à l'éducation supérieure à l'université. Le développement des compétences répond aux exigences du « vivre-ensemble » que

révèle la complexité du monde de demain dans le contexte de la technologie et de la mondialisation des activités.

Le projet de l'école responsable dépend de nos propres capacités de changement. Pouvons-nous voir dans la demande de réponse autre chose qu'une exigence légale d'imputabilité et de faute ou, encore, de rapports de force ? Est-il possible de dépasser, au sens où l'on franchit une limite sans la nier, cette vision de rapports à autrui ? Le projet de l'école responsable est donc un projet éthique et, comme tout projet éthique, il n'est qu'une invitation à faire mieux ce que l'on fait déjà bien. ❧

glegault@courrier.usherb.ca

## RÉFÉRENCES

1. Hans JONAS, *Le principe de responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*, Paris, Les éditions du Cerf, 1991.
2. Alain ETCHEGOYEN, *La vraie morale se moque de la morale. Être responsable*. Essais, Paris, Seuil, 1999, *Avertissement*, p. 11.
3. *Pour s'y retrouver, pour se retrouver. Le renouveau de l'enseignement collégial*, Actes du 15<sup>e</sup> colloque de l'AQPC, juin 1995. Plusieurs des points mentionnés ici s'inspirent des différents textes publiés par l'AQPC au cours de ces dernières années.
4. Gilles TREMBLAY, « À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale », *Pédagogie collégiale*, mars 1994, p. 15.
5. Sous la direction de M.-P. DESAULNIERS, F. JUTRAS, P. LEBUIS et G. A. LEGAULT, *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 1997, Deuxième partie : *La compétence éthique : définitions et enjeux de formation*, p. 27-84.
6. Mario DÉSILETS et Claude BRASSARD, « La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste », *Pédagogie collégiale*, mai 1994, p. 7-10.
7. Yvon MORIN, *Le projet éducatif d'établissement : quoi, pourquoi et comment ?* Montréal, Centre d'intervention et de consultation des cégeps, Fédération des cégeps, 1994.