

---

## Peut-on enseigner la responsabilité ?

Les hommes, selon Kant, sont responsables de leurs actes dans la mesure où ils sont sujets d'une volonté autonome, qui leur permet d'agir moralement, et, éventuellement, de se complaire à agir de façon immorale.

Cette conception kantienne était fondée sur l'expérience commune : on observe, dans la vie courante comme dans la pratique des tribunaux, que les hommes ont l'habitude de porter des jugements moraux. Or, selon Kant, on ne pourrait porter de tels jugements si on ne présupposait pas, chez chaque homme en possession de ses facultés, l'imputabilité de ses actes. Que l'exigence de la raison se fasse entendre en nous est une liberté qui nous permet d'avoir une volonté autonome et de nous opposer non seulement aux actes immoraux des autres mais aussi à nos propres désirs égoïstes. Cette morale de l'autonomie, qui peut apparaître à bien des égards comme la forme achevée de l'humanisme classique, suppose un homme maître de lui et libre de ses passions. Elle laisse toutefois en suspens la question des origines de ce sentiment de responsabilité et de cette capacité d'autonomie.

En effet, la responsabilité est susceptible d'acceptions multiples et elle peut se déployer dans de multiples sphères. Il convient ainsi de distinguer la responsabilité morale, la responsabilité juridique, la responsabilité politique. Pour le dire comme Jankélévitch, il y a toujours « un je ne sais quoi, un presque rien » en matière de responsabilité : la légalité ne se confond pas avec la moralité, et l'acquitté peut très bien se sentir responsable. En outre, la responsabilité individuelle est à articuler avec la responsabilité collective. Ne rien faire en des temps de déportations et de massacres, est-ce suffisant pour ne pas se sentir responsable ? La responsabilité est-elle affaire d'action ou de passivité ? Selon Emmanuel Lévinas, « la responsabilité est quelque chose qui s'impose à moi à la vue du visage d'autrui ». Il suffirait de voir un visage, le visage d'autrui, pour se sentir ligoté, convoqué à la responsabilité. Cette passivité et cette sujétion à la subjectivité peuvent laisser perplexe, sauf à considérer que l'apprentissage de la responsabilité renverrait à un apprentissage du regard et de l'écoute.

La responsabilité procède-t-elle alors d'un processus d'acquisition, d'une construction culturelle, ou bien est-elle une donnée immédiate, instinctive ? Comment concevoir la transmission d'un sens de la responsabilité ? N'est-il pas nécessaire de distinguer l'enfant de l'adulte ? Peut-on enseigner la responsabilité ?

### **I- Si l'enseignement de la responsabilité structure l'enfant, il peut se révéler délétère pour l'adulte**

Hannah Arendt, dans *la crise de l'éducation*, souligne combien la ligne de séparation entre adultes et enfants est essentielle : on ne saurait ni éduquer les adultes, ni traiter les enfants comme des grandes personnes. C'est dire combien l'enseignement de la responsabilité a un sens profond dans la sphère privée, lorsqu'il est dirigé vers l'enfant (A), mais qu'il peut se révéler délétère lorsqu'il s'adresse aux adultes dans la sphère publique (B).

#### **A- Les vertus d'un enseignement de la responsabilité dans la sphère privée**

Piaget, tenant du constructivisme, considère que les capacités cognitives de l'humain ne sont ni totalement innées, ni totalement acquises. Elles procèdent d'une construction

progressive où l'expérience et la maturation interne se combinent. L'enfant a besoin qu'on lui inculque des cadres qui lui permettront de progressivement structurer sa pensée. (*La causalité physique chez l'enfant*, 1927). Non seulement ses parents peuvent lui enseigner la responsabilité, mais ils le doivent : si l'enfant renverse un verre, il doit comprendre que l'eau versée est en rapport causal avec son action et assumer les conséquences de son acte. Cela dit, le principe et les modalités de cet apprentissage ne vont pas de soi, et ils sont été contestés très tôt. Ainsi David Hume soutenait-il que la causalité était un peu plus que l'enregistrement de régularités (*Enquête sur l'entendement humain*, 1748) ; on doit alors se demander si, au moins dans certains cas, nous avons accès, par la seule observation, à la causalité singulière. Le « doute sceptique », tel que Hume le qualifie, est le doute que l'on puisse parvenir par l'expérience à approcher le lien causal impliquant une idée de pouvoir, de force, d'énergie et de connexion nécessaire. Pour Hume, en effet, rien dans l'expérience ne nous permet de détecter le lien causal. Si causalité il y a, on ne peut donc, selon Hume, en observer le lien ni directement ni par introspection. L'argument visait, on le sait, la connexion nécessaire entre la cause et l'effet. Ce que Hume précisément visait, était la conception rationaliste de la relation causale basée sur la logique à la façon d'un argument démonstratif. Hume affirme, dans la mesure où la cause peut être conçue en dehors de son effet et vice versa, qu'il n'y a pas de démonstration *a priori* d'une connexion causale. L'objectif de Hume était d'établir que la connexion ne pouvait pas être prouvée empiriquement, et que la relation causale comme régularité trouvait son fondement dans la psychologie. C'est pourquoi l'enseignement de la responsabilité dispensé à l'enfant passe par l'imitation : s'identifiant à ceux qui l'aiment et lui assurent sa sécurité, l'enfant sera porté à imiter ses parents. De là l'importance d'une conscience chez les parents non seulement de leur responsabilité parentale, mais encore de leur responsabilité en tant que citoyen. L'enseignement de la responsabilité s'intègre donc dans un processus d'éducation, comme l'a montré Hannah Arendt (*La crise de la culture*, 1961). Cela dit, Arendt montre aussi combien l'enseignement de la responsabilité et l'idée d'une éducation des adultes font problème.

## **B- Les dangers d'un enseignement de la responsabilité dans la sphère publique**

Le concept de responsabilité ne fait pas partie de ceux qui dans l'œuvre d'Hannah Arendt ont reçu le plus de « publicité ». C'est qu'il n'y est jamais non plus explicitement thématiqué pour lui-même, comme si l'articulation renouvelée des notions d'action, de liberté et de personne, en revanche centrales dans sa réflexion sur la « condition humaine », en autorisait la compréhension par implication et dispensait d'une analyse expresse et systématisée. Arendt consacre dans le contexte de l'après-guerre des remarques essentielles à l'idée de responsabilité, personnelle et collective, qui visent à éclairer d'une part la manière dont les Allemands peuvent assumer ou non les crimes du Troisième Reich, et d'autre part les raisons qui donnent leur légitimité aux procès des criminels nazis, en particulier celui d'Eichmann. Historiquement surdéterminés, ces développements ne suffisent cependant pas à répondre au défi que l'irréductible « pluralité » coextensive à l'existence humaine lance, de l'intérieur même de l'œuvre d'Arendt, à la responsabilité. En l'absence d'un principe unique d'universalisation qui pourrait circonscrire notre commune humanité, quel rôle les limites que nous fixons à notre responsabilité jouent-elles dans le retournement de l'hétérogénéité en étrangeté voire en barbarie ? À considérer le « message » d'Arendt – l'impératif de *penser ce que nous faisons* – comme « un appel à l'humanité pour qu'elle sorte de sa torpeur, prenne en charge les événements, construise consciemment son propre futur. Arendt se montre sévère à l'égard de Kant qui a le tort selon elle de n'avoir jamais distingué entre légalité et moralité,

confusion qui ouvre bien la possibilité, comme l'avait déjà pointé Hegel, d'un usage pervers de l'impératif catégorique. À côté de cette distinction, elle cherche aussi à retrouver, en court-circuitant le modèle de l'autolégislation pour revenir à celui de la pensée socratique, celle entre le moral et le juridique. Avant même sa « réalisation » dans la faculté politique par excellence qu'est le jugement, l'activité silencieuse mais dialogique de la pensée, qui faisait précisément défaut à Eichmann, instaure en effet une conscience de soi. Toute la question est de savoir si cette responsabilité peut être enseignée à des adultes. En effet, les dérives politiques menacent lorsqu'on prétend enseigner à des adultes leur responsabilité, qu'elle soit morale, politique ou juridique. Que l'on songe aux camps de rééducation staliniens, chinois ou cambodgiens où l'on prétendait redresser des adultes déviants, oublieux de leur responsabilité envers l'Etat, le parti, le pays.

C'est dire combien l'articulation entre responsabilité individuelle et responsabilité collective est délicate, ce qu'illustre aujourd'hui, dans les grandes démocraties occidentales, un certain « crépuscule des devoirs ».

## **II- Le crépuscule contemporain des devoirs suggère de repenser la place de l'enseignement de la responsabilité**

Nombreux sont les auteurs qui multiplient les diagnostics sombres sur notre époque, marquée par une déréliction telle que l'enseignement de la responsabilité en est oublié ou mal assumé (A). Il est toutefois permis de penser que le lien social ne peut être tissé et retissé qu'en repensant les modalités d'un enseignement efficace de la responsabilité (B).

### **A- L'enseignement de la responsabilité oublié**

Pour Gilles Lipovetsky, la société postmoderne ou post-moraliste désigne l'époque où le *devoir* est édulcoré et anémié, où l'idée de sacrifice du moi est socialement délégitimée, où la morale n'exige plus de se dévouer pour une fin supérieure à soi-même, où les droits subjectifs dominent les commandements (*Le crépuscule du devoir*, 1992). Dans la société de l'après *devoir*, le mal est spectacularisé, et l'idéal peu magnifié. Nombreux sont les faits divers où la violence gratuite mise en scène dans le film de Kubrick *Orange mécanique*, se déploie réellement. Si le blâme des vices demeure, l'héroïsme du bien est atone. Les valeurs que nous reconnaissons sont plus négatives que positives. Derrière la revitalisation éthique, c'est une morale indolore qui triomphe, dernier stade de la culture individualiste démocratique. Dans ce contexte, l'enseignement de la responsabilité est oublié ou à tout le moins mal assumé. Des adultes d'un type nouveau font leur apparition : ce sont les « adulescents », marqués par la tentation de l'innocence (Bruckner). Cette tentation est celle d'une fuite en avant. En effet, comme l'ont souligné Sartre et Heidegger, rien n'est plus difficile que d'être libre, maître et créateur de son destin. Rien de plus écrasant que la responsabilité qui nous enchaîne aux conséquences de nos actes. Comment jouir de l'indépendance en esquivant nos devoirs ? Par deux échappatoires, l'infantilisme et la victimisation, ces maladies de l'individu contemporain. D'un côté, l'adulte, choyé par la société de consommation, voudrait garder les privilèges de l'enfance, ne renoncer à rien tout en étant diverti en permanence. De l'autre, il pose au martyr, même s'il ne souffre que du simple malheur d'exister. Comment maintenir la démocratie si une majorité de citoyens aspire au statut de victime au risque d'étouffer la voix des vrais déshérités ? Une expression contemporaine est ainsi frappante, qui fait désormais florès bien au-delà du cercle des juristes : on évoque des « adultes référents » comme si tout adulte, par

définition, ne l'était pas... Face à ces individus d'un type nouveau, l'Etat oscille entre les excès d'une responsabilisation collective et les précautions oratoires d'un paternalisme mal assumé. En effet, qu'il s'agisse de santé, d'environnement ou de sécurité routière, l'Etat tend à multiplier les messages de responsabilisation, dans la plupart des grands médias, quitte à culpabiliser ceux qui sont parfois les moins responsables. Un peu à la manière de ces films de Robert Altman où les plus éloignés de la chaîne causale sont les plus mortifiés (*Short Cuts*, 1993, par exemple), l'individu se trouve matraqué par des messages culpabilisants alors qu'il n'a qu'un pouvoir limité. Tel est le cas en matière environnementale : la « responsabilité de tous envers les générations futures » est un slogan qui finit par s'imposer, alors que le principe pollueur-payeur, mieux adapté à une logique de causalité adéquate et de justice élémentaire, peine à être consacré juridiquement. C'est qu'il est plus facile d'enseigner de façon générale et collective la responsabilité, sur un mode vague et impersonnel, que d'indiquer individuellement à une personne ce qu'implique sa responsabilité. C'est pourquoi se multiplient les « contrats » purement rhétoriques, qui font passer la pilule du devoir sous une forme plus digeste : le « contrat » de responsabilité parentale, le « contrat » de citoyenneté, le « contrat » conclu par le chômeur ne sont rien d'autre que des rappels de limites, d'impératifs catégoriques, sous une forme édulcorée. Autant dire qu'ils ne suffisent pas à repenser l'enseignement de la responsabilité...

## **B- L'enseignement de la responsabilité repensé**

Repenser la responsabilité et son enseignement contemporain, ce n'est certes pas retomber dans les ornières dénoncées par Hannah Arendt. En effet, négliger la frontière entre enfants et adultes, la délimitation entre sphère privée et sphère publique, ce serait continuer à promouvoir ce que certains dénoncent comme une « grande nurserie » (Mathieu Laine). Il est vrai que l'hygiénisme contemporain a tendance à responsabiliser les adultes de façon infantilisante : il y a là une forme d'« angélisme exterminateur », selon l'heureuse formule du livre éponyme d'Alain-Gérard Slama. Les citoyens d'aujourd'hui se voient imposer de nouveaux interdits (interdiction de la cigarette dans les lieux publics par exemple) au nom d'une responsabilité collective et individuelle. Or, quel que soit le bien-fondé de ces interdits, ils ont souvent été imposés par des « experts » sans véritable légitimité démocratique et non discutés et débattus par des citoyens libres et autonomes. Pour contrer cette menace de régression démocratique, deux voies peuvent être frayées, qui permettent d'enseigner la responsabilité aujourd'hui.

D'une part, on ne saurait totalement désespérer de la raison, et un discours politique clair, intelligible, vérifiable, devrait permettre aux citoyens de percevoir, en conscience, l'étendue de leur responsabilité. C'est ce que Jürgen Habermas nomme « l'agir communicationnel » : on peut alors mettre au point une éthique de la discussion garantissant une authentique compréhension mutuelle. Ainsi, pour que l'intercompréhension soit possible il faut un discours sensé qui n'exprime ni intimidation, ni menace et susceptible d'être admis par chacun comme valable. Ce qui se dessine ici est le modèle démocratique du consensus que prescrit la raison communicationnelle quand on l'applique au domaine politique. Pour développer cette éthique du consensus, Habermas se réfère notamment à Piaget : pour que la représentation du monde évolue dans le sens de la rationalité il faut un double processus de décentration (intégrer le point de vue des autres) et de structuration (différenciation des aspects de la réalité qui permet de saisir leurs relations). La rationalisation du vécu suppose une distinction entre la nature, la société et la personne. Cet agir communicationnel, qui définit une situation idéale de parole, serait particulièrement utile lorsqu'on envisage, sur le plan de la responsabilité, des questions aussi diverses que la resocialisation du délinquant ou le réchauffement climatique. Cela dit, on ne saurait tout miser

sur la raison, tant les individus d'aujourd'hui sont aussi, et avant tout, des êtres mus par l'émotion.

D'autre part, l'émotion peut être un levier intéressant d'apprentissage de la responsabilité. Que l'on songe aux stages de sensibilisation à la sécurité routière destinés aux chauffards : des visites d'hôpitaux aux travaux d'intérêt général en passant par les projections de films aux images fortes, le ressort émotionnel est pleinement exploité. En effet, l'individu postmoderne, décrit notamment par Michel Maffesoli, est mû par le sentiment, l'affect, l'émotion, qui se substituent totalement ou partiellement aux idéaux de la raison (*Le temps des tribus*, 2000). Cette forme d'intelligence émotionnelle ne demande qu'à être stimulée pour parvenir à enseigner la responsabilité. N'est-ce pas, d'une certaine manière, renouer avec l'idée défendue par Hans Jonas, selon laquelle la peur serait parfois bonne conseillère ?

**Conclusion :** Le philosophe allemand, dans son livre « le principe responsabilité », publié en 1979, plaide pour l'extrême urgence de nous doter d'une éthique pour la civilisation technologique, qui serait basée sur « le principe responsabilité ». Sa thèse part du constat que la promesse de la technique moderne s'est inversée en une menace de catastrophe : la science confère à l'homme des forces jamais encore connues, l'économie pousse toujours en avant dans une impulsion effrénée. Les menaces qui pèsent sur l'humanité - en particulier en ce qui concerne les rapports entre l'humanité et la biosphère - se sont aggravées. La prise de conscience de ces menaces et du caractère irréversible des implications de certains choix technologiques ne peut que faire naître la peur. Mais, comme le souligne Jonas, la peur est, elle-même, « l'obligation » préliminaire d'une éthique de la responsabilité. C'est la peur qui sous-tend la question par laquelle commence la prise de responsabilité : « que lui arrivera-t-il, si moi je ne m'occupe pas de lui ? ». C'est une peur qui invite à agir et s'accompagne de l'espérance : je suis prêt à faire ce qu'il faut pour éviter le pire. Il s'agit ici du « courage d'assumer la responsabilité », en transformant sa propre crainte en devoir d'agir : une manière simple, accessible, d'enseigner la responsabilité, qu'illustre d'ores et déjà le principe de précaution.