

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté des sciences de l'activité physique

Analyse conceptuelle de la notion de responsabilité et orientations pour favoriser
la responsabilisation d'étudiants universitaires

par

Seira Fortin-Suzuki

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'activité physique

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences

Maîtrise en sciences de l'activité physique

Décembre 2015

© Seira Fortin-Suzuki, 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté des sciences de l'activité physique

Analyse conceptuelle de la notion de responsabilité et orientations pour favoriser
la responsabilisation d'étudiants universitaires

Seira Fortin-Suzuki

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

François Vandercleyn

Président du jury

Sylvie Beaudoin

Directrice de recherche

Jean-François Desbiens

Codirecteur de recherche

Paul M. Wright

Autre membre du jury

Mémoire accepté le

15 avril 2016

SOMMAIRE

Qu'entend-on par « une personne responsable »? S'agit-il d'un individu ayant le mandat de mener à terme une mission, d'une personne coupable d'un méfait, de quelqu'un de raisonnable et réfléchi qui mesure les conséquences de ses actes? Sans contexte, répondre à cette question peut sembler impossible. Cette simple interrogation met en lumière une utilisation diffuse et un flou conceptuel important au sujet de la responsabilité (Ricœur, 1994). Pourtant, la notion de responsabilité s'accompagne de nos jours d'enjeux majeurs reliés aux domaines de l'environnement, de la justice, de la santé, de l'éducation, etc.

Cette recherche porte plus spécifiquement sur le développement de la responsabilité à l'université. On constate que la responsabilité est au cœur des programmes de formation du primaire jusqu'à l'université, mais la documentation révèle pourtant des comportements pouvant être jugés comme irresponsables chez des étudiants universitaires (Okoro, 2011; Hu et Kuh, 2002). Pour répondre à ce deuxième volet de la problématique de recherche, le modèle *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) (Hellison, 2011) ainsi que la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 2002) ont été choisis pour former notre cadre conceptuel. Ce modèle et cette théorie contribuent à émettre des orientations pour favoriser la responsabilisation d'étudiants universitaires et à mieux comprendre les mécanismes qui poussent à l'action ou à la passivité ainsi que les moyens par lesquels nous pouvons internaliser des valeurs liées à la responsabilité.

Compte tenu du flou conceptuel au regard de la responsabilité, ainsi que des problématiques liées à la responsabilité en enseignement supérieur, nos objectifs de recherche sont les suivants : 1) décomposer la responsabilité afin de déterminer les conditions préalables, les concepts sans lesquels il ne peut y avoir de responsabilité, et

le sens de cette notion, et 2) à partir de notre conceptualisation de la responsabilité, et à l'aide du modèle TPSR et de la TAD, proposer des orientations en vue de développer la responsabilité des étudiants universitaires.

Pour répondre au premier objectif, nous avons réalisé une recherche théorique (Gohier, 1998) utilisant comme données de recherche la documentation sur le sujet à l'étude. Le corpus d'analyse regroupe douze ouvrages de philosophie traitant du concept de responsabilité. Nous avons eu recours à l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) pour analyser notre corpus et pour construire nos résultats.

Les résultats démontrent que la liberté, l'obligation, le pouvoir causal et la conscience sont les quatre notions conditionnelles au concept de responsabilité. Nous argumentons également que la responsabilité doit être posée comme la pierre angulaire d'une éthique considérant l'Autre comme une instance absolue devant laquelle nous devons répondre. Les orientations que nous proposons pour favoriser le développement de la responsabilité d'étudiants universitaires sont de développer une relation significative avec les étudiants, de promouvoir le leadership et le transfert, et d'instaurer une culture collaboration entre intervenants.

La réalisation de cette étude a permis de clarifier la notion de responsabilité en y attribuant des conditions préalables claires et en lui donnant un sens édificateur dans la proposition d'une éthique basée sur le respect de l'Autre. Ce mémoire contribue également au développement du modèle TPSR en exposant une forte cohérence entre notre conceptualisation de la responsabilité et les valeurs et les buts du modèle TPSR. Ces conclusions renforcent l'idée que le TPSR peut être adapté et réinvesti dans plusieurs contextes, dont l'enseignement supérieur.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	5
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	12
REMERCIEMENTS	13
INTRODUCTION	15
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE	17
1. CONCEPT DE RESPONSABILITÉ	17
1.1 Contexte historique	17
1.2 Éclatement du concept de responsabilité	18
1.3 Modalités de la responsabilité	19
2. ÉTAT DE LA SITUATION	22
2.1 État de la situation en enseignement supérieur	23
3. PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	26
3.1 Domaines généraux de formation	27
3.2 Compétences transversales.....	28
3.3 Formation générale commune conduisant au diplôme d'études collégiales.....	29
3.4 Finalités de l'enseignement universitaire.....	31
3.5 État de la recherche sur la responsabilité en enseignement supérieur.....	34
4. QUESTIONS GÉNÉRALES DE RECHERCHE.....	36
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL	37
1. RESPONSABILITÉ	37

2.	MODÈLE DE RESPONSABILISATION TEACHING PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY (TPSR)	40
2.1	Présentation du modèle	40
2.2	Survol de la recherche	46
2.2.1	Indicateurs de responsabilisation.....	46
2.2.2	Pratiques enseignantes.....	47
2.2.3	Transfert	48
2.2.4	Synthèse.....	50
3.	THÉORIE DE L’AUTODÉTERMINATION.....	51
3.1	Trois besoins psychologiques fondamentaux.....	52
3.2	Minithéories de la TAD.....	53
3.3	Synthèse	57
4.	SYNTHÈSE DU CHAPITRE	57
5.	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	58
	TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE.....	59
1.	PARTICULARITÉS ET CRITÈRES PROPRES À LA RECHERCHE THÉORIQUE	59
1.1	Trois axes de la recherche théorique	61
1.1.1	Interpréter	61
1.1.2	Raconter.....	61
1.1.3	Argumenter.....	62
1.2	Critères de scientificité des énoncés.....	63
2.	COLLECTE DE DONNÉES.....	64
2.1	Corpus utilisé.....	67
3.	ANALYSE DE CONTENU.....	69
3.1	Première étape : la lecture préliminaire et l’établissement d’une liste des énoncés.....	70
3.2	Deuxième étape : le choix et la définition des unités de classification.....	70

3.3	Troisième étape : le processus de catégorisation et de classification.....	70
3.4	Quatrième étape : l'interprétation	72
3.5	Exercice de corroboration	73
QUATRIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS.....		75
1.	ANALYSE LEXICOLOGIQUE	75
2.	RÉPONSES DE LA PHILOSOPHIE	77
3.	CONCEPTUALISATION DE LA RESPONSABILITÉ	81
3.1	Liberté	81
3.2	Obligation.....	82
3.3	Pouvoir causal	83
3.4	Conscience	84
3.5	Articulation des quatre concepts	85
4.	À LA RECHERCHE DU SENS DE LA RESPONSABILITÉ.....	86
5.	SYNTHÈSE DU CHAPITRE	92
CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION.....		93
1.	IMPLICATIONS DE LA CONCEPTUALISATION AU REGARD DE LA RESPONSABILITÉ.....	93
2.	CONCEPTUALISATION DE LA RESPONSABILITÉ LIÉE AU MODÈLE TPSR ET À LA TAD.....	97
2.1	TPSR et responsabilité	97
2.2	TAD et responsabilité.....	99
2.3	Finalités universitaires et responsabilité	100
2.4	Orientations vers des pratiques d'enseignement responsabilisantes.....	102
2.4.1	Développer une relation significative avec les étudiants	102
2.4.2	Promouvoir le leadership.....	103

2.4.3	Promouvoir le transfert des connaissances, des compétences et des valeurs.....	104
2.4.4	Instaurer une culture de collaboration entre intervenants	105
2.4.5	Valoriser l'imputabilité des étudiants.....	106
2.4.6	Synthèse des orientations	107
CONCLUSION		109
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Niveaux de responsabilité du modèle TPSR.....	42
Tableau 2. Corpus d'analyse.....	68

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Trois modalités de la responsabilité	22
Figure 2. Exemple de schéma conceptuel.....	65
Figure 3. Conceptualisation de la responsabilité.....	81

REMERCIEMENTS

Que ce soit de près ou de loin, plusieurs personnes ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Je tiens ici à souligner l'aide qu'elles m'ont apportée dans mon parcours.

Tout d'abord, je remercie de tout cœur mon équipe de direction. Merci à la professeure Sylvie Beaudoin, ma directrice de recherche, de m'avoir initié à la recherche en me proposant des rôles clés dans ses différents projets. Sylvie, je suis extrêmement reconnaissant de la confiance que tu m'accordes depuis maintenant plus de trois ans. En travaillant avec toi, j'ai développé mon sens de l'argumentation et de la critique, mais par-dessus tout, je suis convaincu que tu as contribué à me rendre plus responsable. Merci pour ta rigueur, ton approche humaine, et merci d'exiger de moi rien de moins que l'excellence.

Merci au professeur Jean-François Desbiens, mon codirecteur de recherche, pour son soutien et ses précieuses recommandations à travers cette aventure. Jean-François, en 2010, dans les débuts de mon baccalauréat en kinésiologie, tu m'as conseillé de rester ouvert à l'idée de poursuivre mes études au deuxième cycle. Cette suggestion a fait son bout de chemin et nous voici maintenant au terme de cette étape importante qu'est la maîtrise. Merci de croire en moi depuis le début de mon parcours universitaire et de m'inspirer à constamment repousser mes limites intellectuelles.

Merci également au professeur Paul M. Wright, qui brave les barrières de la langue en acceptant de prêter son expertise à cette recherche.

Je remercie ensuite le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), la Faculté des sciences de l'activité physique (FASAP) de l'Université de Sherbrooke ainsi que le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) pour les bourses que j'ai reçues dans mon parcours

à la maîtrise. Grâce à ces appuis financiers significatifs, j'ai pu concentrer mes efforts sur mon mémoire. Sans l'ombre d'un doute, votre collaboration contribue positivement et significativement à la qualité de cette recherche. Merci d'y avoir cru.

Je tiens aussi à remercier tous les étudiants du Groupe de recherche en intervention et formation professionnelle en activité physique (GRIEFPAP) ainsi que tous les professeurs qui ont assisté à mes présentations en lien avec ce mémoire. Vos commentaires sur des sections de mon mémoire et vos encouragements m'ont grandement aidé à pousser ma réflexion. Merci aussi à Sèverine Lanoue, étudiante au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, pour ses conseils et pour m'avoir aidé à persévérer dans mon cheminement.

Enfin, je remercie mes amis et ma famille pour tout le soutien que vous m'avez apporté. À mes amis que je m'abstiendrai de tous nommer, merci d'avoir apporté un équilibre dans ma vie d'étudiant à la maîtrise. Merci d'avoir su comprendre lorsque je devais m'isoler pour travailler, mais merci aussi de m'avoir sorti de cet isolement lorsque j'en avais besoin. Merci à ma mère et à ma sœur. Vous incarnez les valeurs de détermination, de passion et de respect qui rendent mon sujet d'étude si passionnant et qui me motivent à donner le meilleur de moi-même. Finalement, merci à Anne-Marie, ma partenaire de tout instant. Anne-Marie, merci de m'accompagner dans cette aventure. Nous sommes une équipe depuis tant d'années, et je ne saurais t'en être plus reconnaissant. Je souligne ta contribution directe à cette recherche en tant que réviseuse et pour ton aide dans la corroboration des données. Au-delà de cette aide concrète, merci d'être qui tu es : une personne passionnée, douce, drôle et si intelligente. Merci de me rendre heureux chaque jour passé ensemble. À notre futur!

INTRODUCTION

La notion de responsabilité est très répandue dans la société actuelle. On l'utilise pour parler de politique, de droit (au point de supplanter le terme *imputation*), d'environnement, de tout et de rien. Mais qu'est-ce que la responsabilité? À quoi reconnaît-on une personne responsable? Cette formule de Saint-Augustin évoque, à notre sens, toute la complexité de ces interrogations : « Qu'est-ce donc que la responsabilité? Si personne ne me le demande, je le sais. Mais si on me le demande et que je veuille l'expliquer, je ne le sais plus » (Boissinot, 1999, p. 15). Nonobstant son utilisation libérale, peu de chercheurs se sont penchés sur une conceptualisation de la responsabilité : on parle plutôt de flou conceptuel autour de cette notion (Ricœur, 1994). C'est avec l'objectif de clarifier ce flou que nous entamons notre processus de recherche.

Inspirées du *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) (Hellison, 2011), un modèle qui vise le développement de la responsabilité personnelle et sociale par la pratique d'activités physiques, nos réflexions portent plus spécifiquement sur la responsabilisation¹ en contexte universitaire. À ce sujet, nous souhaitons émettre d'entrée de jeu deux postulats importants au regard de la responsabilité. Tout d'abord, nous croyons que la responsabilité est une notion transversale qui a le potentiel d'être développée dans toute situation d'apprentissage. Ensuite, compte tenu de notre premier postulat, nous croyons que tout intervenant devrait, dans une situation d'apprentissage, favoriser le développement de la responsabilité des apprenants. Autrement dit, de l'école primaire jusqu'à l'université, tous les enseignants devraient contribuer à la responsabilisation des apprenants. De leur côté, les apprenants devraient faire ce qui

¹ Par *responsabilisation*, nous entendons le processus par lequel le développement de la responsabilité s'effectue.

est en leur pouvoir pour mettre en place des conditions qui favorisent les apprentissages, tant des notions propres aux cours qu'à celles transversales, comme la responsabilité.

Bien que nous nous intéressions particulièrement à la responsabilité à l'université, notre vision englobante de cette notion nous fait remonter à un niveau très général pour conceptualiser la responsabilité. Ainsi, il est d'abord nécessaire de concevoir la responsabilité de façon universelle pour ensuite appliquer nos découvertes à notre domaine d'intérêt plus spécifique.

Voici les différentes étapes à travers lesquelles nous accompagnerons le lecteur dans ce mémoire. Le premier chapitre expose les détails de la problématique de la recherche. Nous relevons d'abord un flou conceptuel par rapport à la notion de responsabilité ainsi que des problèmes de responsabilisation en enseignement supérieur. Nous exposons ensuite la place accordée à la responsabilité dans les programmes de formation de l'école québécoise. Enfin, nous présentons les questions générales de recherche. Le deuxième chapitre, notre cadre conceptuel, explore davantage la notion de responsabilité et présente le modèle TPSR (Hellison, 2011) ainsi que la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 2002). Le troisième chapitre contient notre méthodologie. Nous y présentons les détails de notre collecte et de notre analyse de données, en plus de définir la recherche théorique (Gohier, 1998) et l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990). Au quatrième chapitre se trouvent nos résultats, qui portent spécifiquement sur notre conceptualisation de la responsabilité à partir du corpus analysé. Le cinquième chapitre fait œuvre de discussion. Nous relient la conceptualisation de la responsabilité égayée au quatrième chapitre au TPSR, à la TAD et aux finalités universitaires afin d'émettre des orientations pour favoriser le développement de la responsabilité en enseignement supérieur. En guise de conclusion, nous récapitulons les faits saillants de notre mémoire et nous présentons nos réflexions par rapport au futur de la recherche portant sur la notion de responsabilité à l'université.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre expose les détails de la problématique de la recherche. Plus précisément, nous étudions d'abord le concept de responsabilité d'un point de vue historique et en précisons les modalités. Ensuite, nous faisons l'état de la situation au regard de l'enseignement supérieur. Puis, nous explorons la notion de responsabilité dans le programme de formation de l'école québécoise, tant au primaire et au secondaire qu'au collégial et à l'université.

1. CONCEPT DE RESPONSABILITÉ

« Être responsable », « faire preuve de responsabilité » ou « responsabiliser » sont des expressions communes dans notre société. Toutefois, en fonction des contextes et des individus en question, ces mêmes termes peuvent prendre des sens bien différents. Il devient ainsi difficile de déterminer le sens exact de la responsabilité (Ricœur, 1994). Nous estimons donc judicieux de commencer ce chapitre par une mise au point sur le concept de responsabilité.

1.1 Contexte historique

En premier lieu, un survol de l'évolution du concept de responsabilité dans une perspective sociétale est de mise. Le passage de la société industrielle à la société postindustrielle s'est accompagné de changements sociaux majeurs. On assiste alors à un éclatement des choix de vie socialement acceptés, que ce soit par rapport à la famille, à la religion, à la sexualité, etc. (Giddens, 1991). L'efflorescence de ces « nouveaux » choix est étroitement liée aux changements profonds d'institutions² telles que la famille,

² Nous entendons par institution un ensemble de schémas de conduite, de modèles de comportements fixés sous l'effet de la répétition d'actions individuelles (Dubar, 2000).

le travail, le couple ou l'État. En effet, les différentes institutions ne correspondent plus à ce qu'elles étaient au moment de la société industrielle. Giddens (1991) parle d'une désinstitutionnalisation qui influence et modifie grandement les rôles et les statuts des individus à différents moments de leur vie. La nature des changements qu'ont subis les institutions s'est traduite par une augmentation du pouvoir décisionnel de la personne (Giddens, 2003). Nous ne sommes plus en présence d'un jalonnement rigide des différentes étapes de la vie qui se manifestait auparavant sous la pression sociale. Aujourd'hui, les attentes de la société par rapport à la famille, au mariage ou à la carrière sont certes encore présentes, mais elles sont plus flexibles et renferment davantage de choix (Gaudet, 2001). Cette désinstitutionnalisation pousse ainsi l'individu aux choix et à la réflexivité pour définir son identité.

En d'autres mots, ces changements se traduisent par une plus grande liberté et un vaste éventail de choix pour ce qui est de la vie que l'on peut mener. Par contre, cela comporte un risque notable : celui de ne pas être apte à prendre des décisions éclairées par rapport à ses choix de vie. En effet, cette liberté accrue peut sembler bien illusoire pour ceux n'ayant pas la capacité de l'assumer (Gaudet, 2001). C'est devant cette pluralité des normes, cette plus grande liberté et cet appel à la réflexion individuelle que la notion de responsabilité prend tout son sens. Trouver réponse aux dilemmes moraux, aux questionnements sur les modes de vie, sur la vie parentale, professionnelle ou conjugale revient davantage à l'individu qu'aux institutions (Bowden, 1997).

1.2 Éclatement du concept de responsabilité

Il n'y a pas que les choix de vie socialement acceptés qui se sont multipliés, le concept même de responsabilité s'est transformé entre la société industrielle et la société postindustrielle. Auparavant, une vision rétrospective de la responsabilité liée à l'univers juridique dominait la scène (Ricœur, 1994). Être responsable signifiait principalement répondre de ses actes, quels qu'ils soient, dans le but de réparer une faute. Les notions de responsabilité et d'imputation étaient alors de très proches parents.

Aujourd'hui, bien que le terme « responsabilité » puisse encore être utilisé dans cette posture rétrospective, une vision prospective de la responsabilité a émergé (Jonas, 1995). Cette fois, la responsabilité transcende les conséquences prévisibles des actions. Elle peut être perçue comme une mission ou une tâche à accomplir où nous sommes tous responsables de tout un chacun. La responsabilité serait ainsi illimitée et pourrait être appréhendée comme une valeur (Boissinot, 1999; Ricœur, 1994). En ce sens, appréhender la responsabilité de manière prospective englobe la vision rétrospective de la responsabilité, mais ne s'y limite pas.

Nous sommes donc face à un éclatement du concept de responsabilité où ce mot peut prendre de multiples sens et significations. Ricœur mentionne un flou conceptuel important concernant la responsabilité : « le flou envahit la scène conceptuelle [...] on est embarrassé par la prolifération et la dispersion des emplois du terme dans son usage courant » (Ricœur, 1994, p. 28). Nous considérons donc qu'il est important avant d'aller plus loin de mettre sur table nos aprioris par rapport à la vision de la responsabilité que nous entretiendrons dans le cadre de ce travail.

1.3 Modalités de la responsabilité

Nous sommes d'avis que la responsabilité ne devrait pas être perçue uniquement de manière rétrospective. Nous opterons donc pour une définition de la responsabilité en concordance avec une vision prospective de celle-ci. Nous croyons que la notion de responsabilité doit tenir compte du fait que nous sommes des êtres sociaux et que, dans ce contexte, nous avons tous des responsabilités envers nous-mêmes et envers les autres.

Etchegoyen (1993) et Derrida (1994) décomposent justement le concept de responsabilité en trois modalités qui prennent la forme de mouvements de réponses : répondre de soi, répondre à l'autre et répondre devant les institutions. La première modalité, répondre de soi, peut être considérée comme un recours à l'identité et le développement d'une réflexivité permettant de définir ce qui importe ou non pour

l'individu. Celui-ci est amené à se positionner, à développer son identité propre et à affiner son esprit critique (Gaudet, 2001). Cette modalité de la responsabilité se vit de manière particulièrement intense au début de l'âge adulte où l'individu fait face à des choix importants (ou à tout le moins perçus comme tels) en ce qui concerne ses trajectoires professionnelles, personnelles, familiales, etc.

La seconde modalité, répondre à l'autre, tient compte de l'interdépendance sociale omniprésente et du fait que nous avons une forme de responsabilité envers nos réseaux sociaux. Cette modalité est grandement influencée par la première, et vice versa. En effet, « le lien de responsabilité à l'égard d'autrui est intimement lié à la réflexivité et à la construction de l'identité personnelle [...] les expériences d'engagement envers les autres sont des façons d'affirmer son identité » (Gaudet, 2001, p. 80). Autrement dit, qui nous sommes détermine en grande partie le rapport que nous avons avec autrui. Les engagements qui lient un individu à son ou sa partenaire, à ses enfants, à ses collègues ou à ses amis influencent ses réflexions personnelles et contribuent ainsi à modeler son identité (Gaudet, 2001).

La troisième modalité est celle de répondre devant les institutions. Les valeurs que nous partageons au sein d'interrelations personnelles forment une organisation normative qui nous lie aux institutions. Ces institutions, ces groupes de normes, s'inscrivent alors dans notre processus de socialisation. Une particularité de ces normes est qu'elles ne sont pas statiques : elles changent au même rythme qu'évoluent les valeurs et les perceptions de la société. La désinstitutionnalisation que nous avons évoquée plus tôt est un bon exemple de cette malléabilité des normes. Aujourd'hui, étant donné la pluralité des normes de notre société, cette modalité de la responsabilité qui lie les individus aux institutions est probablement plus subjectivée et diversifiée qu'auparavant (Gaudet, 2001). De nouveaux consensus se forment autour de certaines valeurs. Le rapport à l'environnement est un exemple de norme sociétale ayant changé au cours des dernières décennies, où la protection de l'environnement est un aspect davantage partagé par la plupart des collectivités. Chaque personne contribue à

modeler les normes de la société par la manière dont elle articule ses valeurs. Ainsi, notre responsabilité devant les institutions est d'abord de nous rendre compte que nous possédons un tel pouvoir et ensuite de participer aux débats de société.

Une notion intimement liée à celle de la responsabilité est l'autonomie. Il s'agit d'un concept auquel nous ferons souvent allusion dans toutes les étapes de ce travail. Voyons donc le rapport que nous établissons entre autonomie et responsabilité. Il est d'abord important de distinguer autonomie et indépendance. Par autonomie, nous entendons le fait d'être à l'origine de ses choix et de ses actions. Il ne s'agit donc pas d'être indépendant ou autosuffisant. Boissinot (1999) mentionne d'ailleurs que le lien social qui nous unit est si fort et omniprésent que nous ne sommes jamais réellement autosuffisants. Faire appel à un collègue pour nous aider peut ainsi être qualifié de comportement autonome. Dans une perspective où la responsabilité est un moyen d'être en mesure de faire des choix éclairés et réfléchis, tenant compte de soi et de l'autre, l'autonomie devient une manifestation de comportements responsables. L'autonomie viendrait donc en aval de la responsabilité.

En résumé, nous soutenons que la responsabilité se décline en trois modalités. Nous sommes à la fois responsables de notre développement personnel, de l'influence que nous exerçons sur le développement d'autrui et du rapport que nous entretenons avec les normes de la société. Nous croyons aussi que ces trois modalités s'interinfluencent, c'est-à-dire que les rapports d'un individu envers son entourage immédiat et envers les institutions influencent son identité, et vice versa. En ce sens, être conscient de ces interactions et de ces influences constitue une étape cruciale dans un processus de responsabilisation. La figure suivante représente la responsabilité et ses trois modalités.

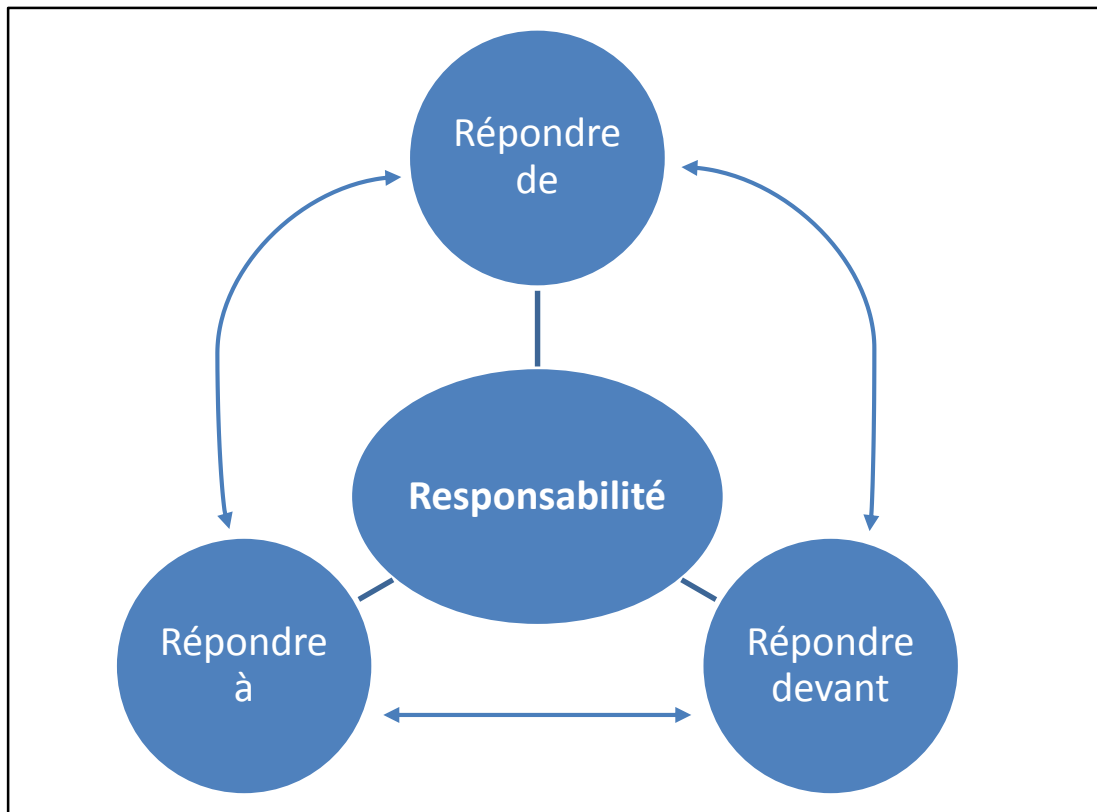


Figure 1. Trois modalités de la responsabilité

Cela dit, nous sommes conscient que notre vision de la responsabilité ne sera pas partagée par tous les auteurs que nous consulterons lors de ce travail. Il faudra ainsi demeurer vigilant par rapport aux nombreux sens que peut revêtir le terme responsabilité.

2. ÉTAT DE LA SITUATION

Il est clair que la responsabilité personnelle et sociale est un enjeu important de la société actuelle : l'autonomie et la responsabilité sont des qualités valorisées dans le monde du travail; les parents sont responsables du bien-être et du développement de leurs enfants; les enseignants sont responsables de notre éducation. Pourtant, l'actualité met fréquemment en lumière des exemples de personnes ayant failli à leurs responsabilités. Les travaux de la Commission d'enquête sur l'industrie de la

construction (Charbonneau et Lachance, 2015) nous présentent un lot d'individus, souvent diplômés universitaires, présumés avoir manqué à leurs responsabilités tant personnelles que sociales. Autre exemple, les élections générales du Québec de 2008 ont été marquées d'un taux de participation de 57,4 %, le plus bas depuis plus de 70 ans (Directeur général des élections du Québec, 2014). Depuis les 40 dernières années, la participation des « jeunes » en âge de voter subit un déclin important à l'échelle nationale. En effet, la participation des 18 à 34 ans est passée de 70 % dans les années 1960, à 50 % et 40 % dans les années 1980 et 1990, à tout juste au-dessus de 30 % dans les années 2000 (Blais et Loewen, 2011). Considérant que la participation aux débats de société fait partie de nos responsabilités sociales, ces statistiques ont de quoi faire réfléchir.

2.1 État de la situation en enseignement supérieur

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, on constate aussi des comportements irresponsables chez les étudiants d'universités et de collèges. En référence à l'a priori que nous avons émis plus tôt, nous entendons ici par comportements et actions irresponsables des gestes et des attitudes nuisant ou ne menant pas non seulement aux apprentissages, mais aussi au développement de soi et des autres.

Le désengagement, l'absentéisme et le plagiat sont des exemples de conduites bien réelles retrouvées chez cette clientèle de jeunes adultes. En 1998, Flacks et Thomas ont discerné l'émergence d'une culture du désengagement dans un grand nombre d'universités américaines. Ils constatent un nombre accru d'étudiants ne faisant pas leurs lectures liées à la matière de cours, des étudiants adoptant des attitudes et des actions irrespectueuses en classe, une diminution de la participation étudiante à des activités organisées par le campus, un taux de consommation excessive d'alcool, et remarquent que la majorité des rendez-vous entre étudiants et professeurs est liée à une plainte concernant les notes des étudiants. Des études subséquentes ont soutenu que de grandes proportions d'étudiants ne sont pas engagés à des niveaux significatifs lors

d'activités d'apprentissage pertinentes (Kuh, Hu et Vesper, 2000; Hu et Kuh, 2002). Dans le même ordre d'idées, on noterait une augmentation de la proportion d'étudiants universitaires qui ont de la difficulté à se motiver pour étudier, qui trouvent la charge de travail scolaire difficile à gérer et qui ne se présentent pas aux cours sous prétexte que leurs collègues de classe pourront leur parler de la matière (McInnis, James et Hartley, 2000). De plus, des étudiants chercheraient à limiter leur charge de travail universitaire dans leur choix de cours (Milleron, 2008). Une enquête réalisée auprès de 4820 étudiants universitaires expose également que près de 50 % des étudiants inscrits à temps plein étudieraient 11 heures ou moins par semaine, ce qui peut être suffisant pour atteindre les exigences minimales des cours, mais qui ne serait probablement pas assez pour réellement comprendre et maîtriser la matière (Bédard et Viau, 2001).

L'absentéisme aux études supérieures est un autre élément à la hausse dans les dernières années (Corbin, Burns, et Chrzanowski, 2010; Gump, 2006; Moore, Armstrong, et Pearson, 2008). Bien que des auteurs soient incertains quant au lien de cause à effet entre l'absentéisme et le rendement scolaire (Moore, Armstrong, et Pearson, 2008), il s'agit d'un comportement souvent lié au désengagement des étudiants (Sawon, Pembroke, et Wille, 2012). Corbin, Burns et Chrzanowski (2010) voient la présence en classe comme un élément essentiel de l'engagement des étudiants, et cet absentéisme croissant serait un symptôme du désengagement des étudiants. Dans une étude s'étalant sur 10 ans, James, Krause et Jennings (2010) remarquent que les étudiants universitaires de première année passeraient de moins en moins de temps sur les campus et dans les classes et consacraient moins de temps à leurs études. Dans cette même étude, une majorité des étudiants rapportait aller occasionnellement en classe sans être préparée (lectures préalables, travaux, etc.), alors qu'une minorité notable rapportait y aller fréquemment sans préparation.

Le plagiat dans les universités serait à la hausse depuis les dix dernières années (Okoro, 2011; Parker, Lenhart et Moore, 2011). Les résultats de différentes recherches exposent que de 7 % à 55 % d'étudiants avouent avoir intentionnellement plagié à

l'université (Carroll, 2005; Kraemer, 2008; McCabe, Trevino et Butterfield, 2002; Scanlon et Newman, 2002; Neumann, 2002, tous cités dans Youmans, 2011). Non seulement inacceptables au regard des standards de la plupart des universités, ces statistiques sont probablement en deçà de la réalité puisqu'il s'agit dans tous les cas de données autorapportées; il est donc plausible que des répondants n'aient pas voulu avouer avoir plagié, même sous le couvert de l'anonymat (Youmans, 2011). Pourtant, jusqu'à 90 % des étudiants en enseignement supérieur reconnaîtraient les torts éthiques du plagiat (Okoro, 2011). Le plagiat se manifesterait en majorité dans les travaux réalisés à l'extérieur des classes, tantôt en « s'inspirant grandement » sur Internet (de Jager et Brown, 2010; Batane, 2010), tantôt en poussant les limites de la collaboration entre étudiants (Sutherland-Smith, 2013).

Comme on peut le constater par ces exemples de désengagement, d'absentéisme et de plagiat, les étudiants universitaires démontrent des comportements que l'on peut qualifier d'irresponsables. Le simple fait de devenir légalement adulte n'est pas un gage d'adoption de comportements autonomes et responsables. Ce n'est pourtant pas l'entièreté des étudiants qui exhibent des attitudes irresponsables. Plusieurs sont engagés dans leur vie et dans leur communauté étudiante et agissent avec respect et éthique. Une question se pose alors : comment et à quelles conditions devenons-nous responsables et qui est chargé de notre éducation à la responsabilité? La famille joue certes un rôle essentiel, mais l'école est aussi un acteur important : il s'agit d'un des principaux lieux où sont transmis les acquis et plusieurs valeurs de la société (Gouvernement du Québec, 2006a, p. 3). Il semble ainsi essentiel d'exposer l'importance qu'accordent les institutions d'enseignement à la responsabilité des élèves et des étudiants.

Notons que plusieurs chercheurs en éducation soulèvent l'importance d'inclure la responsabilité dans les curricula scolaires. On critique les approches pédagogiques qui limitent les occasions des élèves de prendre des responsabilités, prônant davantage la prise de décisions tout en comprenant les conséquences de celles-

ci : le contrôle de soi plutôt que le contrôle par l'enseignant, ou le fait d'être responsable de ses actions (Sizer, 1992; Haberman, 2000, cités dans Hellison et Martinek, 2006). Les jeunes auraient aussi besoin de discuter et de réfléchir sur les valeurs et les positions éthiques de leur société en constante évolution (Tappan, 1992). Pour Wentzel (1991), être socialement responsable peut favoriser l'apprentissage en facilitant une interaction positive entre les apprenants et l'enseignant et en procurant aux élèves une source de motivation additionnelle pour persévérer et réussir.

Bref, on constate rapidement que, de manière générale, la documentation tend à réserver une place de choix à la notion de responsabilisation dans les programmes de formation scolaires. D'une part, les institutions d'enseignement seraient des lieux privilégiés pour développer la responsabilité personnelle et sociale et, d'une autre part, devenir davantage responsable pourrait s'accompagner d'une plus grande facilité à apprendre et à interagir avec son environnement et sa communauté. Voyons maintenant comment la responsabilité est appréhendée dans les écoles à l'ordre d'enseignement primaire et secondaire, dans les cégeps et dans les universités au Québec.

3. PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Au Québec, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) définit les apprentissages essentiels à la formation des jeunes. Une des missions principales que donne le PFEQ aux écoles québécoises est de « concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'appropriier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution » (Gouvernement du Québec, 2006a, p. 3). Au primaire comme au secondaire, le PFEQ expose cinq domaines généraux de formation ainsi que neuf compétences transversales. Il s'agit des assises que l'équipe-école doit intégrer dans ses interventions. Voyons comment la notion de responsabilisation est abordée d'abord dans les domaines généraux de formation, puis dans différentes compétences transversales au primaire et au secondaire.

3.1 Domaines généraux de formation

Les cinq domaines généraux de formation font état de différentes facettes des intérêts ou des besoins des élèves et répondent à des attentes sociales importantes en matière d'éducation. Il s'agit de la Santé et du bien-être; de l'Orientation et de l'entrepreneuriat; de l'Environnement et de la consommation; des Médias; du Vivre-ensemble et de la citoyenneté. La responsabilisation de l'élève est une préoccupation que l'on retrouve dans chaque domaine général de formation.

L'intention éducative derrière le domaine Santé et bien-être est d'« amener l'élève à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, de la sécurité et de la sexualité » (Gouvernement du Québec, 2006b, p. 23). Le développement du domaine Orientation et entrepreneuriat tient compte de la connaissance de soi, de la capacité de se situer face aux multiples avenues qu'offre le monde du travail et du sentiment de sa propre responsabilité face à ses succès, ses échecs et son avenir professionnel. On s'attarde aussi aux exigences des rôles liés à l'insertion sociale et aux responsabilités familiales ou communautaires. Dans l'angle du domaine Environnement et consommation, l'école a pour tâche d'outiller les jeunes sur les plans des savoirs, des valeurs et des attitudes afin qu'ils deviennent des consommateurs avertis, effectuent des choix judicieux, comprennent les conséquences de leurs actes et adoptent des comportements responsables en matière d'environnement et de consommation. Pour ce qui est du domaine Médias, le PFEQ reconnaît l'influence des divers médias sur le choix de valeurs des jeunes ainsi que sur le développement de leur personnalité. L'école doit ainsi apprendre aux élèves à poser un regard critique sur les médias, à percevoir l'influence qu'ils exercent sur eux et à savoir faire la distinction entre les situations virtuelles et les situations réelles. Le respect de la propriété intellectuelle, de la vie privée et de la réputation d'autrui fait partie des axes de développement de ce domaine. Enfin, dans le domaine Vivre-ensemble et citoyenneté, l'école devrait présenter aux enfants, dès l'âge préscolaire, des situations dans lesquelles ils doivent s'adapter à un nouveau groupe d'individus, apprendre à tenir

compte de l'autre, reconnaître l'importance des règles et prendre des responsabilités. Le développement de ce domaine devrait se poursuivre jusqu'à la fin du secondaire, où les élèves seraient sensibilisés à développer des comportements et des attitudes essentiels à l'exercice d'une citoyenneté responsable (Gouvernement du Québec, 2006c). Toutefois, il est difficile de déterminer ce qui est entendu par « citoyenneté responsable ». Il est question de « participer aux débats de société », mais les documents ne s'avancent pas davantage à ce sujet.

En somme, la responsabilisation est un aspect au cœur des domaines généraux de formation. En théorie, en tenant compte des buts de formation tels qu'effectuer des choix judicieux, comprendre les conséquences de ses actes, respecter la propriété intellectuelle ou reconnaître l'importance des règles, les élèves devraient croire personnellement et socialement durant tout leur parcours au primaire et au secondaire. L'actualisation de ces visées de formation devrait se traduire par une jeunesse engagée exhibant des valeurs de respect, d'effort et de compassion.

3.2 Compétences transversales

Les compétences transversales forment une autre partie de la charpente du PFEQ. Elles sont qualifiées de transversales en raison de leur caractère générique, du fait qu'elles s'actualisent dans plusieurs sphères d'apprentissage et qu'elles doivent être promues par l'ensemble du personnel de l'équipe-école. Le développement de ces compétences transcende les murs de l'école et se poursuit bien au-delà de la fin du primaire et du secondaire. Elles sont aussi complémentaires, en ce sens qu'un individu doit faire appel à plusieurs de ces compétences simultanément afin d'appréhender différentes situations tout au long de sa vie. La notion de responsabilisation est présente dans plusieurs compétences transversales.

Au primaire, l'évolution de la compétence 4 – « Mettre en œuvre sa pensée créatrice » – devrait amener les jeunes à développer le sens des responsabilités et du travail bien fait, l'esprit de discipline, et la rigueur et se concrétiser par l'aptitude à

s'organiser et à persévérer. Toujours au primaire, la compétence 7 – « Structurer son identité » – prône la capacité de se faire confiance en exploitant ses forces et en surmontant ses limites et à manifester son autonomie de façon responsable. Au secondaire, le développement de la compétence 3 – « Exercer son jugement critique » – amène les élèves à appuyer leurs convictions et leurs interprétations sur des raisonnements cohérents. Face à des situations de plus en plus complexes, ils devraient être en mesure de prendre le risque d'adopter une position personnelle en acceptant qu'elle puisse comporter une certaine marge d'incertitude. Par rapport à la compétence 6 – « Exploiter les technologies de l'information et de la communication (TIC) » –, les élèves devraient développer la compétence de recourir aux TIC adéquatement dans leurs apprentissages tout en exerçant un regard critique sur les informations recueillies et en saisissant les enjeux éthiques liés à l'utilisation des TIC. La compétence 7 au secondaire – « Actualiser son potentiel » – amène les jeunes à se sentir responsables de leurs actes et à être en mesure d'expliquer les motifs qui guident leurs actions et leurs propos. Finalement, le développement de la compétence 8 – « Coopérer » – permet aux élèves de prendre conscience de la complémentarité et de l'importance des rôles dans une équipe, de faire leur part de travail et d'assumer leurs responsabilités.

Tout comme pour les domaines généraux de formation, on constate que plusieurs compétences transversales poursuivent des visées de responsabilisation des élèves. Comme elles s'actualisent tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école et qu'elles continuent de se développer tout au long d'une vie, une personne qui s'approprie réellement ces compétences devrait en principe parvenir à comprendre et assumer ses responsabilités, être soucieuse de bien réaliser ce qu'elle entreprend, savoir s'organiser pour atteindre ses buts et persévérer devant l'adversité (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b, 2006c).

3.3 Formation générale commune conduisant au diplôme d'études collégiales

Bien que les études collégiales ne soient pas régies par un document aussi substantiel et encadrant aux plans des apprentissages et des compétences que les

étudiants doivent acquérir, des visées de formation communes à l'ensemble de cet ordre d'enseignement sont exposées par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec. La responsabilisation des étudiants est aussi présente dans les finalités de formation des collèges et des cégeps du Québec. En effet, la première visée de formation énoncée dans le document *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales* est de « former la personne à vivre en société de façon responsable » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 1). Concrètement, il s'agit de

faire preuve d'autonomie et de créativité dans sa pensée et ses actions; faire preuve d'une pensée rationnelle, critique et éthique; développer des stratégies qui favorisent le retour réflexif sur ses savoirs et son agir; poursuivre le développement d'un mode de vie sain et actif; assumer ses responsabilités sociales (Gouvernement du Québec, 2011, p. 3).

De plus, une des cinq compétences communes à l'ensemble de la formation collégiale est d'exercer son sens des responsabilités. De façon plus concrète, plusieurs disciplines communes de la formation générale incluent la responsabilisation dans leurs objectifs de formation. Par exemple, en français, langue d'enseignement et littérature, la formation est conçue en vue de permettre aux étudiants d'apprendre à maîtriser les règles de base du discours et de l'argumentation et de mieux s'exprimer à l'oral et à l'écrit afin de favoriser leur participation en tant que citoyens responsables dans la société. Pour leur part, les cours de philosophie « vise[nt] à former la personne pour elle-même tout en la préparant à assumer, de manière autonome, ses responsabilités sociales, politiques et professionnelles » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 14). Enfin, les cours d'éducation physique et à la santé devraient contribuer à la qualité de vie des étudiants et amener ceux-ci à vivre de façon responsable dans la société en faisant preuve d'autonomie et de respect des autres dans l'adoption de saines habitudes de vie, dont la pratique régulière et suffisante d'activités physiques.

On constate donc que la responsabilisation des étudiants est encore une préoccupation de premier plan dans les études collégiales. La notion d'agir en tant que

citoyen responsable, dans différentes facettes de la vie, est particulièrement mise de l'avant comme finalité de formation.

3.4 Finalités de l'enseignement universitaire

Les universités étant des entités indépendantes, il en revient à elles plutôt qu'au gouvernement d'établir des finalités de formation générales que doivent mettre en œuvre les facultés. Ces visées éducatives peuvent donc différer d'une université à l'autre. Toutefois, la plupart des universités exposent des objectifs qui transcendent la transmission de connaissances et le développement de compétences et qui tiennent compte du développement de la personne. Par exemple, le *Règlement des études 2014-2015* de l'Université de Sherbrooke présente l'autonomie et la responsabilité comme finalités de formation pour les programmes de premier, deuxième et troisième cycles. Plus précisément, les dimensions « responsabilité et prise de décision » et « responsabilité sociale » soutiennent que la formation des étudiants devrait les mener à « prendre des initiatives et des décisions, assumer [leurs] responsabilités [...], utiliser et maintenir à jour [leur] compétence pour contribuer au développement et à l'évolution de la société » (Université de Sherbrooke, 2014). De son côté, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) mentionne que :

dans le contexte mondial actuel, l'éducation supérieure est une force tant individuelle que collective. En plus de favoriser l'expression des citoyens et des citoyennes, elle fournit des clés essentielles pour mieux comprendre les enjeux mondiaux de plus en plus complexes, trouver des solutions créatives aux problèmes humains, participer pleinement à la vie démocratique et gagner en autonomie (Gouvernement du Québec, 2007, p. 7).

Le MESRST évoque ainsi le potentiel de la formation universitaire par rapport au développement de comportements se rattachant à la notion de responsabilité, comme l'autonomie et la participation citoyenne.

Dans l'optique du développement de la responsabilité à tous les niveaux scolaires, la formation des enseignants est un domaine auquel il est crucial de s'intéresser. Ce sont les étudiants universitaires d'aujourd'hui qui auront la tâche d'instruire les jeunes de demain et de participer à leur responsabilisation. Au regard de la formation des enseignants, le ministère de l'Éducation fait état de douze compétences professionnelles à développer. On recommande que les composantes associées à ces compétences professionnelles servent de balises pour guider les choix d'objets de savoirs lors de l'élaboration des programmes de formation universitaire (Gouvernement du Québec, 2001). D'ailleurs, les différents baccalauréats en enseignement, incluant celui en éducation physique et à la santé à l'Université de Sherbrooke, affirment que leurs objectifs de formation visent directement l'atteinte de ces douze compétences présentées par le ministère de l'Éducation (Université de Sherbrooke, 2014).

La notion de responsabilité se retrouve dans certaines de ces compétences. Premièrement, la compétence 7, *Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap*, met en lumière l'importance « de responsabiliser des élèves dont les parcours ont souvent compromis leur capacité de collaborer avec des adultes, de leur faire confiance et de croire en leurs chances de réussite » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 104). Deuxièmement, la compétence 10, *Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement de l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés*, suggère que les équipes pédagogiques réfléchissent sur leur expérience acquise et que ces bilans et relectures permettent d'établir des formes de collaboration nécessaires à la coresponsabilisation des élèves. Troisièmement, la compétence 12, *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*, renvoie notamment à la notion de professionnalisme. L'enseignant devrait acquérir une conscience professionnelle qui se manifesterait par une forme d'engagement et une obligation de diligence envers les élèves. Par ailleurs,

on s'attend à ce que l'enseignant fasse preuve d'autonomie professionnelle et qu'il soit en mesure d'argumenter devant ses pairs, devant la direction, devant les parents et devant les élèves au sujet du sens et de la pertinence de ses décisions. Rappelons-nous que nous avons défini l'autonomie comme une manifestation de comportements responsables. Selon cette logique, l'enseignant doit faire preuve de responsabilité pour accéder à cette autonomie professionnelle. Ainsi, au terme de sa formation initiale, l'enseignant doit être en mesure « de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés » et « d'agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 134).

Le ministère de l'Éducation présente donc des compétences à développer et les programmes universitaires formant de futurs enseignants exposent des objectifs de formation en lien avec ces compétences. Toutefois, bien que l'intention de former des enseignants responsables qui sauront responsabiliser les élèves des écoles québécoises soit claire, les instances mentionnées plus haut ne fournissent pas d'orientation bien définie afin d'atteindre cet objectif de responsabilisation.

Dans son ensemble, la responsabilité se présente ainsi comme une préoccupation évidente du système d'éducation. Si l'on se fie aux objectifs et aux énoncés, une personne évoluant dans ce système devrait, en théorie, devenir responsable aux plans personnel et social. Ce n'est toutefois pas le cas pour tous, les exemples de comportements irresponsables évoqués plus haut en témoignent. Mais comment en arrivons-nous à ce constat alors que notre système d'éducation se préoccupe tant de la responsabilité des élèves et des étudiants? Le problème se trouve-t-il à même les programmes de formation, ou encore dans leur application? Nous demeurons sans réponse face à ces questions. Certains diraient qu'il est illusoire de penser que nous pouvons effectivement responsabiliser toute une génération d'enfants et de jeunes adultes. Peut-être, mais le système d'éducation a tout de même le devoir de tenter l'entreprise. À plus petite échelle, l'enseignant a le devoir de favoriser au

meilleur de ses capacités le développement de la responsabilité des élèves et des étudiants.

Il n'en reste pas moins que les enseignants universitaires se retrouvent devant une situation difficile à appréhender adéquatement. Certains jeunes adultes qui se présentent dans les classes exhibent des comportements irresponsables comme avoir recours au plagiat ou être désengagés face à leurs apprentissages. Voyons maintenant ce que la recherche en enseignement supérieur peut nous révéler par rapport à la responsabilité des étudiants.

3.5 État de la recherche sur la responsabilité en enseignement supérieur

En se tournant vers la documentation en quête de réponses à cette problématique grandissante, on se rend rapidement compte que la recherche sur la responsabilité dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur n'est pas très étoffée (Swaner, 2005). Plusieurs recherches abordent le sujet sous un angle de « ce qui devrait être » en suggérant de réfléchir davantage à la question. Par exemple, Colby, Ehrlich, Beaumont et Stephens (2003) mentionnent que les messages moraux et civiques sont inévitables en enseignement supérieur et qu'il est mieux de porter une attention explicite au contenu de ces messages et à la façon dont ils sont véhiculés que de laisser la socialisation morale et civique des étudiants au hasard. Dans le même ordre d'idées :

The view that educating for personal and social responsibility may be “none of our business” is not at all uncommon. Yet if, by their very nature as educational institutions, colleges and universities inescapably influence students' values and ethical development, then reflecting on and actively crafting this dimension of education is appropriate (Hersh et Schneider, 2005, p. 9).

Ces auteurs renforcent l'importance de la responsabilisation des étudiants dans un contexte d'enseignement supérieur et mettent en lumière l'importance et la pertinence

de réfléchir à des moyens pour promouvoir le développement de la responsabilité personnelle et sociale.

Plusieurs étudiants et professionnels d'institutions d'enseignement supérieur seraient aussi en accord avec la nécessité de porter attention au développement de la responsabilisation personnelle et sociale des étudiants. En effet, en 2008, des chercheurs du Center for the Study of Higher and Postsecondary Education de l'Université du Michigan ont sondé 23 000 étudiants universitaires et 9 000 professionnels d'enseignement dans 23 institutions afin de connaître leurs perceptions quant aux occasions de développement de responsabilisation personnelle et sociale dans leur établissement d'enseignement. Les résultats montrent que plus de la moitié des étudiants et des professionnels sont fortement en accord avec l'idée que leur institution devrait porter une attention importante au développement de la responsabilité personnelle et sociale (en combinant les réponses *strongly agree* et *agree somewhat*, on obtient 92 % des étudiants et 99 % des professionnels). D'autre part, on constate que peu d'étudiants et de professionnels sont d'accord que leur institution accorde une attention importante au développement de la responsabilité personnelle et sociale – il y aurait donc un fossé important entre la perception de ce qui devrait être et ce qui est. Aussi, une majorité d'étudiants et de professionnels perçoivent que les finissants obtiennent leur diplôme sans avoir développé significativement leur responsabilité personnelle ou sociale (Dey, 2008). Selon ces résultats, la responsabilisation des étudiants serait perçue comme un aspect important de la formation, mais les institutions et les enseignants auraient peine à mettre en place des mesures de développement de la responsabilité. À ce sujet, Swaner (2005) relève des lacunes importantes dans les connaissances nécessaires à l'inclusion efficace du développement de la responsabilité dans les programmes de formation et souligne l'état peu avancé des théories et de la recherche en lien avec la responsabilité personnelle et sociale en enseignement supérieur.

La principale lacune du corpus sur la responsabilisation porte sur l'opérationnalisation de la responsabilité. Les auteurs présentent des postures à adopter pour appréhender la responsabilisation, mais peu de pistes sont fournies pour favoriser la capacité d'un individu ou d'un apprenant à être responsable. Malet (2009) expose la nécessité de fournir les ressources et les outils nécessaires aux enseignants afin que ces derniers puissent répondre aux exigences, entre autres en contribuant à la responsabilisation des apprenants. Ainsi, les propos de Tousignant et Brunelle (1993), qui stipulent que le défi de responsabiliser les élèves est de taille « puisque les documents officiels sont peu explicites quand il s'agit de proposer des moyens d'action pour favoriser la responsabilisation des apprenants » (p. 716), semblent toujours d'actualité vingt ans plus tard.

4. QUESTIONS GÉNÉRALES DE RECHERCHE

Nous sommes à même de constater que le développement de la responsabilité à l'université est préconisé par plusieurs instances, mais qu'un flou conceptuel au sujet de la responsabilité persiste. Face à une réalité où les enseignants universitaires ne semblent pas outillés pour favoriser la responsabilisation des étudiants et où la documentation à cet effet comporte des lacunes, les questions générales de recherche sont les suivantes :

1. Au-delà des trois modalités *répondre de*, *répondre à* et *répondre devant*, qu'entend-on par la notion de responsabilité?
2. Quelles conditions mettre en place dans les classes universitaires pour favoriser le développement de la responsabilité personnelle et sociale des étudiants?

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre fait état des différents concepts qui servent d'assises pour répondre aux questions de recherche. Dans un premier temps, la notion de responsabilisation sera davantage explorée. Un modèle de responsabilisation, le *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR), sera aussi présenté dans cette section. Dans un deuxième temps, la théorie de l'autodétermination (TAD) sera exposée dans le but de mieux comprendre les mécanismes psychologiques pouvant mener un individu à des actions responsables ou irresponsables.

1. RESPONSABILITÉ

En début de problématique, nous avons émis nos aprioris par rapport au concept de responsabilité en présentant trois modalités de celui-ci : *répondre de*, *répondre à* et *répondre devant*. Il serait toutefois judicieux de présenter le point de vue d'autres auteurs au sujet de la responsabilité afin d'avoir un meilleur portrait de ce concept. De plus, expliciter le concept de responsabilité contribue à clarifier l'essence même de nos questions de recherche. Nous présenterons d'abord des définitions de la responsabilité d'un point de vue social, ensuite d'un point de vue de l'éducation.

Dans une approche sociologique, Jaeger (2009) présente la responsabilité comme un flou dans lequel on doit prendre acte de l'incertitude quant à la pertinence de ses choix, puis se confronter à l'obligation d'en assumer les conséquences. Il existe ainsi un lien entre responsabilité et imputabilité. Une action doit être imputable à une personne pour qu'elle en soit responsable. L'auteur souligne que le concept de responsabilité n'est possible que si on le centre sur l'acteur et non sur le système dans lequel il s'insère. On constate ici une vision rétrospective de la responsabilité. De son côté, Métayer (2001) propose une alternative pragmatique pour raccorder la

responsabilité morale à la vie sociale. Inspirée de Kant, sa vision de la responsabilité attribuée à tout humain réputé autonome, libre et rationnel une responsabilité formelle à l'égard de ses actions. Ce même auteur ajoute que d'agir de façon responsable est essentiel pour le développement de l'estime de soi et de l'identité personnelle. Par contre, pour se sentir responsable, l'humain doit être attaché à un objet ou à un concept auquel lui-même ou autrui accorde de la valeur.

En appréhendant la responsabilité de façon pragmatique, Métayer (2001) sous-entend que l'activité sociale module la définition de ce qu'est la responsabilité. Il s'agirait alors d'un concept en constante construction, révision et redéfinition. On peut y voir « des processus de responsabilisation qui se déploient sur une temporalité longue » (Métayer, 2001, p. 26). Soulet (2004) abonde dans le même sens en soulignant que ce n'est plus tant la société qui modélise ses membres, mais plutôt les membres qui bâtissent eux-mêmes les idéologies et les orientations de leur société. Il s'agit d'une approche partant du bas et se dirigeant vers le haut, plutôt que de haut en bas. Encore là, cette approche attribue une responsabilité importante aux individus, celle de s'investir dans sa communauté et, à une plus grande échelle, de prendre activement part aux débats de société. Dans cette perspective, pour faire un lien avec la responsabilisation en éducation, le transfert des connaissances apprises en contexte scolaire revêt une grande importance. Cette vision de citoyens responsables renforce la nécessité de former non seulement des praticiens experts dans leur domaine, mais des individus responsables qui seront portés à s'investir dans leur communauté et à participer au développement de la société. Plusieurs liens peuvent être faits entre ces aspects de la responsabilisation et l'importance qu'on y accorde dans le PFEQ, par exemple l'idée d'être responsable de ses actes ou de devoir agir de façon responsable pour développer son estime de soi et son identité personnelle. Cela met en évidence que la responsabilité ne peut être circonscrite à un seul aspect de la vie.

D'un point de vue davantage institutionnel, Malet (2009) définit les réformes du système d'éducation comme des processus s'inscrivant dans une redéfinition du rôle de l'État qui donne davantage d'autonomie et de responsabilités à différentes organisations, dont les établissements d'enseignement, et qui s'attend en retour à un haut niveau d'efficacité. Ces propos rejoignent ceux de Liénard (2007) et de Soulet (2004), selon lesquels l'État a tendance à transférer un certain degré de responsabilité vers d'autres instances et s'attend en retour à un rendement élevé. En conséquence, l'extension des tâches de l'enseignant peut aujourd'hui combiner administration, animation, concertation, promotion, conception, transmission et justification. Toutefois, aux dires des auteurs, cette responsabilisation croissante ne s'accompagnerait que très rarement des ressources nécessaires à l'accomplissement de ses responsabilités.

Les attentes grandissantes envers les enseignants, les responsabilités qu'on leur attribue, sont parmi les raisons les plus invoquées concernant le syndrome d'épuisement professionnel et l'abandon du métier d'enseignant (Liénard, 2007; Soulet, 2004). Tousignant et Brunelle (1993) tiennent des propos similaires quant à la responsabilisation des apprenants. Il ne suffit pas d'adhérer au principe que les enseignants et les élèves sont coresponsables de l'apprentissage. Il faut également comprendre que le fait d'accorder une responsabilité à une personne doit s'accompagner de moyens pour assumer cette responsabilité. Ces mêmes auteurs soulignent aussi que le processus de responsabilisation doit être entamé par une prise de conscience, une réflexion sérieuse de la part des enseignants sur leur propre pratique. L'inclusion de stratégies de responsabilisation implique d'acquérir de nouvelles habiletés, mais aussi de réorienter ses objectifs et ses attentes. En effet, l'intention derrière la pratique est d'une grande importance pour que cette dernière ait une portée significative. Enfin, les auteurs font le constat que les tâches d'enseignement et d'actualisation de pratiques visant la responsabilisation sont très complexes :

il serait naïf de croire que les enseignants et les apprenants puissent modifier les rôles qu'ils jouent habituellement seulement à partir d'incitation à le faire, même s'ils le jugent nécessaire. Par contre, il

n'est pas plus réaliste de penser qu'un superviseur puisse s'ingérer dans la pratique d'enseignants pour leur faire utiliser des méthodes d'enseignement visant la responsabilisation (Tousignant et Brunelle, 1993, p. 725).

2. MODÈLE DE RESPONSABILISATION TEACHING PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY (TPSR)

Si les documents officiels d'institutions scolaires sont assez avares quant à la façon d'opérationnaliser la responsabilisation en éducation et qu'il en va de même dans la documentation, le modèle *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) pourrait fournir des pistes de solutions à cette problématique et permettre d'identifier des concepts et des théories pour favoriser la responsabilisation d'élèves et d'étudiants. La section suivante vise à présenter ce modèle de responsabilisation. Il s'agit d'une synthèse et non d'une présentation exhaustive de l'évolution et des particularités du TPSR. D'abord, une description du modèle, plus particulièrement de ses valeurs, de ses intentions et de ses stratégies sera présentée. Ensuite, un survol des intérêts et des champs de recherche actuels du modèle sera exposé.

2.1 Présentation du modèle

Le modèle TPSR a vu le jour aux États-Unis il y a maintenant plus de quarante ans. En 1973, Hellison publie *Humanistic physical education*, un livre présentant des idées générales au sujet du potentiel responsabilisant des contextes d'éducation physique. Le TPSR sera ainsi fortement lié au domaine de l'activité physique tout au long de son développement. Dans les années 1980, le modèle TPSR est reconnu et cité par plusieurs auteurs dont Siedentop, Mand et Taggart (1986) et Jewett et Bain (1985) comme étant un bel exemple de modèle ayant un grand pouvoir d'autonomisation (Hellison et Martinek, 2006). Dans les années 2000, la National Association for Sport and Physical Education (NASPE) expose l'importance de la responsabilité dans son curriculum. On y lit « responsible personal and social behavior that respects self and others » comme un élément que les élèves doivent développer au cours de leur

formation (NASPE, 2004, p. 39). Ce standard de la NASPE est en concordance avec les objectifs du TPSR et apporte une certaine forme de reconnaissance que le développement de la responsabilité personnelle et sociale est un enjeu important en éducation physique.

Comme son nom le spécifie, le TPSR est un modèle qui vise le développement de la responsabilité personnelle et sociale. Il a initialement été développé dans des cours d'éducation physique et a ensuite été utilisé dans plusieurs programmes d'activité physique pour des jeunes considérés comme à risque. Les intentions du TPSR transcendent toutefois la dimension physique. En effet, la pratique d'activités physiques est un moyen, et non une finalité, afin de promouvoir le développement de la personne en matière de responsabilité. La responsabilisation personnelle des jeunes élèves est décrite comme le fait de leur offrir une capacité d'agir sur leur propre vie, de les outiller pour faire de bons choix et d'encourager le développement de soi malgré la pression des pairs et la vision limitée que peuvent parfois avoir les jeunes quant à leurs options. La responsabilisation sociale est vue comme le développement d'une sensibilité aux sentiments, d'une certaine empathie aux besoins et aux droits des autres. Des indicateurs de responsabilité sociale incluent le respect, l'entraide et le leadership (Hellison, 2011). L'application du TPSR ne se limite pas au contexte d'activité physique et pourrait être réinvestie dans d'autres domaines, potentiellement celui de l'enseignement supérieur. Nous l'avons évoqué précédemment, la responsabilité ne peut pas être prise en vase clos. Elle est transversale à plusieurs sphères de notre vie, une vision que le TPSR endosse certainement.

Cinq niveaux de responsabilité ont été établis dans le modèle. Il s'agit de la toile de fond du TPSR : des valeurs et des attitudes pouvant être vues comme des indicateurs de la responsabilité. Ces niveaux s'insèrent dans une progression souple et non figée. Autrement dit, il est possible de travailler sur un niveau avant d'avoir intégré tous les précédents. Plusieurs chercheurs travaillant avec le TPSR parlent d'ailleurs de buts de responsabilisation plutôt que de niveaux (Gordon, 2013). Toutefois,

l'ordonnancement, bien que malléable, indique ce qui est probablement requis en premier, deuxième, troisième temps, etc., afin de développer sa responsabilité. Le tableau suivant présente les quatre premiers niveaux de responsabilité du TPSR.

<p>Niveau I. Le respect ou la maîtrise de soi</p>	<p>L'élève est en mesure de maîtriser ses comportements de manière à ne pas interférer avec le droit d'apprendre de ses pairs et le droit d'enseigner de l'intervenant. Cette maîtrise de soi est présente sans que l'enseignant ait à constamment superviser l'élève.</p>
<p>Niveau II. La participation et l'effort</p>	<p>En plus de faire preuve de respect envers les autres, l'élève participe régulièrement et volontairement aux activités proposées. Il met de l'effort dans ses actions en acceptant les défis, en pratiquant des habiletés motrices et en s'entraînant physiquement sous la supervision de l'enseignant.</p>
<p>Niveau III. L'autonomie</p>	<p>L'élève montre du respect et participe aux activités sans avoir besoin de supervision directe. Il sait identifier ses propres besoins en matière d'activité physique et commence à élaborer des plans d'action pour y répondre.</p>
<p>Niveau IV. Le leadership</p>	<p>L'élève est motivé au point d'étendre son sens des responsabilités à son entourage en coopérant avec ses pairs, en leur apportant du soutien, de l'aide et en faisant preuve de compassion.</p>

Tableau 1. Niveaux de responsabilité du modèle TPSR

En plus de ces quatre niveaux qui forment les valeurs fondamentales du TPSR, un cinquième niveau existe : celui du transfert. Cette notion apparaît dans les premiers ouvrages d'Hellison comme but ultime du TPSR, mais ce n'est que depuis le début des années 1990 qu'elle occupe une place formelle dans le modèle (Hellison et Walsh, 2002). Il s'agit d'explorer les applications des quatre premiers niveaux à l'extérieur des

cours, d'amener l'élève à réaliser où et quand, dans sa vie en général, il peut réinvestir le respect, la participation, l'effort, l'autonomie et le leadership. Cette notion de transfert est cruciale pour la responsabilisation.

Les niveaux du TPSR ne doivent pas être réduits à des comportements observables, mais plutôt perçus comme des valeurs. Bien que ce soit plus difficile à appréhender et à mesurer, tenter d'inculquer des valeurs présente un potentiel de transfert bien plus grand que de simplement rechercher des comportements (Hellison, 2011). En ce sens, le TPSR ne devrait pas être compris uniquement en tant que moyen pour mieux gérer sa classe. Pour un enseignant, s'approprier le modèle signifie s'approprier ses valeurs et les transférer soi-même à l'extérieur du contexte professionnel. Le TPSR devrait davantage se vivre que s'appliquer. D'ailleurs, comme le mentionne Hellison, le « T » de TPSR peut aussi être compris comme « *taking personal and social responsibility* », tant pour l'élève que pour l'intervenant (Hellison, 2011). La présentation de ces niveaux comme parties intégrantes du processus de responsabilisation aide à identifier des concepts et des théories auxquels on pourrait se rattacher pour aborder la responsabilité en enseignement supérieur.

Afin d'intégrer le modèle TPSR aux cours d'éducation physique, Hellison propose aux enseignants plusieurs responsabilités présentées sous forme de thèmes. On compte le développement d'une relation de qualité avec les élèves, l'autonomisation, la réflexion personnelle, l'intégration des valeurs du TPSR dans le contenu du cours et le transfert. L'ordre dans lequel ces thèmes sont présentés ne sous-entend aucune hiérarchie ou lien de dépendance.

Tout d'abord, l'intervenant doit travailler à développer et à entretenir une relation de qualité avec les élèves. Afin de développer une bonne relation, il faut reconnaître et respecter les forces, l'individualité, l'opinion et la capacité de prise de décisions des élèves (Hellison, 2011). Par rapport au second thème, l'enseignant devrait travailler à devenir un facilitateur du processus d'autonomisation de l'élève en

l'amenant à faire des choix pour lui-même. Cela peut se faire en transférant graduellement des responsabilités vers les jeunes. L'enseignant doit ainsi agir comme guide en aidant les élèves à prendre des décisions éclairées tant d'un point de vue personnel que social et offrir des occasions de prendre ces décisions dans le cadre des cours. Ensuite, la réflexion personnelle est présentée comme une aptitude de première importance vers l'autonomisation. Les choix et la prise de décision requièrent une certaine conscience qui peut être développée par la réflexion personnelle. Instaurer un temps de réflexion pour les jeunes est donc suggéré. Hellison (2011) note que réfléchir sur ses actions peut éveiller plusieurs mécanismes de défense comme le déni ou la rationalisation. Inversement, persévérer dans sa réflexion et surmonter ses propres mécanismes de défense peut contribuer à faire davantage preuve d'autocritique. Le quatrième thème présenté, l'intégration des valeurs du TPSR aux activités enseignées, requiert une maîtrise tant de l'enseignement de l'activité que du TPSR, puis une fusion de ces deux éléments. Finalement, le transfert des acquis vers d'autres milieux constitue le but ultime du TPSR. Hellison (2011) mentionne que « all along, my sense of purpose, my vision, my passion has been to help kids lead better lives. But their lives don't end when they leave the gym » (Hellison, 2011, p. 25). Ce transfert n'est pas automatique et doit suivre un processus d'appropriation tout comme les autres niveaux du TPSR. Toutefois, le transfert ne peut être inculqué directement comme d'autres savoirs. L'élève doit être apte à explorer des possibilités d'application par lui-même et à décider s'il désire actualiser des valeurs du TPSR dans sa vie. Il s'agit de l'objectif du TPSR le plus ardu, tant à atteindre qu'à mesurer.

Pour que ces thèmes soient bien intégrés en pratique, Hellison propose une certaine structure pour l'application du modèle TPSR, nommée *Daily program format*. Cette structure comprend cinq éléments, chacun abordant au moins un des thèmes du modèle. Le premier élément est de prendre le temps d'interagir avec certains jeunes, par exemple avant le début du cours, afin de développer ou de renforcer la relation enseignant-élèves. En deuxième temps, il s'agit de discuter en groupe afin de clarifier les objectifs du modèle, d'en faire prendre conscience aux jeunes. On peut simplement

parler d'un ou deux niveaux de responsabilisation et inviter des élèves à partager ce que le cours veut dire pour eux. Le troisième élément consiste à intégrer les différents niveaux et thèmes du TPSR aux activités enseignées. Concrètement, cela peut se manifester de multiples façons : donner un certain pouvoir décisionnel aux élèves, offrir des encouragements et des rétroactions positives, favoriser des occasions pour des participants de démontrer du leadership, etc. La clé est de bien comprendre l'essence du TPSR et de fonder des actions sur l'intention de faire vivre le TPSR aux élèves. Le quatrième élément est un bilan de la séance. Les élèves se réunissent à nouveau en groupe avec l'intervenant et discutent du déroulement du cours : qu'est-ce qui s'est bien passé ou moins bien passé? Enfin, le dernier élément est un temps de réflexion et d'autoévaluation de ses comportements en fonction des niveaux de responsabilisation. En suivant ou en adaptant cette structure lors de ses séances d'activité physique, un enseignant augmente la probabilité de bien intégrer et de bien faire vivre le TPSR aux élèves afin que ceux-ci s'approprient réellement les valeurs du modèle.

En tenant compte des niveaux de responsabilisation, des thèmes et de cette structure, le modèle TPSR expose des idées par rapport à la façon dont la responsabilisation peut être opérationnalisée en contexte scolaire. Bien que la réalité universitaire soit différente des cours d'activité physique avec de plus jeunes élèves, le TPSR offre tout de même plusieurs pistes de réflexion afin d'identifier des concepts et des théories qui pourraient être utilisés pour aborder la responsabilisation en enseignement supérieur et des façons d'actualiser cette responsabilisation. En effet, les thèmes et les pratiques présentées dans le *Daily program format* sont assez génériques et pourraient être réinvestis dans un contexte universitaire.

Maintenant que le modèle a été décrit, il serait pertinent de nous intéresser à la recherche sur le TPSR afin de rendre compte des applications du modèle et des aspects sur lesquels il a des répercussions.

2.2 Survol de la recherche

Au début des années 2000, le modèle (ou du moins certaines de ses idées) est répandu dans plusieurs états américains. D'autres pays comme la Nouvelle-Zélande, l'Angleterre, le Canada et l'Espagne commencent à adopter ses valeurs dans leurs curriculums (Hellison et Walsh, 2002; Hellison et Martinek, 2006). Mais, quoique le TPSR soit généralement accepté, des membres de la communauté scientifique critiquent sa faible base empirique. En 2002, Hellison et Walsh répondent à cette critique en publiant une revue de la documentation comprenant 26 études portant sur l'impact de l'implantation du modèle TPSR. Il s'agit d'un point d'ancrage déterminant dans l'évolution de la recherche sur le TPSR. Les 26 études répertoriées sont en majorité des études de cas, ce qui reflète bien le contexte dans lequel la recherche sur le TPSR s'est faite jusqu'aux années 2000. La mise au jour de ces études a permis de démontrer l'efficacité du TPSR pour responsabiliser des jeunes, mais aussi de consolider la base empirique sur laquelle s'appuie le modèle. Cela a également contribué à orienter les futures recherches vers des objets autres que l'impact du TPSR sur les jeunes et, dans le cas de plusieurs études, à recourir à des protocoles de recherche ancrés davantage dans un paradigme quantitatif. Les prochaines sous-sections sont présentées dans une logique évolutive où la réponse (ne serait-ce que partielle) à une question de recherche ouvre la porte à de nouvelles interrogations.

2.2.1 Indicateurs de responsabilisation

Même si plusieurs études qualitatives et des évaluations de programmes à petite échelle appuient l'efficacité du TPSR auprès des jeunes (Hellison et Walsh, 2002), des auteurs soulignent encore un certain manque de support empirique. Les études d'évaluation quantitative s'intéressant au modèle TPSR sont effectivement sous-représentées. Avec ces constats en tête, Li, Wright, Rukavina et Pickering (2008) ont élaboré et validé le *Personal and social responsibility questionnaire* (PSRQ). Il s'agit plus spécifiquement d'un questionnaire pour examiner la relation entre la perception des élèves quant à leur propre responsabilité personnelle et sociale et leur

niveau de motivation intrinsèque en éducation physique. D'une part, les résultats démontrent que le PSRQ est valide et fidèle pour rendre compte des perceptions des élèves quant à leur responsabilité personnelle et sociale en éducation physique. D'une autre part, les résultats soutiennent l'hypothèse de plusieurs auteurs selon laquelle un haut niveau de responsabilité personnelle et sociale est associé à un taux plus élevé de motivation intrinsèque en éducation physique. Selon les auteurs, ces résultats impliquent que les enseignants d'éducation physique devraient travailler à autonomiser les élèves en leur offrant des choix et des occasions de s'exprimer et en créant des environnements respectueux et favorables aux apprentissages. Cette validation quantitative est une étape initiale par rapport à l'observation de la relation entre la responsabilité personnelle et sociale du TPSR et la motivation. L'article de Li et ses collaborateurs (2008) témoigne de l'avancement de la recherche portant sur le TPSR, tant d'un point de vue corrélational en présentant des liens entre la motivation et les valeurs du TPSR que d'un point de vue méthodologique en utilisant un protocole de recherche quantitatif auprès d'un échantillon relativement grand.

2.2.2 *Pratiques enseignantes*

À la suite de l'élaboration du PSRQ, des auteurs se sont intéressés aux pratiques enseignantes responsabilisantes en développant un autre outil qui marque l'évolution de la recherche sur le TPSR : le *Tool for assessing responsibility-based education* (TARE). Après les impacts sur les élèves et les indicateurs de responsabilisation, on s'intéresse ici spécifiquement aux enseignants. Inspirés du modèle TPSR, Wright et Craig (2011) présentent le développement et la validation d'un outil pour rendre compte de pratiques enseignantes visant la responsabilisation des apprenants, le TARE. Les auteurs affirment que malgré un soutien empirique et un fort intérêt à enseigner la responsabilisation par l'activité physique, il manque d'instruments pour jauger l'implantation de stratégies d'enseignement responsabilisantes. Plus particulièrement, Wright (2009) suggère que des instruments et des méthodes pour rendre compte des objectifs, de la structure et des processus

d'actualisation du modèle TPSR soient développés. Rink (2001) insiste sur l'importance d'étudier directement l'implantation de modèles d'apprentissage et d'innovations des cursus en éducation physique afin de comprendre leurs impacts sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. À la suite de plusieurs étapes de validation, les auteurs du TARE ont identifié neuf pratiques d'enseignement responsabilisantes observables. Il s'agit de comportements spécifiques d'enseignants favorisant le développement de la responsabilité personnelle et sociale. Certaines de ces pratiques sont fondamentales pour un enseignement de qualité alors que d'autres ont un potentiel de responsabilisation plus élevé. De plus, Wright et Craig (2011) soulignent le potentiel que le TARE pourrait avoir dans la formation et le développement professionnel des enseignants. Par exemple, le TARE est présenté comme un complément à d'autres méthodes pour juger de l'implantation du modèle. D'ailleurs, les auteurs suggèrent que cet outil, qui devrait apporter une certaine constance aux recherches portant sur ce sujet, soit intégré dans les méthodologies de recherches sur le TPSR. Notons que, dans les dernières années, on assiste également à l'émergence d'études sur le développement professionnel d'enseignants inspirées du TARE. Mentionnons notamment l'étude de Hemphill, Templin et Wright (2013) portant sur l'implantation de protocoles de développement professionnel auprès d'enseignants d'éducation physique aux États-Unis ainsi que l'étude en cours de Beaudoin, Fortin-Suzuki et Bilodeau (2014) utilisant le TARE comme outil de développement professionnel chez des enseignants universitaires.

2.2.3 *Transfert*

Enfin, un autre objet de recherche qui doit être mentionné est le transfert. Comme on l'a exposé précédemment, il s'agit d'un aspect fondamental du TPSR sur lequel des chercheurs se penchent depuis des décennies (Hellison et Walsh, 2002). Plusieurs facteurs peuvent expliquer la difficulté à promouvoir et à étudier le transfert, ne serait-ce que le peu de temps passé avec les jeunes lorsqu'un éducateur physique et à la santé est face à un grand groupe ou encore la complexité d'évaluer le transfert

effectif des valeurs vers d'autres milieux (Gordon et Doyle, 2015). Ceci étant dit, l'évolution des courants de recherche passant de l'impact du TPSR sur les jeunes vers l'intégration du TPSR par les enseignants semble orienter la recherche dans une direction favorable à la découverte de nouvelles stratégies pour opérationnaliser le transfert. Notons l'étude de Walsh, Ozaeta et Wright (2010), qui s'intéressait au transfert des quatre premiers niveaux du TPSR, vécus à l'intérieur d'un club d'activité physique, dans le contexte scolaire des participants. Les auteurs soulignent que le climat positif instauré à l'aide des valeurs du TPSR ainsi que les relations significatives développées entre les intervenants et les jeunes ont contribué à l'intégration et au réinvestissement des quatre niveaux du TPSR dans le contexte scolaire des participants. Lee et Martinek (2012), quant à eux, insistent sur l'importance d'établir des stratégies claires et précises pour rendre possible le transfert, notamment en accordant des temps d'autoréflexion dans le processus d'apprentissage des jeunes. Toutefois, les mécanismes du TPSR pouvant mener au transfert des valeurs ne sont pas tous élucidés. Dans une étude auprès d'élèves du secondaire en Nouvelle-Zélande, Gordon (2010) révèle qu'apprendre à être responsable dans un cours d'éducation physique ne garantit pas le transfert de cette responsabilité vers d'autres contextes. Bien que certains élèves ayant effectivement développé leur responsabilité aient perçu la transférabilité vers d'autres contextes de leurs apprentissages en lien avec la responsabilité, la majorité d'entre eux a eu l'impression que ces apprentissages ne s'appliquaient qu'aux cours d'éducation physique. Cet exemple illustre le besoin de poursuivre la recherche reliée au transfert des valeurs du TPSR vers d'autres contextes afin de mieux comprendre comment et à quelles conditions le transfert peut se réaliser. Rappelons que, dès les premières conceptualisations du modèle, le transfert est présenté comme le but ultime et la raison d'être du TPSR. Cette idée est encore vraie aujourd'hui, mais, quarante ans plus tard, des questions persistent au regard des processus de transfert des valeurs de respect, de participation, d'effort, d'autonomie et de leadership.

2.2.4 *Synthèse*

En résumé, le TPSR est né d'un besoin d'en faire plus pour les jeunes, de les amener à s'épanouir tant d'un point de vue personnel que social. Depuis plus de 40 ans, le modèle se développe par la pratique, la réflexion et la recherche. L'évolution des objets de recherche sur le TPSR au fil des années témoigne de l'avancement des connaissances sur les conditions d'implantation et de succès du modèle. Dans les années 1980, des recherches comme celle de DeBusk et Hellison (1989) s'interrogent principalement sur les effets de l'application du TPSR sur les élèves. Une revue de la documentation réalisée au début des années 2000 présente les résultats de plusieurs recherches à cet effet et contribue à l'avancement du modèle en y ajoutant un soutien empirique important (Hellison et Walsh, 2002). Les questions de recherche ont ensuite porté sur les pratiques enseignantes. Wright et Craig (2011), notamment, se sont intéressés aux actions concrètes qu'un enseignant peut intégrer à sa pratique afin d'implanter le TPSR avec son groupe. Le transfert des valeurs vers d'autres contextes est aussi, depuis plusieurs années, un objet de recherche important du TPSR. Ces études permettent d'identifier certains facteurs essentiels pour que les valeurs du TPSR soient réellement vécues, intégrées et réappropriées dans sa vie en général.

Nous considérons donc le modèle TPSR comme une référence pertinente pour notre recherche. La richesse du modèle en termes de moyens d'actualisation de la responsabilisation est un aspect particulièrement intéressant considérant les lacunes à cet égard dans des documents de formation officiels comme le PFEQ. Toutefois, le modèle à lui seul ne peut répondre à la problématique de la responsabilité en enseignement supérieur. Le TPSR présente des indicateurs de la responsabilité, mais celle-ci demeure tout de même floue au plan conceptuel. Bien que plusieurs thèmes et pratiques puissent y être réinvestis, les réalités universitaires sont bien différentes de celles de l'enseignement primaire et secondaire. D'autres concepts et théories doivent être évoqués afin de comprendre comment responsabiliser efficacement des étudiants universitaires.

3. THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

Un concept qui n'a pas été spécifiquement abordé dans la section sur la responsabilisation est celui de la motivation. La notion de motivation permettrait de mieux comprendre certains comportements d'étudiants universitaires. On peut d'ailleurs faire un lien avec Métayer (2001) qui soulignait l'importance d'accorder de la valeur à un objet ou à un concept afin de se sentir responsable par rapport à ceux-ci. La motivation pourrait être le pont reliant la valeur accordée à un concept et le sentiment de responsabilité par rapport à celui-ci. Ainsi, comprendre les motivations (ou l'amotivation) des étudiants pourrait contribuer à voir de quelles façons les enseignants universitaires pourraient opérationnaliser la responsabilisation.

La théorie de l'autodétermination (TAD) propose non seulement un schéma de la motivation, elle expose aussi des besoins psychologiques fondamentaux qui, lorsque satisfaits, pourraient favoriser l'adoption de comportements responsables. La présentation de cette théorie est fondée sur le manuel de la recherche sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002).

La TAD tient compte de deux visions opposées dans la documentation en psychologie. D'un côté, la vision des théories humanistes développementales et de la psychanalyse soutient que l'intégration des expériences est à la base d'un sentiment d'actualisation et que les tendances de l'humain à s'organiser font partie d'une composante endogène de la personne. D'un autre côté, la vision behavioriste attribue l'apparence d'organisation interne à une réponse aux pressions de son environnement. Les fondements de la TAD résident dans un point de vue dialectique tentant de tenir compte de ces théories. Il s'agit d'un point de vue selon lequel, d'une part, chaque individu a des tendances innées à se développer en s'imprégnant de ses expériences et, d'une autre part, les environnements sociaux peuvent tant favoriser que nuire au développement de soi. Un intérêt notable de recourir à la TAD est qu'elle met en évidence les effets que peut avoir le contexte social sur le développement de la

personne. En ce sens, elle facilite l'identification d'aspects du contexte social pouvant affecter la responsabilisation.

3.1 Trois besoins psychologiques fondamentaux

Selon la TAD, notre psyché a besoin de nutriments psychologiques tout comme notre corps a besoin de nutriments physiques. Les nutriments considérés comme essentiels à la survie de la psyché sont perçus comme des besoins psychologiques fondamentaux et universels, c'est-à-dire qu'ils seraient présents dans toutes les cultures et à tous les stades de développement de la personne. Bien que, généralement, nous ne soyons pas explicitement conscients de ces besoins, nous aurions tendance à graviter vers des situations qui pourraient nous les procurer.

La TAD fait état de trois besoins psychologiques fondamentaux. Ceux-ci forment une base permettant de catégoriser les aspects de l'environnement pouvant favoriser le développement de la personne ou y nuire. Il s'agit des besoins de compétence, d'appartenance et d'autonomie. Les environnements sociaux qui sauraient satisfaire à ces trois besoins favoriseraient un fonctionnement et un développement sains de la personne alors que des environnements sociaux comportant des obstacles à l'actualisation de ces besoins feraient l'inverse.

Le besoin de compétence se traduit par un sentiment d'efficacité dans ses interactions avec son environnement social et par l'expérience d'occasions d'exercer et d'exprimer ses capacités. Ce besoin de compétence mène les individus à être en quête de défis optimaux en fonction de leurs capacités et à chercher à maintenir ou à améliorer leurs capacités. Le sentiment de compétence n'est pas une aptitude à atteindre, mais se vit plutôt comme un sentiment de confiance dans l'action.

Le besoin d'appartenance renvoie au sentiment de se sentir connecté aux autres, d'apprécier et de se sentir apprécié, et d'être à l'aise tant avec d'autres individus qu'avec sa communauté. Ce besoin de se sentir en relation avec les autres ne provient

pas d'une volonté d'obtenir quelque chose en retour, ne serait-ce qu'un statut social, mais plutôt d'un besoin de se sentir uni et en sécurité parmi d'autres individus.

Le besoin d'autonomie réfère au sentiment d'être à la source de ses propres actions ou d'être à l'origine de ses choix. Les auteurs notent que l'autonomie est souvent confondue ou fusionnée à la notion d'indépendance (ne pas devoir compter sur des sources ou des influences externes). La TAD a une vue contextuelle de l'autonomie, c'est-à-dire qu'une personne peut démontrer des comportements autonomes dans certaines situations et dépendre des autres dans des situations différentes.

En tenant compte du fait que le développement de la personne pourrait être ralenti dans le cas où les besoins fondamentaux ne seraient pas satisfaits, la TAD met en lumière un enjeu important de l'intervention en éducation. Dans le cadre de l'enseignement supérieur, on peut croire qu'un étudiant pouvant difficilement satisfaire ses besoins de compétence, d'appartenance et d'autonomie évoluerait dans un système qui nuirait au développement de sa responsabilité.

3.2 Minithéories de la TAD

La TAD a été formulée successivement sous quatre minithéories (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1980; Deci et Ryan, 1985; Ryan et Connell, 1989; Ryan et Deci, 2000, cités dans Deci et Ryan, 2002). Chacune d'elles a été développée pour tenter d'expliquer des phénomènes émergents liés à la motivation. La première, la théorie de l'évaluation cognitive, sert à décrire les effets des contextes sociaux sur la motivation intrinsèque des individus. Elle décrit des éléments contextuels tels que l'autonomie, le contrôle et l'amotivation et les relie à différents types de motivation. La seconde, la théorie de l'intégration organique, concerne l'internalisation et l'intégration de valeurs et de régulations. Elle a été formulée pour expliquer le développement et la dynamique de la motivation extrinsèque. Par exemple, à quel degré une personne fait-elle l'expérience de l'autonomie lorsqu'elle est motivée de façon extrinsèque envers une tâche? La troisième minithéorie, celle des orientations de causalité, sert à décrire les

différences individuelles dans les tendances qu'ont les individus à s'orienter vers des environnements sociaux qui supportent leur propre autonomie, qui contrôlent leurs comportements ou qui sont amotivants. Enfin, la théorie des besoins de base a été formulée pour expliquer la relation entre la motivation et les buts par rapport à la santé et au bien-être.

Le développement de ces minithéories a permis de proposer un continuum de l'autodétermination incluant des types de motivation et des types de régulation. Ces informations offrent une façon d'appréhender les comportements irresponsables d'étudiants exposés dans le chapitre précédent. Parce qu'elle permet de se questionner sur les types de motivation et de régulation des étudiants en fonction de leurs comportements, la TAD aide à cerner des concepts qui pourraient être utilisés pour aborder la question de la responsabilisation en enseignement supérieur.

L'amotivation représente un état dans lequel on n'a pas l'intention d'agir. Lorsqu'il agit, l'individu amotivé le fait par sentiment d'obligation, sans réelle intention d'être en train de faire ce qu'il fait. On peut expliquer l'amotivation par un manque de contingence ou d'alternative (on doit avoir un minimum de choix, d'autonomie), par un manque perçu de compétence ou parce que les bénéfices ou les résultats de l'action ne sont pas valorisés. À l'opposé, la motivation intrinsèque est le plus haut niveau de motivation atteignable. Il s'agit d'une source d'énergie qui favorise l'action humaine. Une personne motivée de façon intrinsèque agit simplement par intérêt et par satisfaction inhérente à l'action. Elle est le prototype d'une personne aux comportements autonomes et autodéterminés.

La motivation extrinsèque est caractérisée par quatre types de régulation. La régulation externe est la forme la moins autonome de motivation extrinsèque. Elle comprend le fait d'agir pour une récompense, pour éviter une punition ou répondre à une pression sociale. Ensuite, la régulation introjectée est une forme de régulation externe qui a été internalisée, mais que l'on n'accepte pas comme faisant réellement

partie de soi. Concrètement, il s'agit d'actions réalisées pour éviter des sentiments de culpabilité ou de honte, ou encore pour satisfaire son égo. Le troisième type de régulation est la régulation par l'identification (ou régulation identifiée). On tombe ici dans une forme davantage autodéterminée de la motivation extrinsèque. La personne valorise consciemment la réalisation de l'action en cause et la considère comme importante sur le plan personnel. Finalement, le quatrième type, la régulation intégrée, est la forme la plus autonome de motivation extrinsèque. L'individu endosse pleinement les valeurs, les buts et les besoins liés à l'action. La motivation extrinsèque intégrée partage plusieurs des avantages de la motivation intrinsèque. On la distingue de sa contrepartie par le fait que les actions sont posées pour atteindre des objectifs personnellement importants et non purement pour l'appréciation inhérente de l'action (Deci et Ryan, 2002).

La seconde minithéorie, celle de l'intégration organique, porte spécifiquement sur la façon dont un individu peut transformer une forme de régulation externe en une forme de régulation plus interne. Il s'agit d'un processus actif nommé l'internalisation (Deci et Ryan, 1985). L'internalisation renvoie au processus à travers lequel un individu transforme progressivement un type de régulation externe en une valeur, un but ou une forme d'organisation. Selon la vision des auteurs, c'est par ce processus qu'une personne peut intégrer les attentes et les valeurs de son environnement social. On peut d'ores et déjà constater un parallèle significatif entre l'internalisation et le but de transfert du modèle TPSR, qui, rappelons-le, concerne l'intégration de valeurs acquises dans un contexte spécifique et leur transfert vers d'autres contextes. L'internalisation vient expliquer le processus complexe par lequel le transfert est possible.

La transformation d'une régulation externe vers une régulation interne exige une réorganisation des dispositions, des perspectives ou des valeurs d'un individu. Cela sous-entend un travail actif de l'organisme. Il est moins probable qu'un individu se réorganise effectivement si son organisme est passif ou résistant face au changement.

L'internalisation n'est pas imposée ou dictée par l'environnement social, mais plutôt réalisée activement par l'organisme pour accommoder l'environnement. Autrement dit, ce processus ne s'actualise pas automatiquement ou sans effort. En effet,

[b]ecause the domain of internalization consists of all those behaviors that do not occur spontaneously but are required by the social world, the process of internalization involves developing the capacities for mastering external demands and, in appropriate instances, for taking them on as one's own (Deci et Ryan, 1985, p. 130).

En retour, l'internalisation de ces demandes externes permet d'atteindre un niveau d'autonomie supérieur, par exemple, ainsi qu'un mode de fonctionnement plus efficace dans son environnement social.

Le concept d'autodétermination est lié de près à l'internalisation étant donné que, d'une part, le besoin intrinsèque d'agir de façon compétente et autodéterminée motiverait le processus d'internalisation et que, d'autre part, le concept d'autodétermination présente le résultat idéal du processus d'internalisation. Cette relation est importante au sens où toute forme de régulation interne n'est pas synonyme d'autodétermination. Agir en fonction de son égo est un exemple de régulation qui vient de l'intérieur de la personne, mais qui ne représente ni de l'autodétermination ni une causalité interne (*internal locus of causality*) (Deci et Ryan, 1985). Ainsi, l'internalisation ne se traduit pas par le simple « déplacement » d'une forme de régulation externe à l'intérieur de la personne, mais bien par l'intégration de ses motivations externes dans un système unifié de structures et d'intentions afin que cette régulation externe internalisée soit éventuellement vécue de façon autodéterminée. L'internalisation est réellement actualisée lorsque les valeurs culturelles et sociales deviennent les valeurs propres de l'individu et qu'elles sont exercées en harmonie avec la personne. Ainsi, les comportements que l'organisme n'opérerait pas naturellement sont de l'ordre de la motivation extrinsèque, mais ceux-ci pourraient être intégrés dans la dimension de l'autodétermination, c'est-à-dire être valorisés et effectués

volontairement, même s'ils ne deviendraient jamais de l'ordre de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985).

3.3 Synthèse

Ces exemples de motivation, de régulation et d'internalisation permettent de mieux comprendre les raisons et les mécanismes qui pousseraient les étudiants à se comporter de façon responsable ou irresponsable. La TAD met en lumière la notion de motivation et fournit ainsi des bases pour mieux comprendre les raisons sous-jacentes aux comportements tant responsables qu'irresponsables des étudiants. En saisissant davantage le degré de motivation ou d'amotivation des étudiants et en s'interrogeant sur les occasions que ces derniers ont d'actualiser leurs besoins de compétence, d'appartenance et d'autonomie, la TAD peut fournir des pistes d'intervention ou de modification des pratiques afin de favoriser l'actualisation de comportements responsables. En ce sens, elle contribue à identifier des concepts permettant d'aborder la responsabilité à l'université et à voir comment ces concepts pourraient s'opérationnaliser en vue de la responsabilisation en enseignement supérieur.

4. SYNTHÈSE DU CHAPITRE

Dans ce chapitre, nous avons clarifié davantage la notion de responsabilité en l'abordant sous les angles social et pédagogique. Nous avons aussi présenté le modèle TPSR, qui vise le développement de la responsabilité personnelle et sociale. Le TPSR propose plusieurs pistes pour opérationnaliser le processus de responsabilisation d'apprenants. La recherche sur le TPSR, portant notamment sur les indicateurs de responsabilité, les pratiques enseignantes responsabilisantes, le développement professionnel d'enseignants et le transfert de valeurs, peut contribuer à déterminer des orientations concrètes pour des enseignants universitaires souhaitant favoriser le développement de la responsabilité des étudiants. De plus, la théorie de l'autodétermination a été exposée. Celle-ci inclut les concepts de motivation et de besoins psychologiques. Puisque notre responsabilité est généralement jugée à partir

de nos actions ou de notre passivité, comprendre les raisons qui nous motivent ou qui nous démotivent est essentiel pour qualifier correctement la responsabilité. En ce sens, la TAD peut aider à exposer les mécanismes par lesquels les orientations proposées peuvent effectivement favoriser le développement de la responsabilité.

5. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Devant le pluralisme des valeurs, l'éclatement de cadres de référence et la polysémie de la notion de responsabilité, nos objectifs de recherche sont les suivants :

1. Décomposer la responsabilité afin d'identifier les conditions préalables, les concepts sans lesquels il ne peut y avoir de responsabilité, et le sens de cette notion;
2. À partir de notre conceptualisation de la responsabilité, et à l'aide du modèle TPSR et de la TAD, proposer des orientations en vue de développer la responsabilité des étudiants universitaires.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Notre intention, dans le cadre de cette étude, est de construire une argumentation par rapport aux deux objectifs spécifiques de recherche que nous venons d'exposer. Une telle étude du concept de responsabilité nécessite une stratégie de recherche rigoureuse permettant de générer des hypothèses valables et recevables. Or la spécificité de la recherche théorique est justement d'être d'ordre spéculatif. Aussi, de par sa nature heuristique résidant dans son ouverture à de nouvelles connaissances (Gohier, 1998), ce type de recherche nous paraît un moyen judicieux pour atteindre nos objectifs. Nous présenterons, en premier lieu, les divers critères et particularités propres à la recherche théorique, et, en second lieu, la méthode que nous avons retenue pour la collecte et l'analyse de la documentation.

1. PARTICULARITÉS ET CRITÈRES PROPRES À LA RECHERCHE THÉORIQUE

La recherche théorique est caractérisée par l'intention de connaître, de comprendre et d'expliquer les caractéristiques d'un objet d'étude (Gohier, 1998). Elle vise à produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques (Martineau, Simard et Gauthier, 2001). Il ne s'agit donc pas de travailler directement à partir de données empiriques. Toutefois, ces visées de la recherche théorique peuvent renvoyer à la fois à des démarches de type empirique ou théorique, respectivement en lien avec l'observation de la réalité ou avec un discours d'ordre spéculatif. En effet, une démarche empirique doit, d'un côté, être soutenue par des avancées théoriques. D'un autre côté, une démarche spéculative ou théorique peut faire référence à des données empiriques. De ce fait, les énoncés recueillis dans le cadre d'une recherche théorique peuvent se baser sur des données issues de recherches empiriques (Gohier, 1998).

Une particularité de la recherche théorique réside dans le rapport entre le problème à l'étude et la méthode utilisée (Martineau et al., 2001). Dans le cadre d'études que l'on pourrait qualifier de « classiques », l'élaboration de la problématique et la construction de la méthodologie sont considérées comme des étapes distinctes du processus de recherche. On expose d'abord clairement un problème, puis on développe un dispositif incluant un ensemble de procédés pour mener à la résolution du problème : une méthodologie. Dans une recherche théorique, ces deux éléments, bien qu'ils soient bel et bien présents, ne se présentent pas comme une démarche séquentielle. En effet,

[entre] le problème et sa méthode existe ici comme une sorte de relation dialectique, nous voulons dire que le problème s'éclaire par la méthode et la méthode par le problème à éclairer; en d'autres termes, une relation dynamique s'installe où le problème se construit tout au long de la recherche en même temps que s'affine la méthodologie (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p. 6).

Cela implique un va-et-vient entre la collecte de données et l'analyse du corpus. Concrètement, ces deux étapes peuvent être considérées comme un seul processus puisqu'elles ne peuvent être dissociées et s'opérationnalisent simultanément.

Ainsi, la recherche théorique se distingue de la recherche empirique non pas par son objet, mais bien par le traitement de cet objet. On ne parle pas de sujets ou d'objets spécifiques à la recherche théorique, mais plutôt de critères qui circonscrivent cette démarche. Dans la même logique, il n'y a pas de méthode de collecte et d'analyse de données propre à la recherche théorique (Gohier, 1998). Les moyens pris pour élaborer notre problématique de recherche (recherche documentaire, sélection d'articles, interprétation des textes, etc.) font donc partie de choix méthodologiques qui auront inévitablement teinté nos résultats de recherche. L'apriori que nous avons présenté par rapport à la responsabilité et à ses trois modalités, par exemple, nous suit dans l'entièreté de notre travail. Cet apriori de même que notre présentation des programmes de formation québécois, du modèle TPSR et de la TAD, ainsi que les

résultats et la discussion qui suivront dans les prochains chapitres, se sont articulés autour de trois axes de la recherche théorique, présentés ci-dessous.

1.1 Trois axes de la recherche théorique

Martineau et ses collaborateurs (2001) définissent trois axes qui s'articulent dans une recherche théorique : l'interpréter, l'argumenter et le raconter. Ces trois axes permettent d'appréhender les contenus de la recherche et de réfléchir sur les façons de traduire ses réflexions.

1.1.1 Interpréter

Devant les écrits d'autres chercheurs, nous devons être en mesure d'interpréter ces textes afin d'avoir une vue d'ensemble du domaine investigué et de comprendre leurs intentions. Cet exercice d'interprétation comprend un travail d'herméneutique et d'analyse conceptuelle. Cette étape d'interprétation est présente dans l'ensemble de notre travail. Elle a servi à élaborer notre problématique et notre cadre conceptuel, et s'actualisera tout au long de l'analyse des données.

1.1.2 Raconter

L'axe du raconter comprend la pratique littéraire. En plus de bien interpréter la documentation consultée et de convaincre l'auditoire par un argumentaire cohérent, une bonne pratique littéraire permet de « faire naître et de soutenir chez le lecteur un intérêt constant » (Martineau et al., 2001, p. 20), d'où l'importance de l'écriture. Tout comme l'argumentation, la narrativité est un facteur de cohérence discursive. Dans ce travail, nous considérons cet axe comme implicite à l'axe de l'argumenter.

1.1.3 *Argumenter*

L'objectif de ce travail ne se limite pas à interpréter les textes déjà produits au sujet de la responsabilisation. Il s'agit plutôt de créer un texte original penchant davantage sur l'argumentaire que sur la démonstration. En effet,

[la recherche théorique] ne consiste pas en une démonstration menée à partir d'un « réel » observable et mesurable; elle vise plutôt à montrer, à mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation (Martineau et al., 2001, p. 4).

On entend par argumenter une « démarche par laquelle une personne – ou un groupe – entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions – arguments – qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé » (Oléron, 1983, dans Martineau et al., 2001, p. 18). De son côté, Gohier (1998) considère l'argumentation et le sens critique comme les clés de voûte de la recherche théorique.

La mise en œuvre de l'argumentation implique certaines conditions formelles. Parmi celles-ci, on suggère d'abord de recourir à une pluralité d'arguments puisqu'un seul argument est rarement assez fort pour convaincre un auditoire. L'agencement des arguments doit aussi être cohérent. En effet, un argument seul n'est pas nécessairement probant, tandis que plusieurs arguments agencés de façon cohérente permettent de mieux convaincre un auditoire. Cette visée de persuasion commande le recours à la rhétorique. Certains la définissent comme « l'art du bien parler » ou encore « la technique du discours persuasif » (Perelman, 1952; Ricœur, 1986, dans Martineau et al., 2001).

Ainsi, Martineau et ses collaborateurs (2001) soulignent qu'il est impossible, dans le cadre des recherches théoriques, de faire une démonstration et qu'il faut se rattacher à l'argumentation : peser le pour et le contre et proposer des choix afin de convaincre l'auditoire de la justesse de notre point de vue. Il s'agit de construire un

ouvrage de raisonnements en recourant à la rhétorique non pas pour faire passer une idéologie ou un point de vue, mais plutôt dans un souci d'argumentation claire et convaincante.

Toutes les étapes de la recherche théorique, ainsi que nos capacités à interpréter, à raconter et à argumenter, sont affectées par nos aprioris en tant que chercheur. Selon Gohier (1998), l'exposition de ses aprioris est nécessaire afin d'à la fois ancrer et circonscrire la recherche. Comme premier auteur de ce mémoire, j'adhère grandement au courant de pensée humaniste dont le modèle TPSR s'inspire. Je considère que le potentiel intellectuel de l'être humain est extrêmement vaste et que son développement doit être une priorité de notre société. J'estime que l'éducation est la clé nous permettant d'être non seulement libres dans nos actions, mais aussi responsables de celles-ci. J'occupe également un double rôle d'enseignant et d'étudiant universitaire qui teinte nécessairement mes représentations des responsabilités respectives des enseignants et des étudiants. Je crois que chaque partie doit être consciente des enjeux de l'éducation et de la responsabilisation des étudiants, et que chacune doit mettre en place des dispositifs pour favoriser l'atteinte des objectifs de formation, tant sur le plan professionnel que sur le plan humain.

1.2 Critères de scientificité des énoncés

Nous l'avons mentionné plus tôt, la recherche théorique se veut créatrice de nouvelles pensées, de spéculations ou de théories. Cette fécondité heuristique (Gohier, 1998) se traduit par la capacité des énoncés et de la démarche méthodologique de faire apparaître du sens et d'engendrer d'autres énoncés. Toutefois, ces énoncés novateurs doivent répondre à plusieurs critères pour être recevables sur le plan scientifique. Selon Gohier (1998), ces énoncés théoriques devront : 1) être pertinents par rapport au domaine (ici l'enseignement et l'intervention en lien avec la responsabilité); 2) avoir une valeur heuristique ou démontrer une fécondité sur le plan heuristique en ouvrant sur des pistes ou des hypothèses; 3) répondre aux exigences de cohérence (non-

contradiction), de limitation (circonscrits au domaine), de complétude (exhaustifs par rapport au domaine) et d'irréductibilité (caractère fondamental).

2. COLLECTE DE DONNÉES

Pour répondre à notre premier objectif spécifique de recherche, *décomposer la responsabilité afin d'identifier les conditions préalables et le sens de cette notion*, nous devons identifier les concepts fondateurs de la responsabilité. Dans cette optique, les textes retenus doivent traiter du sens de la responsabilité, et non seulement évoquer la notion. Par exemple, la phrase hypothétique « La responsabilité des étudiants doit être développée au fil de leur parcours universitaire » ne serait pas recevable. Dans cette phrase, on peut retenir que la responsabilité a une certaine valeur, qu'elle mérite d'être développée, qu'il est préférable d'être responsable plutôt qu'irresponsable, mais on n'explicite pas en quoi consiste cette responsabilité et comment la reconnaître. À l'inverse, la phrase « La responsabilité naît à la jonction de la liberté et de l'obligation » représente le type d'information que nous recherchons et qui contribue à l'élaboration du concept de responsabilité. Dans cet exemple, les notions de liberté et d'obligation se révèlent comme étant des concepts à expliciter.

Toutefois, présenter des concepts liés à la responsabilité n'est pas suffisant pour en faire ressortir le sens. Pour y arriver, nous devons établir les relations entre ces différents concepts. Lesquels sont préalables auxquels? Comment s'influencent-ils entre eux ou comment influencent-ils la responsabilité? Une fois ces concepts identifiés et reliés entre eux, nous pourrions déterminer le sens de la responsabilité en posant des hypothèses sur son rôle dans notre société, sur l'importance de développer sa responsabilité personnelle et sociale et de contribuer au développement de celle des autres.

Afin de répondre à ce premier objectif spécifique de recherche, nous nous proposons de construire un schéma conceptuel formé des notions entourant la responsabilité. Ce schéma doit faire ressortir les liens que les différentes notions ont

entre elles et envers la responsabilité. La figure suivante est un exemple de schéma qui pourrait représenter la responsabilité.

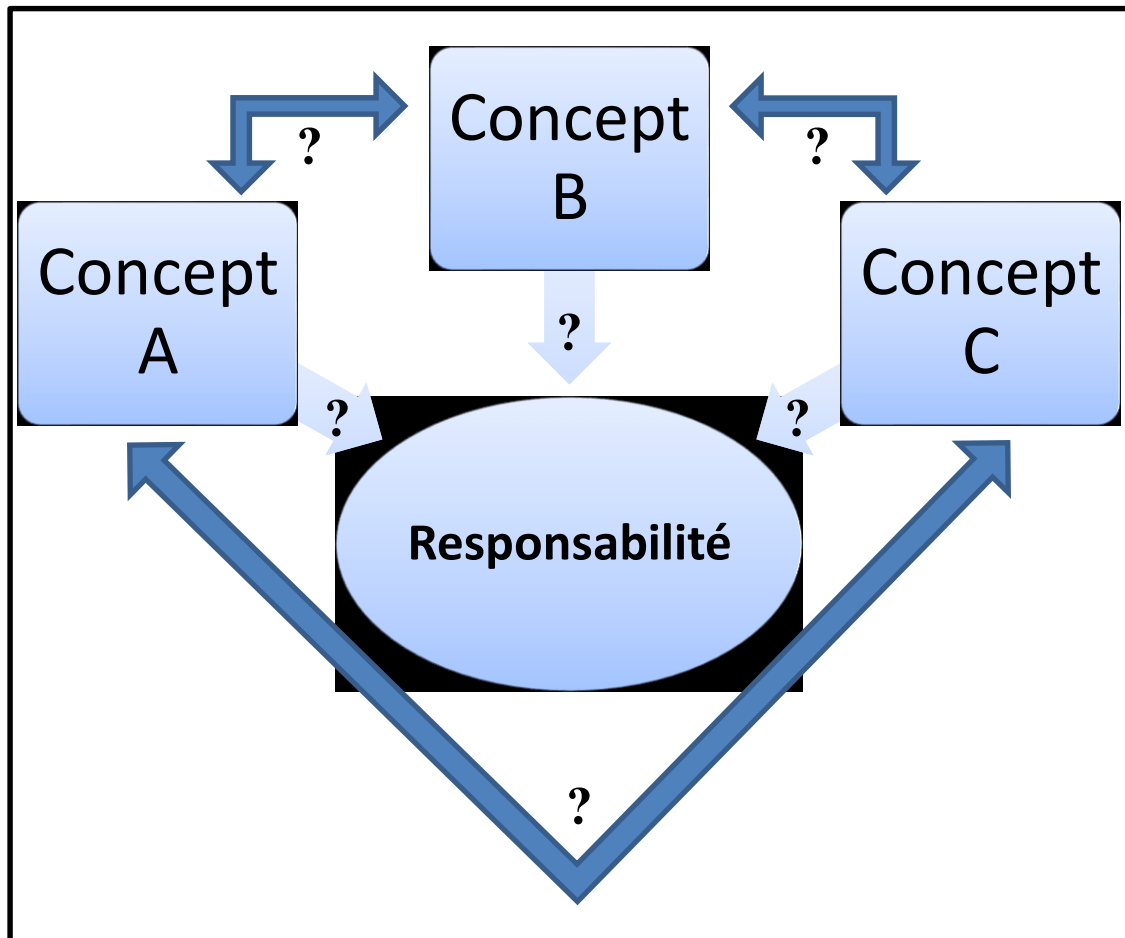


Figure 2. Exemple de schéma conceptuel

Chacun des concepts doit d'abord être clairement défini. L'étape suivante est de déterminer les rôles joués par chaque concept et d'explicitier les liens qui unissent ceux-ci. À défaut d'orienter et d'encadrer notre recherche documentaire, le schéma conceptuel que nous proposons est très ouvert et ne nous limite pas dans la recherche et la découverte des concepts fondateurs de la responsabilité.

Ce qui encadre notre recherche documentaire, ce sont les critères de scientificité énoncés plus haut (pertinence, nature heuristique, complétude, irréductibilité) ainsi que la présence d'une explication ou d'une exploration du sens de la notion de responsabilité. Concrètement, nous amorçons notre recherche documentaire en utilisant les mots-clés *responsabilité*, *concept de responsabilité*, *notion de responsabilité*, *responsable*, *responsabilisation* ainsi que leur équivalents anglais *responsibility*, *responsible*, *responsibilisation*, *concept of responsibility*, dans des banques de données en lien avec les sciences humaines telles que CAIRN, ERIC (EBSCO), ProQuest et PsychINFO. Nous nous limitons à la documentation de langue française et anglaise. Aussi, comme le processus d'une recherche théorique n'est pas linéaire, notons que cette recherche d'articles a commencé au tout début de l'élaboration de la problématique et du cadre conceptuel. Les articles déjà repérés et consultés peuvent donc potentiellement contribuer aux résultats de cette recherche. Ajoutons que nous ne nous sommes pas fixé de limite de temps pour la collecte des données.

Parmi les articles colligés, nous nous concentrons ensuite sur les passages où la responsabilité est définie ou conceptualisée. Il s'agit, d'une part, de prendre en note le sens évoqué par l'auteur, mais surtout d'identifier les références bibliographiques auxquels l'auteur de l'article s'en remet pour présenter ses postulats (et ainsi respecter le critère d'irréductibilité). De là, plusieurs livres, les chapitres de livres et autres articles ont été identifiés et ont suivi le même traitement : identification d'une définition ou d'une conceptualisation de la responsabilité. Si cette conceptualisation est le fruit de l'auteur, le texte en question est retenu comme ouvrage majeur pour notre recherche documentaire. Les livres ou les auteurs cités à plusieurs reprises, par plusieurs auteurs, ont particulièrement retenu notre attention.

Notre premier objectif spécifique de recherche ne porte pas uniquement sur l'application du concept de responsabilité dans un domaine particulier, en l'occurrence l'éducation. Notre conceptualisation se veut d'ordre général. Il s'agit d'identifier les

conditions préalables et le sens de la responsabilité pour tout être pouvant revendiquer une telle responsabilité. Une fois cette conceptualisation établie, c'est par notre second objectif, *à l'aide de notre conceptualisation, du modèle TPSR et de la TAD, proposer des orientations en vue de développer la responsabilité des étudiants universitaires* que nous serons en mesure de rattacher la responsabilité à l'enseignement supérieur. Ce deuxième objectif n'est donc pas déterminant pour la collecte de données. C'est par l'analyse de ces données, et par l'interprétation que nous en ferons, que nous pourrons construire un argumentaire pouvant répondre à notre second objectif.

2.1 Corpus utilisé

Le tableau suivant présente les textes finaux, répondant aux critères de notre collecte de données, que nous avons retenus pour former notre corpus à analyser.

Tableau 2. Corpus d'analyse

Auteur	Titre	Langue d'origine	Année de l'édition	Type de publication
Appel, K.-O.	<i>Discussion et responsabilité</i>	Allemand	1996	Livre
Boissinot, C.	<i>Les aventures philosophiques contemporaines de la responsabilité</i>	Français	1999	Thèse de doctorat
Etchegoyen, A.	<i>Le temps des responsables</i>	Français	1993	Livre
Jonas, H.	<i>Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique</i>	Allemand	1995	Livre
Jonas, H.	<i>Évolution et liberté</i>	Allemand	2005	Livre
Lévinas, E.	<i>De l'existence à l'existant</i>	Français	1947	Livre
Lévinas, E.	<i>Totalité et infini. Essai sur l'extériorité</i>	Français	1965	Livre
Müller, W. E.	<i>La responsabilité peut-elle être basée sur un impératif?</i>	Anglais	1993	Chapitre de livre
Pinsart, M.-G.	<i>Jonas et la liberté. Dimensions théologiques, ontologiques, éthiques et politiques</i>	Français	2002	Livre
Pinto de Oliveira, C.-J.	<i>Éthique chrétienne et dignité de l'homme</i>	Français	1992	Livre
Pommier, E.	<i>Hans Jonas et le principe responsabilité</i>	Français	2012	Livre
Ricœur, P.	<i>Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique</i>	Français	1994	Article

3. ANALYSE DE CONTENU

L'analyse de contenu consiste en un ensemble de techniques d'exploitation de documents consistant à mettre en fiches les principaux concepts utilisés ou les principaux thèmes abordés dans un texte scientifique possédant une signification ou un contenu sémantique (Unrug, 1974, dans L'Écuyer, 1990). Mucchielli (2006) ajoute que l'analyse de contenu se veut une méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective de données informationnelles et vise particulièrement à faire ressortir les significations du texte. Plus spécifiquement, nous aurons recours au modèle d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990), dont l'objectif ultime est de déterminer la signification exacte d'un message. Pour ce faire, il est primordial de se centrer sur le point de vue de l'auteur du message, et non sur celui de son destinataire ou de son récepteur. Par conséquent, on doit s'en remettre au système de référence de l'auteur (L'Écuyer, 1990). Cette quête du sens profond d'un discours fait de l'analyse de contenu un choix éclairé pour répondre à nos objectifs de recherche.

Selon L'Écuyer (1990), toute analyse de contenu doit répondre à un certain nombre de caractéristiques et d'exigences. Premièrement, elle doit être transparente et méthodique à travers l'explicitation claire des règles à partir desquelles l'analyse est conduite. Deuxièmement, elle doit être exhaustive et systématique, en ce sens où les critères de sélection des contenus à analyser sont appliqués avec rigueur et constance afin que soit réduit le risque de sélection subjective du matériel. Troisièmement, une analyse qualitative du matériel, classé dans diverses catégories, est d'une importance capitale. Quatrièmement, l'analyse de contenu doit être centrée sur la recherche de la signification du matériel analysé. Finalement, elle doit être générative ou inférentielle, c'est-à-dire produire des résultats qui ne seront pas uniquement décrits, mais interprétés.

L'Écuyer (1990) a identifié quatre étapes permettant l'analyse de contenu, lesquelles seront présentées dans les lignes suivantes.

3.1 Première étape : la lecture préliminaire et l'établissement d'une liste des énoncés

Cette première étape consiste à lire dans son entièreté tout le matériel recueilli. Elle permet d'obtenir une vue d'ensemble du matériel, de se familiariser avec ses particularités et d'en découvrir un premier sens général. Elle mène aussi à pressentir les types d'unités d'information à retenir pour leur classification ultérieure et la façon dont ces unités peuvent être découpées en énoncés spécifiques. De plus, les lectures préliminaires permettent d'appréhender certaines grandes particularités qui peuvent constituer les subdivisions, ou catégories, significatives du matériel, ce que nous verrons à la troisième étape.

3.2 Deuxième étape : le choix et la définition des unités de classification

Afin de dépasser le sens général de la documentation et d'en découvrir la signification profonde, le matériel doit être découpé en énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes : des unités de sens (L'Écuyer, 1990). Concrètement, ces unités de sens peuvent prendre la forme d'un mot, d'un groupe de mots, d'une phrase, voire d'un paragraphe. Pour que celles-ci soient bien identifiées, les textes doivent être appréhendés de façon éclatée. Par exemple, une phrase peut prendre tout son sens lors d'une explication apparaissant plus loin dans le texte. Ces deux segments feraient ainsi partie d'une seule et même unité de sens.

3.3 Troisième étape : le processus de catégorisation et de classification

Une fois le matériel découpé en unités possédant un sens en elles-mêmes, la troisième étape consiste à regrouper tous les énoncés dont le sens se ressemble à l'intérieur de catégories ou de thèmes plus larges. C'est ce qui permettra de mettre en évidence les caractéristiques et la signification de la documentation analysée (L'Écuyer, 1990). Concrètement,

une catégorie peut être définie comme toute unité plus globale (certains disent un thème) comportant un sens commun plus large et caractérisant d'une même manière la variété des énoncés (unités [...] de sens) qui peuvent y être rattachés en dépit de leurs éventuelles différences de formulation. C'est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené tout naturellement un ensemble d'énoncés qui se ressemblent sans en forcer le sens (L'Écuyer, 1990, p. 64).

Devant l'ensemble de la documentation recueillie et les nombreuses unités de sens qui l'accompagnent, le défi dans cette étape de catégorisation est de répondre au triple objectif suivant : 1) identifier les catégories de manière à ce qu'elles soient assez différentes et ainsi éviter des chevauchements inutiles, 2) définir précisément ces catégories afin d'éviter toute confusion quant à l'appartenance d'un énoncé à une catégorie, et 3) donner ainsi à l'analyse toute sa valeur et tout son sens. Pour que ce triple objectif soit atteint, la catégorisation doit être orientée en fonction du fait que les catégories existent ou non au départ. On parle ici de catégories préalables ou non, existantes ou induites. L'Écuyer (1990) propose trois modèles de catégorisation : un modèle ouvert, dans lequel les catégories sont induites à partir de regroupements successifs des énoncés selon leur parenté ou leur similitude de sens les uns par rapport aux autres; un modèle fermé, où les catégories sont prédéterminées; et un modèle mixte, dans lequel une partie des catégories est préexistante dès le départ, mais où le chercheur laisse place à la création d'autres catégories en cours d'analyse. En contraste avec le modèle fermé, les catégories préexistantes du modèle mixte sont malléables : elles peuvent être modifiées, complétées ou même remplacées par de nouvelles catégories émergentes.

Dans le cadre de notre recherche, le modèle ouvert proposé par L'Écuyer (1990) nous semble le plus approprié. En effet, malgré que nous ayons déjà émis des aprioris au regard de la responsabilité et que le TPSR propose des indicateurs de responsabilité, nous considérons que de travailler uniquement à partir de catégories induites nous permet de demeurer davantage réceptif à tout concept lié à la responsabilité.

Le processus de catégorisation et de classification du modèle ouvert se divise en quatre sous-étapes (L'Écuyer, 1990). La première comprend le regroupement des énoncés en catégories préliminaires. Il s'agit ici du point de départ dans le regroupement des énoncés conduisant ultérieurement à l'identification précise des catégories liées à la responsabilité. Concrètement, nous devons commencer à identifier des énoncés similaires sous une même catégorie. Les énoncés paraissant difficilement classifiables sont réunis dans une catégorie « autres » et sont analysés plus attentivement à la sous-étape suivante. La seconde sous-étape consiste à éliminer les catégories redondantes pour en arriver à des catégories distinctives. Ici, nous procédons à une révision de la première classification en nous interrogeant sur ces différents aspects : l'énoncé cadre-t-il bien dans cette catégorie; l'énoncé a-t-il une place encore plus adéquate dans une autre catégorie; y a-t-il lieu de fusionner des catégories similaires? La troisième sous-étape représente l'identification définitive des catégories constituant le cadre d'analyse et leur définition. C'est le moment des décisions ultimes par rapport à l'étiquette que l'on accorde à chaque catégorie et aux énoncés qui composent ces catégories. Enfin, la quatrième sous-étape est celle de la classification définitive de tous les énoncés à partir du cadre d'analyse. Est alors reconsidérée la pertinence de tous les énoncés par rapport à la catégorie dans laquelle ils ont été classés. Les décisions par rapport aux énoncés difficilement classifiables sont aussi prises, un certain nombre d'entre eux pouvant être rejetés.

3.4 Quatrième étape : l'interprétation

L'étape d'interprétation des résultats consiste essentiellement à transcender la description des données afin de découvrir un sens plus profond, souvent caché, du phénomène analysé. Mais toute recherche ne requiert pas le même niveau d'interprétation. L'Écuyer (1990) mentionne qu'« il n'y a pas de bon niveau d'interprétation en soi, le meilleur étant celui qui permet de répondre aux questions soulevées par les objectifs de chaque recherche » (p. 110).

Comme nos objectifs de recherche sont de formuler des hypothèses d'abord sur la façon dont le concept de responsabilité peut être interprété, ensuite sur les contributions que le modèle TPSR et la TAD peuvent apporter à la notion de responsabilisation en enseignement supérieur, notre interprétation devra à la fois être tirée de l'analyse qualitative de la documentation recueillie, puis, en discussion, être basée sur les cadres du TPSR et de la TAD. Autrement dit, une fois notre conceptualisation universelle de la responsabilité établie, nous déterminerons quelle place celle-ci peut détenir dans la TPSR et la TAD, et comment cela peut être investi pour la responsabilisation d'étudiants universitaires.

3.5 Exercice de corroboration

Afin de corroborer notre lecture de la documentation consultée, trois documents ont été lus par une tierce personne détenant une maîtrise en communication. Il s'agit du livre *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique* (Jonas, 1995), de l'article *Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique* (Ricœur, 1994) et du troisième chapitre de la thèse de doctorat *Les aventures philosophiques contemporaines de la responsabilité* portant sur le philosophe Hans Jonas (Boissinot, 1999). Nous avons demandé à cette personne de faire son propre découpage des textes en unités de sens, puis d'en présenter son interprétation. Nous avons comparé le sens que nous et l'autre lectrice donnons respectivement à la documentation consultée. Lorsque nous arrivons aux mêmes conclusions au regard du sens des notions abordées dans un texte, nous considérons notre compréhension de ce texte fidèle à ce que son auteur voulait présenter. En aucun temps notre interprétation du sens des idées présentées par les auteurs n'a divergé de façon significative. Notre découpage des textes en unités de sens n'est pas identique au mot près. Toutefois, notre interprétation respective des trois textes est à tout coup similaire. Pour chaque ouvrage, nous arrivons aux mêmes conclusions par rapport aux sens des propos de l'auteur. Cet exercice de corroboration nous assure un certain degré de fidélité par rapport à notre interprétation du corpus analysé. Toutefois, comme nous

l'avons mentionné plus tôt, c'est par la qualité et la rigueur de notre argumentaire que l'on jugera ultimement de la fidélité de nos résultats.

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS

Ce chapitre présente notre effort de conceptualisation de la notion de responsabilité. Nous espérons répondre ici à notre premier objectif spécifique de recherche : 1) décomposer la notion de responsabilité afin d'identifier ses conditions préalables, les concepts sans lesquels il ne peut y avoir de responsabilité. Dans un premier temps, nous exposerons la polysémie de ce terme en dressant le portrait de ses nombreuses utilisations. Dans un deuxième temps, nous présenterons les concepts qui sous-tendent la responsabilité, qui sont nécessaires pour qu'il y ait responsabilité. Dans un troisième temps, nous mettrons en lumière le sens du concept de responsabilité par l'exploration des questions suivantes : de qui ou de quoi dois-je répondre; à qui ou à quoi dois-je répondre; devant qui ou devant quoi dois-je répondre?

1. ANALYSE LEXICOLOGIQUE

Un nombre impressionnant de textes de toutes sortes – essais, articles, livres, chapitres de livres et autres – porte sur la notion de responsabilité : responsabilité des entreprises face à leurs employés ou envers l'environnement, responsabilité des enseignants et d'autres formateurs, responsabilité parentale, responsabilités ministérielles, etc. Devant la polysémie du terme, ces nombreuses utilisations n'étonnent guère. Par contre, une problématique émerge à la suite de lectures plus approfondies de ces textes. Comme c'était le cas dans le programme de formation de l'école québécoise, l'élaboration du sens donné à la responsabilité semble proportionnellement inverse à la fréquence d'utilisation du terme. Devant la multitude de travaux faisant appel à la notion de responsabilité, la minceur des analyses a de quoi surprendre.

Que faire, alors, lorsque la grande majorité des auteurs tient pour acquise la notion que nous voulons examiner? Comment la décomposer, l'analyser et la conceptualiser? Comme première étape, nous avons voulu faire l'inventaire des utilisations courantes du mot *responsabilité* et de son proche voisin, *responsable*. Pour ce faire, nous avons consulté différents dictionnaires de la langue française : *Usito*, le *Petit Robert*, *Le Trésor de la langue française informatisé* et *Le grand dictionnaire terminologique*.

Le mot *responsable* vient du latin *responsus*, participe passé de *respondere* qui signifie *répondre*. Dans le *Petit Robert 2016*, le sens général attribué au nom et à l'adjectif *responsable*³ est le suivant : « qui doit accepter et subir les conséquences de ses actes, en répondre ». Dans le domaine du droit, un individu responsable « doit (de par la loi) réparer les dommages qu'il a causés par sa faute » et « subir le châtement prévu par la loi ». On nous renvoie ici aux termes *faute* et *imputabilité*. On dit aussi d'une personne responsable qu'elle « doit, en vertu de la morale admise, rendre compte de ses actes ou de ceux d'autrui ». Un parent, par exemple, serait ainsi responsable des actes commis par ses enfants. Cette entrée contient un élément important : « en vertu de la morale admise ». Nous y reviendrons plus loin. L'utilisation du verbe *devoir* est aussi saillante : *devoir répondre, rendre compte, subir, réparer...* La notion d'obligation semble bel et bien liée au fait d'être (le) responsable. Ricœur fait d'ailleurs une remarque similaire : « Dans ses emplois diffus, la référence à l'obligation n'a pas disparu; elle est devenue celle de remplir certains devoirs, d'assumer certaines charges, de tenir certains engagements. » (Ricœur, 1994, p. 29)

D'autres entrées du *Petit Robert* présentent une personne responsable comme : « l'auteur, la cause volontaire et consciente (de qqch.), [qui] en porte la responsabilité morale »; une « personne qui prend les décisions »; et, depuis 1965, sous

³ Notons que les définitions du mot *responsabilité* sont pratiquement identiques à celles de *responsable* : « obligation de réparer le dommage que l'on a causé par sa faute, dans certains cas déterminés par la loi », « obligation ou nécessité morale, intellectuelle, de réparer une faute, de remplir un devoir, un engagement ».

l'influence de l'anglais *responsible*, une personne « raisonnable, réfléchie, sérieuse; qui mesure les conséquences de ses actes », toujours selon le *Petit Robert*. Enfin, le mot *responsable* peut aussi qualifier une chose « qui est la cause, la raison suffisante de ». Par exemple, « le tabac est responsable de nombreux cancers du poumon ».

Ces nombreuses définitions et les renvois qu'elles font à plusieurs autres notions comme la morale et la conscience nous pistent vers d'autres avenues que nous devons d'emprunter, compte tenu du caractère très factuel (et ainsi limité, par rapport à nos objectifs) des dictionnaires. En effet, cette recherche dans les dictionnaires est plus d'ordre lexicologique que conceptuel et ne nous renseigne pas sur les raisons de l'éclatement de la notion de responsabilité et de son emploi répandu. Il nous faut donc approfondir notre recherche afin de découvrir des auteurs qui se sont sérieusement penchés sur le cas de la responsabilité afin d'en comprendre les enjeux.

2. RÉPONSES DE LA PHILOSOPHIE

Cet impératif nous mène aux portes de la philosophie, ce domaine « visant à saisir les causes premières, la réalité absolue ainsi que les fondements des valeurs humaines, et envisageant les problèmes à leur plus haut degré de généralité » (*Petit Robert 2016*). D'ailleurs, de nombreux auteurs en éducation et en sociologie (deux domaines que nous avons particulièrement explorés au fil de nos recherches) font régulièrement appel aux théories et aux concepts préalablement élaborés par des philosophes tels qu'Emmanuel Kant, Jean-Paul Sartre, Jean Piaget, John Dewey ou Paulo Freire, pour n'en nommer que quelques-uns.

Comme c'était le cas dans la documentation en éducation et en sociologie, la notion de responsabilité souffre aussi en philosophie d'un manque de conceptualisation claire, sans équivoque. Ricœur (1994) mentionne que le concept est apparu tardivement dans le vocabulaire philosophique. Etchegoyen (1993) abonde dans le même sens en remarquant que la notion de responsabilité est « presque rare dans l'histoire de la philosophie » (p. 37). Jonas (1995) ajoute que « le concept de responsabilité, auquel

nous voulons ici attribuer une position centrale dans l'éthique, ne joue pas ce rôle, ni même aucun rôle explicite, dans les théories morales traditionnelles » (p. 171).

Comment expliquer, alors, que ce mot soit sur toutes les lèvres, qu'il parsème les documents de nos institutions et que, à priori, nous l'acceptons sans nous questionner? La formule de Saint-Augustin – « Qu'est-ce donc que la responsabilité? Si personne ne me le demande, je le sais. Mais si on me le demande et que je veuille l'expliquer, je ne le sais plus. » (Boissinot, 1999, p. 15) – serait-elle toujours d'actualité? Nous parions que oui.

La réponse se trouve dans l'air du temps, s'accordent à dire plusieurs philosophes s'étant penchés sur la responsabilité (Etchegoyen, 1993; Pinto de Oliveira, 1992; Ricœur, 1994). Le titre du livre d'Etchegoyen (1993), *Le temps des responsables*, évoque de façon limpide l'idée que nous sommes au temps de la responsabilité. Les grands défis et les grandes questions de notre société moderne, aux prises avec une montée du nihilisme (désenchantement moral, croyance qu'il n'existe aucun absolu), où les progrès technoscientifiques sont fulgurants et dans laquelle l'offre tend à créer la demande (Jonas, 1995), appellent à la responsabilité comme fondement d'une éthique pouvant répondre à ces défis et à ces questions. En effet,

l'idée de responsabilité s'impose parce qu'elle résume parfaitement l'urgence et l'ampleur des tâches qui, individuellement *et* collectivement, nous incombent aujourd'hui et demain, peu important notre domaine d'activité et l'objet sur lequel s'exerce notre pouvoir (Boissinot, 1999, p. 24).

Ces mutations sociales qui invoquent la responsabilité sont certes complexes, et notre objectif n'est pas de les explorer en détail. Toutefois, les deux réalités suivantes, et leur articulation, méritent mention. Premièrement, le pouvoir de l'humain développé par la science, à la portée inouïe et en constante progression, soulève de façon inhérente des questions éthiques d'ordre majeur. Jusqu'où aller? Doit-on poser des limites? Le

cas échéant, comment les déterminer? Là-dessus, Jonas est ferme : « le Prométhée⁴ définitivement déchaîné, auquel la science confère des forces jamais encore connues et l'économie son impulsion effrénée, réclame une éthique qui, par des entraves librement consenties, empêche le pouvoir de l'homme de devenir une malédiction pour lui » (Jonas, 1995, p. 13).

Deuxièmement (et principalement dans la société occidentale), l'érosion de l'univers traditionnel, avec la laïcité qui emboîte le pas à la religion, mène à un certain rejet d'une norme unique, d'une institution au caractère absolu devant laquelle répondre. Plusieurs associent l'avènement de la démocratie à une rupture avec la religion : on parle de désenchantement du monde chez Max Weber, de la fin du théologico-politique avec Carl Schmitt (Boissinot, 1999), ou encore de la mort de Dieu avec Friedrich Nietzsche (Lévinas, 1965). L'absence cruelle de repères, expliquée entre autres par la montée des droits particuliers et individuels, rend difficiles la découverte et l'acceptation d'une autorité légitime (Etchgyoen, 1993). Cette conjoncture, où la montée de notre pouvoir s'accompagne d'un effritement de repères plutôt absolus, est sans précédent. Ajoutons à ce cocktail une liberté d'action accrue, revendiquée par toute société démocratique, ainsi qu'une prise de conscience de la grande portée spatiotemporelle de notre pouvoir, de la fragilité de notre planète, de la finalité de ses ressources, et le résultat a le potentiel d'être explosif. Dans ce contexte, nous pouvons mieux saisir l'engouement pour le concept de responsabilité.

Mais qu'en était-il de la responsabilité avant les temps modernes? L'humain n'était-il pas responsable? Si, mais le sens traditionnel de la responsabilité se limitait à sa définition littérale et juridique : répondre de ses actes, réparer les dommages causés par sa faute, subir les châtiments associés... Nous pouvons donc comprendre qu'il y a plusieurs siècles, alors que la sphère d'influence de nos actions était géographiquement et temporellement plus limitée qu'aujourd'hui et qu'on ne pouvait concevoir la finalité

⁴ Titan de la mythologie grecque. Après que Zeus eut initialement retiré des mains de l'homme le feu sacré de l'Olympe, le « Savoir Divin », Prométhée l'a dérobé à Zeus afin de le remettre aux humains.

de nos ressources, la responsabilité était loin d'être une question centrale de l'éthique. Le pouvoir et le savoir, avant l'ère technologique, étaient à ce point limités que, « concernant l'avenir, la plupart des choses devaient être abandonnées au destin et à la stabilité de l'ordre naturel et [...] toute l'attention se dirigeait vers la tâche de bien faire ce qui s'imposait ici et maintenant » (Jonas, 1995, p. 171).

Qu'il soit clair que nous ne faisons en aucun cas le procès de la technologie, de la démocratie ou de la laïcité, encore moins de la liberté dont nous jouissons. Il s'agit vraiment, d'une part, de comprendre comment le concept de responsabilité, dans toute sa polysémie, est devenu si populaire et, d'autre part, d'exposer l'importance du concept dans la formation d'une éthique capable d'encadrer nos décisions et notre agir. À ce sujet, permettons-nous cette citation de Pinto de Oliveira :

Au fur et à mesure que la liberté s'affirme comme valeur primordiale, fondatrice d'un ordre nouveau, juste et solidaire, la responsabilité viendra la compléter et la renforcer. Elle assumera la forme d'un impératif pour les gouvernements de *répondre* devant les parlements, de la légitimité, de l'opportunité et de la qualité de leurs politiques. La responsabilité politique renvoie ainsi à la conjonction de la liberté, du pouvoir et de la loi, comme élément nécessaire à la réalité et à la santé de la démocratie naissante. (Pinto de Oliveira, 1992, p. 283)

En résumé, bien qu'il soit un phénomène philosophique récent, le concept de responsabilité arbore plusieurs sens et on y fait couramment appel dans notre quotidien. L'utilisation croissante du terme dans le dernier siècle serait due à la conjoncture d'une augmentation des pouvoirs et de la liberté de l'humain et d'un effondrement de repères, souvent religieux, pour encadrer nos actions. Pris dans son sens littéral, *répondre de*, la responsabilité deviendrait cette force, voire ce paradigme moderne, ayant le potentiel de nous guider en évoquant notre devoir de répondre de nous-même.

3. CONCEPTUALISATION DE LA RESPONSABILITÉ

En acceptant ce portrait du monde, nous pouvons dès lors commencer une première conceptualisation de la notion de responsabilité. Quels sont les ingrédients nécessaires à l'existence de la responsabilité? L'analyse du corpus nous permet d'en identifier quatre : la liberté, l'obligation, le pouvoir causal et la conscience. Afin d'utiliser ces notions, il est d'abord nécessaire de bien les définir. Notons que chacune de ces notions est fort complexe (certaines plus que d'autres) et qu'il serait facile de s'égarer dans la mer de textes qui leur est accordée. Notre intention est donc de fournir une définition à la fois opérationnelle (qui couvre au minimum les éléments de base), claire et concise des notions abordées.

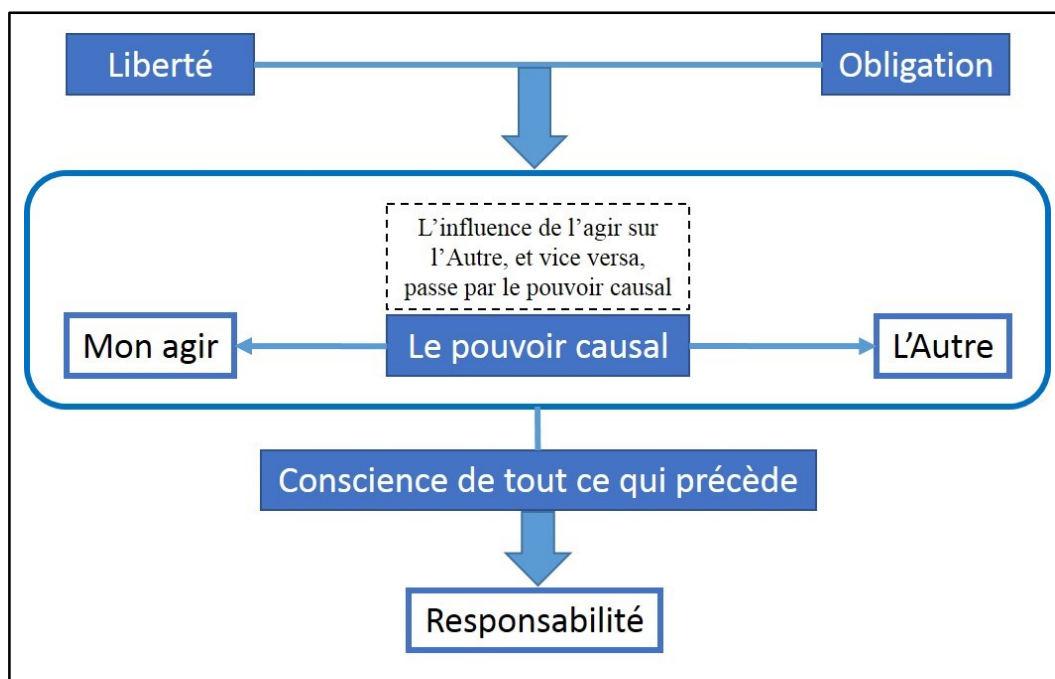


Figure 3. Conceptualisation de la responsabilité.

3.1 Liberté

Commençons par la liberté, et concentrons-nous plus spécifiquement sur la liberté humaine. Même si nous considérons l'animal comme libre, bien qu'il soit davantage encadré par son instinct de survie, c'est la liberté de l'humain en tant qu'être

social qui nous intéresse ici. La liberté s'exprime par une possibilité d'un pouvoir d'agir qui est fonction de notre volonté. Jonas (2005) parle de l'assignation de fins et du pouvoir de les exécuter, d'un libre arbitre, donc, devant la multitude de choix qui nous assaillent continuellement. La liberté que nous décrivons se rattache au concept de liberté naturelle, où l'humain peut utiliser ses facultés selon sa volonté, indépendamment des lois, des morales et des normes créées par la société, pour le meilleur et pour le pire (Rousseau, 1965). Les limites absolues à cette liberté sont ainsi principalement d'ordre physiologique et se résument ni plus ni moins à la nécessité de dormir et de se nourrir. Nous embrassons donc le caractère indéterminé de la volonté et rejetons du même coup toute idée de destinée ou de fatalité à laquelle l'humain serait soumis. Il semble ainsi que devant cette liberté humaine, au regard des définitions citées plus haut à l'effet que la responsabilité consisterait en un *devoir* de répondre ou de rendre compte, l'idée de *capacité* à répondre soit plus juste.

3.2 Obligation

Enchainons avec la contrepartie de la liberté : l'obligation. Devant une liberté absolue et une absence totale d'obligation, la responsabilité ne pourrait exister. Par contre, outre l'obligation de se nourrir et de dormir que nous venons d'évoquer, l'humain biologique ne fait pas face à une myriade de devoirs absolus. Pour l'humain social, toute autre acceptation d'obligation repose, d'une part sur ses valeurs, d'autre part, sur la prémisse qu'il adhère au système de lois et de morales en place dans la société (qui peuvent, ou non, être en congruence avec ses valeurs⁵). Ainsi, lorsque je suis obligé, ou contraint, d'aller à l'école, de payer ma nourriture, de traiter autrui avec respect, je le fais par acceptation des lois ou des conventions sociales (tout en restant, ou non, sincère et authentique envers mes propres convictions). Si je fais défaut à une obligation sociale, je devrai faire face soit au système de justice en place dans le cas où je brise une loi, soit au jugement et au châtement d'autrui lorsque je brise une norme.

⁵ L'obligation envers son enfant (de le nourrir, au minimum), si on accepte la thèse d'une forme d'instinct parental, pourrait s'ajouter aux obligations absolues.

Bon nombre de ces obligations sont essentielles à la vie en société. Certaines soulèvent des enjeux importants et sont exposées clairement : ne pas tuer un autre humain est certainement l'exemple le plus probant. D'autres peuvent davantage laisser place à interprétation : respecter autrui, par exemple. Ainsi, c'est devant les obligations de la société, acceptées ou non, que nous sommes responsables.

Outre les lois en place, des obligations d'ordre moral peuvent être laissées à la subjectivité individuelle. Comment est-ce que je me représente une obligation donnée, quelle valeur lui accordé-je, et est-ce que je juge que mon agir répond à cette obligation? Il est donc impossible de dresser une liste exhaustive d'obligations à remplir à l'intérieur d'une société. L'absence d'obligations absolues, à l'exception de celles nommées plus haut, témoigne de l'immense portée de notre liberté. Un lien évident se crée ici entre notre description de la notion d'obligation et la montée du nihilisme dont nous avons parlé plus haut. Nous le verrons dans les prochaines pages, cette incapacité à déterminer des obligations universelles est au cœur de la conceptualisation de la responsabilité. Tout cela étant dit, il n'en reste pas moins que nous nous imposons tous un bon nombre d'obligations (certaines plus malléables que d'autres) dont le répertoire peut être largement similaire pour des individus d'une même société, mais qui demeure probablement unique chez chacun. La cohésion sociale relative en témoigne! Bref, une obligation est ce devoir que je m'impose, la plupart du temps sous une certaine pression sociale, de plein gré ou à contre cœur, de faire une action ou de m'en abstenir.

3.3 Pouvoir causal

Passons au troisième terme, le pouvoir causal. Bien qu'il n'y ait qu'un pas entre causalité et déterminisme, il s'agit d'un pas que nous nous abstenons de faire. Nous l'avons mentionné plus haut en parlant de liberté, nous croyons au caractère indéterminé de la volonté humaine. Le lien de causalité évoqué ici ne renvoie donc pas à la doctrine selon laquelle tous les événements, en particulier les actions humaines, sont liés et déterminés par la chaîne des événements antérieurs. Accepter cette doctrine

rendrait caduque notre définition de la liberté. Toutefois, il nous est impossible de renier le pouvoir causal d'une action. L'agir humain a tout le potentiel d'avoir un effet sur autrui, et c'est ainsi que nous définissons ce pouvoir causal : les effets de l'agir humain sur une chose ou ce qui est vivant. Cette troisième notion présuppose et inclut donc une sous-condition à la responsabilité : l'existence de ce qui est Autre, que certains appelleront le vivant, le Bien (Jonas, 2005) ou l'Être (Lévinas, 1965). Si mon pouvoir ne porte sur rien, je n'ai point de responsabilité. Notons, et ceci est d'une importance majeure, que le moi s'insère dans la notion de l'Autre. Autrement dit, que j'en sois conscient ou non, mon agir a une influence sur moi-même, sur mon bien-être et sur mon développement. L'Autre, c'est moi et les êtres vivants qui m'entourent.

3.4 Conscience

Enfin, le dernier élément de cette première conceptualisation de la responsabilité est la conscience. C'est l'absence d'un niveau supérieur de conscience qui rend l'animal exempt de responsabilité. Le lion qui tue l'antilope pour se nourrir passe à l'acte sous une certaine liberté et répond à une certaine obligation. Il exerce aussi un pouvoir causal sur l'antilope : c'est par son action, à cause de lui, qu'elle est morte. N'est-il pas responsable de la mort de sa proie? Non, car il n'a pas conscience de l'identité de l'antilope. Il ignore sa peur, sa détresse, sa douleur, son agonie. On ne devrait pas imputer la mort de l'antilope à l'action du lion, puisque cela sous-entend une action blâmable, une faute. Tout ce qu'on peut faire, c'est attribuer la mort de l'antilope à l'agir du lion : simple lien de causalité, vide de tout sens moral. Ainsi, la conscience est une condition de la responsabilité. La portée de la raison, qui découle de cette conscience de l'univers dans toute sa complexité, détermine la mesure dans laquelle une personne peut être responsable. Cela explique l'acceptation générale qu'un adulte soit davantage responsable qu'un enfant : sa conscience du monde devrait être plus grande, il devrait être plus raisonnable. Les personnes atteintes de déficiences mentales auront potentiellement aussi, en fonction de leur maladie, une responsabilité restreinte.

3.5 Articulation des quatre concepts

Alors, comment ces quatre notions s'articulent-elles au regard de la responsabilité? Débutons par cette dualité formée par la liberté et l'obligation. D'un côté, la liberté est un prérequis essentiel à la responsabilité. À la base, mon agir doit être libre pour que je puisse en être tenu responsable. La liberté dicte l'efficacité et les enjeux de la responsabilité, elle en est la *ratio cognoscendi*⁶ (Ricœur, 1994). D'un autre côté, lorsqu'on appréhende l'humain comme être social, ce dernier a certaines obligations morales, plus ou moins bien définies, qu'il choisit d'emblée ou qui lui sont imposées, et c'est par la manière dont il répond à ses obligations, par les actions qu'il entreprend, qu'on peut juger et qualifier sa responsabilité. La responsabilité émane de la capacité (et donc de la liberté) de dire oui ou non à mes obligations. Ainsi, c'est à la jonction de la liberté et de l'obligation que naît la responsabilité. La responsabilité jette « un pont entre la liberté et l'obligation, se voulant le critère, la mesure de sa qualité d'homme » (Boissinot, 1999, p. 67). En fonction des obligations qui édifient la responsabilité, cette dernière rend la liberté lourde de conséquences.

Pour ce qui est du pouvoir causal, il est le moteur qui relie les effets de l'agir à l'objet sur lequel porte mon pouvoir. Cette relation de causalité est absolue et immuable. Et la conscience, cette faculté de se comprendre et de comprendre ce qui est Autre, vient définitivement marquer l'humain raisonnable comme être responsable. C'est parce que le pouvoir porte sur quelque chose qu'il implique un devoir pour ce quelque chose : « que le *sur* devienne un *pour* forme l'essence de la responsabilité » (Jonas, 1995, p. 137). Avoir conscience de mes libertés et de mes obligations ainsi que de la portée des effets de mes actions sur l'objet de mon pouvoir rend possible la responsabilité. En résumé, la responsabilité est qualifiée, voire jugée par l'agir et l'effet de celui-ci sur son objet. Plus l'enjeu au cœur de cette relation causale est important, plus grande est ma responsabilité. Toutefois, pour qu'on soit effectivement responsable de son agir, il faut que l'action soit libre et provienne de sa propre décision. Ici, les

⁶ Expression latine : moyen par lequel une chose est connue.

obligations peuvent avoir un poids énorme. Comme nous l'avons vu, mis à part quelques besoins physiologiques fondamentaux, nous avons le choix, nous sommes libres de dire oui ou non à ces obligations. Les décisions prises face à ces obligations, et le rapport que nous entretenons avec celles-ci (sont-elles en concordance avec nos valeurs ou à l'encontre de ces dernières?), moduleront notre agir. Enfin, il faut être conscients de notre liberté, de nos obligations et de notre pouvoir causal pour devenir responsables.

Nous voici enrichi d'une conceptualisation de la responsabilité qui pose les balises et les conditions de la responsabilité, mais nous ne pouvons pas nous arrêter ici, car le concept présenté est « vide de sens », il ne fait qu'exposer la manière dont la responsabilité prend forme sans proposer comment celle-ci peut servir de guide ou de repère pour orienter l'agir humain. Rappelons les trois modalités de la responsabilité que nous avons exposées au premier chapitre : répondre de soi, répondre à l'Autre et répondre devant les institutions (dans le sens de structures sociales). À ce stade-ci, plusieurs questions de première importance subsistent par rapport à ces modalités. D'une part, comment définir ce moi duquel je dois répondre, et qui est l'Autre à qui je dois répondre? Qui plus est, quel équilibre existe-t-il entre ce moi et cet Autre? Est-ce qu'une de ces deux entités prime? Ai-je une plus grande responsabilité envers moi-même ou envers les autres? D'une autre part, quelles sont ces institutions devant lesquelles je dois répondre? La morale, serions-nous tentés de répondre. Soit, mais quelle morale? La morale de qui, de quoi, et quels en sont les termes? Épineuses interrogations! Et c'est seulement lorsque nous aurons répondu à ces questions, lorsque les modalités précises concernant le *répondre de*, le *répondre à* et le *répondre devant* auront été révélées, que le concept de responsabilité prendra tout son sens et deviendra opérationnel.

4. À LA RECHERCHE DU SENS DE LA RESPONSABILITÉ

La clé de voute du sens que l'on peut donner à la responsabilité se trouve dans l'instance (ou l'institution) devant laquelle répondre. À la *capacité à répondre de*, nous

devons ajouter la préposition *devant*. La responsabilité s'assume seulement devant une forme d'autorité, qui à la fois justifie les devoirs envers certaines obligations et qualifie l'agir en lien avec ces obligations. Au nom ou en vertu de quoi répondons-nous? En vrac, la morale, Dieu, la nature, la raison pratique sont autant d'instances devant lesquelles nous répondons quotidiennement. Là où le bât blesse, c'est que celles-ci portent toutes à l'interprétation. Manifestation frappante de notre liberté, chacun peut, pour le meilleur et pour le pire, moduler la morale et la raison, et à chacun sa vision de ce qu'exige (ou pas) Dieu et la nature. Ajoutons que, pour être valable, cette instance doit être légitime pour le sujet. Ce dernier doit la reconnaître et lui accorder son respect. Autrement, si le sujet est soumis à une autorité à laquelle il n'accepte pas de se soumettre de plein gré, sa responsabilité ne peut plus être considérée comme le déploiement de sa liberté et perd sa signifiante (Ricoeur, 1994).

Un mot maintenant sur la relation entre le moi et l'Autre⁷. C'est un truisme, je ne suis pas seul au monde. L'Autre est omniprésent, mais je demeure tout de même unique. Cette ipséité qui caractérise chaque individu mène à une conclusion importante : « moi seul, dans le rapport à une obligation, peut [*sic*] courir le risque de ma responsabilité » (Boissinot, 1999, p. 75). Humain, je suis responsable de mon bien-être, parent, je suis responsable de mon enfant; enseignant, je suis responsable de l'apprentissage des élèves; citoyen, je suis responsable du maintien des valeurs démocratiques... Dans les limites de ma sphère d'influence, je suis toujours responsable de l'Autre. Attention, nous ne disons pas que le je est ici l'unique responsable de l'*objet* de sa responsabilité. L'élève, par exemple, a aussi ses propres responsabilités par rapport à son apprentissage. Ce que nous exposons, c'est que, dans toute mon individualité incomparable et irremplaçable, je suis le seul qui puisse être

⁷ Ces définitions du moi et de l'Autre et la relation existant entre ces deux entités ont fait couler bien de l'encre, particulièrement depuis Descartes et sa théorie du dualisme du corps et de l'esprit élaborée au XVII^e siècle. Sans longuement exposer nos aprioris par rapport à l'essence et à l'interaction du moi et de l'autre, disons que notre vision s'attache à celle de l'existentialisme proposée par Jean-Paul Sartre dans *L'existentialisme est un humanisme* (1946). Cette théorie propose que ce soit par ses actions que l'humain se définit et que celles-ci ne sont pas prédéterminées par une doctrine théologique ou morale. L'existence précède l'essence : l'humain naît sans but ni valeur prédéfinie et c'est son agir, dont il est entièrement responsable, qui modifie son essence.

tenu responsable des obligations dont je me porte garant ou qui me sont conférées. De la même manière que moi seul puisse mourir de ma propre mort, nul autre ne peut répondre de ma propre responsabilité.

Dans l'idée où nous sommes tous égaux (personne n'est au-dessus des lois), l'Autre est aussi responsable de moi, et cette responsabilité est fonction de son pouvoir et de sa sphère d'influence. Cette solidarité relative, créée par le respect et l'acceptation d'une responsabilité mutuelle entre le moi et l'Autre, maintient le tissu social intact. C'est là que naît l'enjeu le plus important de la responsabilité. Ensemble, nos actions, desquelles nous sommes chacun responsables, déterminent l'essence de notre société. Au risque de nous répéter, à l'heure de l'effondrement de repères objectifs, du triomphe de la vie privée et de l'indifférence à autrui (Etchegoyen, 1993), qu'advient-il de la responsabilité? Comment ce principe fondateur, qui apparaît au croisement de la liberté et de l'obligation, peut-il édifier l'humain s'il n'existe pas de consensus par rapport, justement, à nos obligations?

Pour y arriver, l'humain doit, croyons-nous, risquer la proposition d'une éthique à laquelle l'humain social devrait, au nom du bien commun, adhérer. Le défi majeur est de ne pas sacrifier la liberté et les autres droits fondamentaux de l'humain⁸. L'autorité, l'obligation morale émanant de cette éthique doit ainsi être légitime au regard du bien-être de toute l'humanité. Des Croisades à la Deuxième Guerre mondiale, l'histoire est malheureusement marquée d'exemples où des autorités abusives ou perverses, souvent fondées sur des croyances et des repères absolus, ont été source d'atrocités innommables. Pour le soldat nazi qui adhère aux idées hitlériennes, et qui accepte donc de plein gré l'autorité de son supérieur, tuer des centaines d'humains en activant une chambre à gaz est un acte responsable. Que ce soldat perçoive une telle autorité comme légitime et qu'il puisse, conséquemment, commettre des actes

⁸ Par contre, la liberté individuelle absolue prônée par les libertaires, frôlant l'anarchisme, s'en verrait assurément écorchée au passage.

immondes tout en conservant intacte sa responsabilité démontre l'urgence et la nécessité d'une « réflexion en amont » de la responsabilité (Boissinot, 1999).

Notre objectif n'est pas de proposer une nouvelle éthique, mais de présenter une vision de la responsabilité qui pourrait en faire partie ou l'encadrer. Cette vision, que nous proposerons dans les prochaines pages, est basée sur les travaux du philosophe Hans Jonas qui figure parmi les penseurs contemporains ayant longuement travaillé sur le concept de responsabilité et dont plusieurs se sont inspirés pour leurs propres travaux (Etchegoyen, 1993; Pinto de Riveira, 1993; Ricœur, 1994). Son argumentaire menant à la responsabilité comporte des définitions détaillées de la nature, de l'existence, de la technologie, et court sur plusieurs centaines de pages. Nous nous en tiendrons à l'essentiel pour la construction de nos hypothèses⁹.

La thèse de Jonas, qui invoque la responsabilité, est la suivante. Dans l'histoire de l'humanité, la technique moderne est un cas bien particulier. Plus puissante que jamais et à portée planétaire, elle nous confère un pouvoir sur la nature qui nous permet maintenant, dans une certaine mesure, de la dominer : « La soumission de la nature destinée au bonheur humain a entraîné par la démesure de son succès, qui s'étend maintenant également à la nature de l'homme lui-même, le plus grand défi pour l'être humain que son faire ait jamais entraîné » (Jonas, 1995, p. 13). Le problème serait en fait double. Premièrement, il est souvent difficile de déterminer objectivement si les impacts de la technologie sont, ou seront, bienfaits ou nuisibles. De plus, ce qui est bienfait pour l'un peut être nuisible pour l'autre. Cette incertitude relative des effets de la technologie rend cette dernière potentiellement dangereuse. Deuxièmement, Jonas dénonce l'absence apparente de sens de la technique. La soif de comprendre, de développer et de repousser les limites n'est pas encadrée d'un but édifiant de la technique. Des pesticides à l'arme nucléaire, de l'industrie du transport au clonage,

⁹ Nous pouvons orienter le lecteur curieux vers deux ouvrages clés portant sur les travaux de ces philosophes sur la responsabilité, soit : « Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique », dont l'original en allemand est paru en 1979, et « Totalité et infini : essai sur l'extériorité », paru en 1961.

peut-on réellement dire que tout cela soit créé et développé dans le but d'augmenter le bonheur de l'humanité entière, au présent et au futur? Jonas croit fermement que non. Et il n'y a pas que la nature qui soit devenue l'objet de la technique : l'humain l'est aussi. À l'extrême, on parle de modification génétique et de clonage, mais on peut aussi considérer l'impact de la technologie sur nos interactions sociales, par exemple.

Les enjeux de la technique sont considérables et, devant l'impossibilité de prévoir tous les effets à long terme des avancées techniques, l'avenir est incertain. Jonas appelle à un « pouvoir sur le pouvoir » (Jonas, 1995, p. 193), à une domestication de la technique pour éviter à tout prix de mettre en péril l'avenir de la vie sur terre. « Que l'humain soit » devient l'impératif catégorique et inconditionnel de l'éthique du futur et de notre agir. Cet impératif ne doit pas être arbitraire, il faut l'explicitier pour qu'il transcende la subjectivité des valeurs.

Jonas s'interroge d'abord sur la question suivante : pourquoi l'homme doit-il être? La réponse semble aller de soi, mais la clé réside tout de même dans cette interrogation. À la limite, pourquoi une chose vivante devrait-elle être, de préférence à ne pas être? La notion de finalité émerge alors. Jonas affirme que déjà dans les formes les plus primitives de la vie existe une force qui oblige un organisme à la préservation. Ce qui est vivant tend à rester vivant, la vie lutte contre la mort. Cette finalité serait aussi présente chez l'humain, même si elle est confrontée à notre conscience. Toutefois, qu'il y ait cette finalité cosmique qui dit oui inconditionnellement à la vie ne créerait pas de ce fait même une obligation pour l'humain, libre et doté d'une conscience.

Y aurait-il une finalité que l'on pourrait voir comme une valeur en soi, une valeur objective qui serait source d'obligation pour l'humanité? Jonas affirme que oui : « Dans la tendance vers une fin comme telle [...], nous pouvons voir une auto affirmation fondamentale de l'être qui le pose absolument comme étant meilleur que le non-être. Dans toute fin l'être se déclare en faveur de lui-même et contre le non-être » (Jonas, 1995, p. 117). Ainsi, ce qui a une valeur, en l'occurrence un bien, peut

prétendre à l'être et se déclarer comme devant être. Ce bien qui doit être devient une valeur objective qui exige de devenir le but de la volonté humaine.

L'humain est réceptif à cet appel de l'être : « La nature nous a par avance éduqués en vue des types de responsabilité qui manquent de l'assurance de l'instinct [...], elle y a préparé notre sentiment » (Jonas, 1995, p. 130). C'est par notre nature émotionnelle que nous pouvons être affectés par l'appel de ce qui est digne d'être. Ce contact avec l'être peut ébranler notre volonté, faire naître un sentiment d'obligation et pousser à l'action : « C'est ce sentiment, plus qu'aucun autre, qui peut susciter en nous une disponibilité à soutenir la revendication d'exister de l'objet par notre agir » (Jonas, 1995, p. 130). Voilà le premier versant de la responsabilité selon Jonas : un appel du bien qui revendique son existence, appel que l'humain entend irréfutablement.

Si on ne s'en tenait qu'à ça, l'humain n'aurait pas le choix de répondre à cet appel. Par conséquent, il ne serait plus libre. Même si la nature a donné à l'être humain ce sentiment d'obligation de préservation du bien, elle ne peut le contraindre à agir en fonction de ce sentiment. En effet, « la nature a fait l'homme libre, libre de suivre ou non les buts qui sont immanents à l'être, libre de dire non au monde, de poser de nouvelles fins, de les choisir, de faire la sourde oreille à l'appel de ce qui est digne d'être, en somme de détruire ce qui l'a produit » (Boissinot, 1999, p. 137). Bref, le bien exige de devenir le but de la volonté humaine, mais il ne peut contraindre la liberté d'en faire son but. Insistons : bien qu'il soit irréfutable, l'appel du bien n'est pas irrésistible. D'ailleurs : « si un devoir était absolument irrésistible, il n'en serait plus un, mais précisément une nécessité » (Jonas, 2005, p. 180). Conséquence de sa liberté, l'humain peut feindre de ne pas entendre cet appel, d'ignorer les décrets de la nature. Voilà le second versant de la responsabilité.

Dès lors, on constate que, à l'instar de notre conceptualisation de la responsabilité présentée au début de ce chapitre, la responsabilité se manifeste encore ici au confluent de la liberté et de l'obligation. Le premier versant, qui contient

l'obligation, est pour Jonas la face subjective, psychologique ou émotionnelle de la responsabilité. Le second versant comprend la liberté et présente sa face objective, rationnelle ou réflexive. L'éthique, qui devrait guider les pas de l'humain, doit tenir compte de ces deux faces de la responsabilité. Le versant subjectif, l'appel de l'être, offre à l'humain une raison, une motivation qui pousse à l'action morale, alors que le versant objectif, issue de la liberté et de la conscience, contient une légitimation de l'action morale. Il soupèse la validité du devoir-être.

Cette thèse de Jonas donne un sens à la conceptualisation de la responsabilité que nous avons présentée plus haut. Elle oriente la responsabilité en proposant une instance absolue devant laquelle répondre : le bien-être de ce qui est vivant, le bien-être de l'Autre. Soulignons à nouveau cette idée évoquée plus tôt : parce que j'ai un pouvoir sur l'Autre, j'ai un devoir envers l'Autre. Voilà la base sur laquelle l'éthique moderne devrait prendre appui. Si je prends en compte mes libertés et mes obligations, et l'influence de mon agir sur l'Autre (rappelons que le moi est inclus dans ce qui est Autre), mon action sera responsable lorsqu'elle contribuera au bien-être de l'Autre.

5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE

Pour revenir à notre premier objectif, nous avons décomposé le concept de responsabilité en déterminant quatre notions préalables à celui-ci : la liberté, l'obligation, le pouvoir causal, qui relie mon agir à l'Autre, et la conscience. Ces notions nous ont permis de bien comprendre les mécanismes de la responsabilité. Nous avons ensuite donné un sens à la responsabilité à l'aide des idées de Jonas. En somme, le bien-être de l'Autre, de ce qui est vivant, devrait être à la base de l'éthique qui guide nos actions. En affirmant que l'instance devant laquelle nous devons répondre est le bien-être de l'Autre, cette éthique pourrait pallier l'effondrement de repères absolus et servir de guide pour nos actions.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous présentons nos réflexions par rapport aux implications de la conceptualisation de la responsabilité présentée dans le chapitre précédent. Notre deuxième objectif était de proposer, à partir de notre conceptualisation de la responsabilité, et à l'aide du modèle TPSR et de la TAD, des orientations en vue de développer la responsabilité des étudiants universitaires. Afin d'y répondre, nous définirons d'abord différents critères concrets pour agir en concordance avec une éthique basée sur le bien-être de l'Autre. Nous expliciterons ensuite les liens qui unissent notre conceptualisation de la responsabilité au modèle TPSR et à la TAD, ainsi qu'aux finalités universitaires. Enfin, à l'aide de toutes nos réflexions en amont, nous proposerons des orientations pour développer la responsabilité des étudiants universitaires.

Notons que l'origine du corpus analysé est majoritairement européenne et nord-américaine. Ainsi, malgré le caractère universel de notre conceptualisation, les réponses que nous apportons à nos questions de recherche sont d'abord et avant tout teintées d'une vision occidentale. Les représentations par rapport aux concepts que nous abordons pourraient différer dans les pays d'Asie ou du Moyen-Orient, par exemple. Il serait possible d'y retrouver d'autres concepts se rattachant à la responsabilité, ou que ces mêmes concepts soient perçus différemment.

1. IMPLICATIONS DE LA CONCEPTUALISATION AU REGARD DE LA RESPONSABILITÉ

Que nos décisions et nos actions soient guidées par une éthique portant en son cœur le bien de ce qui est vivant serait l'impératif contemporain qui nous permettrait, selon Jonas, de garder un certain contrôle sur la technique, d'agir de façon responsable

au regard de la race humaine d'aujourd'hui et de demain. La même logique s'applique à un plus petit niveau : nos actions quotidiennes doivent être orientées par cette même revendication universelle du bien de l'être. En plaçant l'Autre comme instance devant laquelle nous devons répondre, nous devons juger notre agir en fonction de toutes les conséquences de nos actions sur chaque être touché.

Mais tout cela semble aller de soi. Parions que peu auraient une épiphanie en lisant ces dernières lignes. Naïfs, peut-être, nous croyons que la grande majorité des gens agissent avec le bien de l'Autre en tête. Comment expliquer, alors, les problèmes de responsabilité que nous évoquions au premier chapitre? De manière plus générale, comment expliquer toutes les actions individuelles ou collectives, administratives ou politiques, jugées irresponsables? Sans tenir compte des actions indéniablement posées en toute connaissance de cause de façon à miner le bien-être de l'Autre, nous déterminons plusieurs raisons pouvant expliquer qu'une personne se disant bien intentionnée agisse ultimement de façon irresponsable devant le bien-être objectif de l'Autre. Pour ce faire, référons-nous principalement à la dynamique du pouvoir causal par laquelle l'agir influence l'Autre.

D'abord, qui est l'Autre? L'Autre, nous l'avons dit, c'est le vivant. L'humanité, le règne animal, notre planète, tout cela forme l'Autre. Il existe évidemment une certaine domination de l'humanité sur les autres êtres vivants : nous nous nourrissons d'animaux, nous coupons des arbres pour nous loger, etc. Sans entrer dans un débat sur ces différentes pratiques, nous nous contenterons d'affirmer que tout être vivant mérite le respect. Tuer un animal de façon responsable pour se nourrir, c'est le tuer avec tout le respect qui lui est dû. Cela étant dit, notre intérêt porte davantage sur les relations interhumaines. Une première source de dissonance que nous identifions par rapport à l'éthique basée sur l'Autre est cette hiérarchie que certains attribuent aux êtres qui forment l'humanité. Alors que la notion d'égalité devrait prédominer, il n'est pas rare de constater qu'une personne donnée sera plus empathique envers son entourage immédiat ou lui accordera plus de respect. Cette hiérarchisation

peut être renforcée par les liens d'affection que l'on développe pour ses proches, ainsi que par les obligations que nous avons envers eux. Être parent, conjoint, frère, sœur ou ami s'accompagne de certaines obligations que nous ne ressentirons pas pour un inconnu. Je n'ai pas l'obligation d'éduquer l'inconnu au même degré que mon enfant. Je n'ai pas l'obligation d'aimer l'inconnu au même degré que j'aime ma sœur ou mon ami. Mais nous ne devons pas laisser ces différents niveaux d'obligation réduire l'estime et l'importance que nous accordons à l'inconnu. L'Autre mérite tout le respect que l'on accorde à soi-même et à ses proches. Autrement dit, lorsque j'évalue les conséquences de mon agir sur l'Autre, je dois prendre en compte tous les êtres qui seront affectés par mon agir, indépendamment des liens qui m'unissent, ou non, à ces derniers. Circonscrire ce que l'on considère comme l'Autre à une poignée d'êtres à qui on accorde plus d'importance est un piège qui mène à l'action irresponsable au regard l'Autre universel.

Autre réalité qui rend fort complexe le processus décisionnel menant à l'action : l'idée du bien est souvent relative. Ce qui est bien pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'Autre. Pour exemplifier notre propos, mettons-nous à la place de politiciens pour qui la portée de l'agir est énorme, chez qui les décisions auront des impacts concrets sur des millions d'êtres d'aujourd'hui et de demain. Même en ayant une vision lucide, responsable de l'Autre, comment déterminer quelle est la *bonne décision*? Comment diviser l'enveloppe budgétaire du pays de façon responsable? Dans quelle mesure doit-on prioriser les thèmes suivants, que l'on perçoit souvent comme dichotomiques : le curatif et le préventif, l'économie et l'environnement, la sécurité et l'accueil de réfugiés... Le processus décisionnel devient un calcul complexe, une évaluation du risque, des coûts et des bénéfices. Ici, les schèmes de valeurs des politiciens teinteront leurs réflexions pour parvenir à la meilleure décision. En analysant une même situation, certains considéreront que les retombées économiques d'un projet vaudront les risques environnementaux s'y rattachant, d'Autres affirmeront l'inverse. Nul n'est dans le secret des dieux, mais l'éthique basée sur l'Autre peut tout de même guider ces décisions liées à des enjeux majeurs. Ainsi, c'est en considérant

les impacts de ses actions sur tous les êtres touchés, sans discrimination, dans l'espace et dans le temps, que l'on peut parvenir à des décisions responsables. Notons que la notion de temps est ici cruciale. Bien qu'il soit plus difficile de prévoir les conséquences de ses actes dans un futur lointain, cet effort de prévision doit être fait. Ultimement, agir en respectant tous les êtres qui seront affectés par nos actions, au meilleur de nos connaissances et de nos compétences, augmente les probabilités que l'on agisse effectivement et objectivement de façon responsable en fonction de l'éthique basée sur l'Autre.

Pour récapituler, afin de prendre des décisions et des actions responsables, nous avons argumenté que nous devons, d'une part, considérer l'Autre comme l'ensemble des êtres vivants affectés par notre agir. D'autre part, nous devons prendre en compte le caractère relatif du bien pour l'Autre et évaluer, dans l'espace et dans le temps, les diverses conséquences de nos actions sur les êtres touchés. Mais face à l'impossibilité d'être certain de qui sera touché par ses actions, et de toutes les conséquences que celles-ci auront sur l'Autre, le mieux que l'on puisse faire est d'agir au meilleur de ses connaissances et de ses compétences.

En ce sens, si on accepte l'éthique que nous proposons, l'importance de développer des connaissances et des compétences, des visions et des valeurs en concordance avec l'éthique pour l'Autre est majeure. Nous devons faire preuve d'intelligence, de logique, de raison, d'empathie et d'autres qualités pour être en mesure d'anticiper les conséquences de nos actes et de prévoir qui sera touché par ceux-ci. Un autre défi important est de considérer l'Autre sans discrimination. Le racisme, le sexisme, l'homophobie, l'âgisme, le jeunisme, l'anglophobie, l'antisémitisme, l'islamophobie... toutes des croyances, des attitudes et des peurs qui entravent obligatoirement la responsabilité puisqu'elles créent un clivage et une hiérarchie à l'intérieur des êtres qui forment l'Autre.

La responsabilité pour l'Autre devient un enjeu du développement de visions, de valeurs et de connaissances énumérées plus haut. Le fait que nous seuls pouvons répondre de nos actions accentue l'importance et l'urgence pour chacun de développer un savoir et un savoir-être permettant à la fois d'être réceptif et de répondre à l'appel du bien de l'Autre.

2. CONCEPTUALISATION DE LA RESPONSABILITÉ LIÉE AU MODÈLE TPSR ET À LA TAD

Nous croyons que les notions qui sous-tendent le modèle TPSR et la TAD peuvent contribuer au développement de connaissances et de valeurs cohérentes avec la responsabilité telle que nous l'entendons.

2.1 TPSR et responsabilité

L'essence du modèle TPSR est en concordance avec la conceptualisation de la responsabilité basée sur une éthique pour l'Autre. Les valeurs prônées par le modèle peuvent, d'une part, contribuer à développer une vision nous menant à considérer l'Autre sans discrimination et, d'autre part, nous permettre de développer des stratégies pour favoriser la responsabilisation de l'Autre.

Le versant personnel et le versant social du TPSR rendent compte de deux entités importantes qui composent l'Autre : le moi et autrui (ou la société). Penchons-nous d'abord sur le moi et la responsabilité personnelle. En ayant comme objectifs d'offrir aux personnes une capacité d'agir sur leur propre vie, de les outiller pour faire de bons choix et d'encourager le développement de soi, le TPSR s'aligne naturellement avec l'idée de responsabilité comme nous l'entendons. Puisque le modèle est animé par des valeurs de respect et d'empathie, nous jugeons que les *bons choix* évoqués par le TPSR peuvent être synonymes de *bonnes décisions* qui considèrent les conséquences de l'agir. De plus, la réflexion personnelle est un élément crucial tant du TPSR que de l'éthique pour l'Autre. C'est bien souvent par ces réflexions que notre vision du monde

en vient à se transformer. L'importance de développer des connaissances, des visions et des valeurs en concordance avec l'éthique pour l'Autre que nous défendons dans les pages précédentes trouve ici un moyen d'actualisation concret. En guidant nos réflexions sur le développement de la responsabilité, le modèle TPSR peut donc contribuer à un développement de soi positif qui peut nous mener à accepter de façon intrinsèque de répondre devant l'Autre, sans discrimination.

Aussi, la responsabilité sociale du TPSR est perçue comme le développement d'une sensibilité aux sentiments et d'une empathie aux besoins et aux droits des autres. En ce sens, le modèle prône la compassion, l'entraide et le leadership. Ici, c'est le rapport à l'Autre, sans discrimination, qui est clairement évoqué. Ces valeurs et ces attitudes sont effectivement essentielles pour espérer avoir une vision inclusive et égalitaire de l'Autre.

De plus, principalement par les notions de compassion et de leadership qu'il avance, le TPSR nous incite à être proactifs dans l'actualisation de notre responsabilité. Dans la mesure du possible, une personne responsable doit être un modèle, un acteur de changement positif en contribuant à répandre une vision et des valeurs responsables. Agir de manière responsable, c'est aussi emmener l'Autre à agir de façon responsable. Lorsque Hellison (2011) demande ce qui vaut la peine d'être fait, notre réponse est, au regard de l'éthique pour l'Autre, tout ce qu'on est en mesure de faire pour agir de façon effectivement responsable, ce qui inclut rendre l'Autre responsable.

L'autonomie et l'autonomisation sont aussi des éléments importants tant du modèle TPSR que de l'éthique pour l'Autre. Nous l'avons dit, personne ne peut être responsable à notre place. Nous seuls pouvons répondre des conséquences de nos actions. En ce sens, être à l'origine de ses décisions et de ses actions revêt une importance de premier plan.

En s'attachant au pôle personnel et au pôle social de la responsabilité, le modèle TPSR s'articule aisément avec notre conceptualisation de la responsabilité et avec l'éthique pour l'Autre qui l'accompagne. Les valeurs de respect, d'empathie et de leadership qui représentent le TPSR rendent ce modèle tout à fait cohérent avec l'idée d'être responsable devant l'Autre.

2.2 TAD et responsabilité

Nous l'avons déjà mentionné, la TAD peut nous permettre de mieux comprendre les mécanismes qui mènent aux prises de décisions et à l'action, notamment par les différentes régulations liées à la motivation et par les besoins psychologiques fondamentaux qui forment le trépied de la théorie. Le continuum de l'autodétermination met en lumière différentes façons de considérer nos obligations. De l'amotivation à la motivation intrinsèque, une personne répondra certainement différemment à ses obligations. Pour une obligation donnée, la place où l'on se situe sur ce continuum détermine en quelque sorte nos perceptions par rapport à cette obligation. Ce qui est en jeu, c'est la qualité de la réponse que nous donnerons pour répondre à l'obligation. Dans une régulation externe ou introjectée, le niveau d'engagement dans la tâche à réaliser pour remplir l'obligation risque de ne pas être à son plus haut. D'un autre côté, lorsqu'on se dirige vers une régulation identifiée ou intégrée, ou encore vers la motivation intrinsèque, notre engagement a davantage de chance d'être de qualité. Toute la question tourne autour de la valeur qu'on accorde à l'obligation en question.

Le processus d'internalisation par lequel nous pouvons transformer une régulation externe en une valeur, un but ou une forme d'organisation renforce l'idée que nous pouvons développer les valeurs et les attitudes nécessaires pour être responsables devant l'Autre. L'internalisation exige une réorganisation des dispositions, des perceptions ou des valeurs et ne peut donc pas se faire de façon passive. La résistance au changement nuira généralement au processus d'internalisation (Deci et Ryan, 1985). Nous pouvons ici faire un parallèle avec l'importance que le modèle

TPSR accorde aux moments de réflexions personnelles. Ces réflexions sont des moments propices à l'internalisation de valeurs.

Bref, notre degré de motivation envers nos différentes obligations module la réponse que l'on donne à ces obligations. En explicitant le processus d'internalisation par lequel il est possible de développer des valeurs et des formes d'organisation, la TAD contribue à éclairer ce mécanisme important de notre conceptualisation qui relie l'obligation à l'action (ou à la passivité).

2.3 Finalités universitaires et responsabilité

Après avoir fait un long détour et en ayant remonté à des niveaux de généralité très élevés, nous replongeons maintenant dans notre contexte plus spécifique de l'enseignement universitaire.

D'abord, rappelons les finalités universitaires présentées au premier chapitre. La formation des étudiants devrait les mener à « prendre des initiatives et des décisions, assumer [leurs] responsabilités [...], utiliser et maintenir à jour [leur] compétence pour contribuer au développement et à l'évolution de la société » (Université de Sherbrooke, 2014). On parle de l'enseignement supérieur comme une force individuelle et collective qui favorise l'expression des citoyens, aide à mieux comprendre les enjeux mondiaux, amène les étudiants à trouver des solutions aux problèmes humains et à participer pleinement à la vie démocratique (Gouvernement du Québec, 2007).

Notre conceptualisation de la responsabilité s'accorde-t-elle avec ces finalités universitaires? Nous affirmons que oui. Répondre à l'Autre et répondre devant l'Autre sont des impératifs se situant au cœur de la formation universitaire. Les connaissances et les compétences acquises par les futurs professionnels doivent profiter à la société. Cette idée se reflète particulièrement dans la capacité de mieux comprendre les enjeux mondiaux et de trouver des solutions aux problèmes humains que les diplômés universitaires devraient acquérir. Dans le système scolaire québécois, où une partie de

l'argent des contribuables va à la formation universitaire, les attentes de la population par rapport aux connaissances et aux compétences développées à l'université sont élevées. D'une certaine manière, c'est devant la société qui investit en eux que les diplômés universitaires doivent répondre. Nous considérons ainsi que, tout comme notre conceptualisation de la responsabilité, l'Autre occupe une place prédominante dans ce que représente la formation universitaire.

Ensuite, quelles sont les implications de notre conceptualisation de la responsabilité pour les différents acteurs de l'université? En analysant les études universitaires avec notre conceptualisation de la responsabilité, on constate que les apprentissages s'accompagnent d'une certaine augmentation du pouvoir que j'ai sur l'Autre (et donc du devoir que j'ai envers l'Autre). Kinésologue, j'ai un pouvoir sur la santé, le bien-être et la performance sportive de mes clients. Enseignant, j'ai un pouvoir sur l'apprentissage et le développement des apprenants que je côtoie. Ingénieur, j'ai un pouvoir sur la sécurité des gens qui utilisent mes installations. Chirurgien, j'ai un pouvoir sur la vie de mes patients. Bref, dans l'optique où un pouvoir sur l'autre doit devenir un devoir pour l'autre, l'acquisition de connaissances et de compétences s'accompagne d'une obligation d'utiliser ces connaissances et ces compétences pour le bien de tous ceux qui se trouvent dans la portée de mon agir. La connaissance est la plus grande puissance que je puisse posséder, et l'éducation est un moyen par lequel j'acquies cette connaissance. Considérant tout cela, l'étudiant doit, d'une part, faire des efforts pour apprendre et maîtriser au meilleur de ses capacités dans sa formation et, d'autre part, utiliser tous ses acquis pour le bien de l'Autre, tant dans sa profession que dans sa vie en général.

Enfin, comme enseignant, répondre devant l'Autre signifie placer les étudiants et leurs apprentissages au sommet de ses priorités. À titre d'enseignant, c'est devant l'étudiant qui compte sur moi et qui dépend de moi pour apprendre que je dois répondre. Ainsi, mon obligation est de mettre en place les meilleures conditions possible pour favoriser les apprentissages. Ces apprentissages incluent ceux spécifiques à l'activité

pédagogique, mais aussi des apprentissages transversaux, dont le développement de la responsabilité. En effet, si, en tant qu'humain, j'ai l'obligation de responsabiliser l'Autre au meilleur de mes capacités, cette obligation est encore plus forte dans un contexte d'apprentissage, de transmission de connaissances et de compétences. Ultimement, et ce n'est pas une nouvelle, les enseignants comme les étudiants ont leur rôle à jouer dans la relation d'apprentissage. Ils se partagent la responsabilité de l'apprentissage. Dans tous les cas, il est crucial d'explicitier les rôles de chacun et les attentes envers chacun.

2.4 Orientations vers des pratiques d'enseignement responsabilisantes

Afin de répondre à notre deuxième objectif spécifique de recherche, nous présentons dans cette section des orientations en vue de développer la responsabilité des étudiants universitaires. Avant d'explicitier ces orientations, nous jugeons important de mentionner que la profession enseignante requiert une certaine qualité dans la relation de l'enseignant avec la didactique et avec la pédagogie. Concernant la didactique, l'enseignant doit s'assurer de maîtriser l'objet de connaissance qu'il enseigne et son opérationnalisation en approfondissant ses connaissances au besoin et en les gardant à jour. Du côté de la pédagogie, il doit au minimum trouver des formules efficaces pour favoriser les apprentissages. Il s'agit là d'éléments de base qui devraient être partagés par quiconque se prétend un « bon enseignant ». Par contre, pour réellement favoriser la responsabilisation des étudiants, des efforts additionnels doivent être entrepris.

2.4.1 Développer une relation significative avec les étudiants

L'idée ici est de faire tomber les barrières qui peuvent s'ériger entre les étudiants et l'enseignant. Tout en demeurant dans une dynamique professionnelle, l'enseignant aurait avantage à développer et à entretenir une relation significative avec les étudiants sur une base individuelle. Dans les interactions avec les étudiants, le TPSR suggère que l'on reconnaisse et que l'on respecte les forces et l'individualité de ceux-

ci en commentant notamment leurs efforts, leurs améliorations et leurs réussites. On devrait aussi reconnaître et respecter leurs opinions et leur capacité à prendre des décisions. Concrètement, appeler les étudiants par leur prénom est une action relativement simple qui signifie que l'on reconnaît au minimum l'identité et l'individualité de l'apprenant.

Hellison (2011) insiste sur ce point : il est crucial que les interactions avec les étudiants soient vraies et authentiques. L'enseignant doit réellement croire ce qu'il dit et agir par intérêt pour les étudiants, et non dans le but d'être davantage apprécié par ces derniers. Cela étant dit, nous constatons tout de même un bénéfice important qui peut accompagner une relation significative et de qualité entre des personnes : une augmentation de la réceptivité aux propos et aux opinions de l'autre. Le fait de développer et d'entretenir une relation de qualité avec les étudiants peut ainsi favoriser leur réceptivité à d'autres stratégies de responsabilisation. Du point de vue de la TAD, cette ouverture potentielle de la part des étudiants peut s'expliquer par une augmentation de la valeur perçue de l'opinion de l'enseignant qui mène à une forme de régulation davantage identifiée ou intégrée. Voir chaque apprenant comme un Autre envers qui l'enseignant a des responsabilités met en évidence l'obligation qu'a tout intervenant de mettre en place des conditions pour favoriser les apprentissages. Par extension, en fonction de l'impact positif qu'une relation significative entre apprenant et enseignant peut engendrer, nous considérons crucial que les enseignants se donnent la responsabilité de réellement s'intéresser aux étudiants, de reconnaître et de respecter leur force et leur individualité.

2.4.2 *Promouvoir le leadership*

Nous l'avons dit, une personne responsable doit être un modèle, un acteur de changement positif qui partage une vision et des valeurs responsables. Le modèle TPSR abonde dans le même sens et souligne l'importance de faire preuve d'empathie, de compassion et de sensibilité pour l'autre. À notre sens, faire preuve de leadership est une manifestation active de l'empathie ressentie envers autrui. On pourrait voir

l'empathie comme le carburant du leadership et les compétences sociales comme son moteur. En ce sens, l'enseignant peut promouvoir le leadership d'une part en favorisant l'empathie et la compassion (en modélisant ces qualités, par exemple) et, d'autre part, en encourageant le développement de compétences sociales. Le leadership se manifeste aussi par l'exemple. En lien avec les buts du TPSR, un leader positif devrait incarner et inspirer le respect, la participation, l'effort, l'autonomie et faire réaliser la transférabilité de ces buts à divers contextes.

En nous inspirant du TARE, nous croyons qu'offrir aux étudiants des occasions de développer leur leadership peut se concrétiser en leur donnant la possibilité de prendre parole devant la classe afin d'exprimer leurs opinions, ou encore en proposant des travaux d'équipes dans lesquels certains étudiants peuvent avoir diverses occasions de faire preuve de leadership au sein de leur équipe.

2.4.3 Promouvoir le transfert des connaissances, des compétences et des valeurs

Alors que le TPSR traitait principalement du transfert des valeurs du modèle vers d'autres contextes, il nous apparaît important d'inclure le transfert des connaissances et des compétences aux éléments à transférer. Ici, le pouvoir causal entre l'agir et l'objet sur lequel il porte prend toute sa signification. Il en va de même pour la notion « au meilleur de nos connaissances et de nos compétences » que nous avons évoquée à plusieurs reprises au sujet des prises de décisions. Nous croyons que l'enseignant doit mettre en place des conditions pour favoriser une prise de conscience des étudiants au regard de la portée de l'agir liée aux connaissances et aux compétences nouvellement acquises. Les étudiants doivent réaliser que leurs apprentissages s'accompagnent d'un certain pouvoir sur l'Autre et ainsi d'une responsabilité pour l'Autre. Afin de bien illustrer ces nouvelles responsabilités, il est judicieux pour l'enseignant d'explicitier les enjeux rattachés aux connaissances et aux compétences enseignées.

Mais être conscient du pouvoir et de la portée de son agir n'est pas gage de comportements responsables devant l'Autre. Tout comme la notion de responsabilité n'a pris un sens qu'au moment où l'Autre est devenu l'instance devant laquelle répondre, le « réel » transfert est celui des valeurs. C'est en internalisant des valeurs de respect, d'engagement, d'empathie et de compassion et en ayant conscience du pouvoir qui est nôtre (de la manière la plus objective possible) que l'on peut prendre des décisions et des actions effectivement responsables.

Le transfert des valeurs responsables développées dans un cours devient alors crucial. L'importance accordée à l'Autre revendique une vision holistique de la responsabilité qui ne peut se confiner dans une activité pédagogique. Avoir des intentions claires par rapport aux valeurs que l'on veut promouvoir dans ses cours est essentiel pour favoriser le transfert de celles-ci. Le transfert de ces valeurs a peu de chance de se produire si l'on ne réfléchit pas sur la façon d'aborder les valeurs en question et sur le moment de le faire.

2.4.4 *Instaurer une culture de collaboration entre intervenants*

Cette dernière orientation ne concerne pas uniquement les enseignants, mais bien l'ensemble du personnel d'un département ou d'une faculté. L'idée est de développer une approche commune et cohérente en lien avec le développement de la responsabilité. Que ce soit sous la forme de communauté de pratique ou d'une approche-programme, des efforts doivent être faits pour soutenir les enseignants dans leur processus de responsabilisation des étudiants. La responsabilité étant un concept transversal à toute activité pédagogique et à tout programme de formation, il est essentiel pour le développement de cette responsabilité que les intervenants partagent une vision commune de la responsabilité et des valeurs qu'ils veulent transférer aux étudiants. Le processus de responsabilisation ne peut alors qu'être plus efficace. Pour ce faire, l'organisation d'échanges dans lesquels les enseignants partagent leurs opinions et proposent des orientations pour actualiser la responsabilisation des étudiants pourrait être envisagée. Les enseignants doivent également être ouverts aux

visions des autres et potentiellement faire des compromis sur leur propre vision de la responsabilité. Du côté de l'administration des programmes et des facultés, les décideurs doivent mettre en œuvre ou du moins soutenir ces initiatives d'échange et de collaboration. L'approche-programme, telle que l'ont vue Prigent, Bernard et Kozanitis (2009), rompt avec l'idée de construire des activités pédagogiques cloisonnées et mutuellement exclusives et vise l'engagement des étudiants pour participer activement à leur formation. Cette approche constitue, à notre sens, un cadre cohérent et pertinent pour le développement d'une culture de collaboration.

2.4.5 *Valoriser l'imputabilité des étudiants*

Le terme *imputabilité* est ici compris au sens que Siendentop (1994) donne à la notion d'*accountability*. Traduit en français par *responsabilisation* dans ses ouvrages, nous préférons recourir à *imputabilité*, d'une part pour éviter toute confusion, d'autre part parce que le terme est en grande partie représentatif du concept véhiculé. L'idée principale est de rendre les étudiants imputables de leurs actions (ou inaction), et surtout des conséquences de celles-ci. Ils doivent se positionner au centre du processus d'apprentissage, avec l'enseignant, et éviter de se considérer en aval comme des récepteurs passifs d'un déversement de connaissances. Adopter cette deuxième vision de l'éducation rend l'enseignant principal responsable des réussites et des échecs des étudiants, alors que ces derniers se voient grandement déresponsabilisés à l'égard de leurs apprentissages.

En se positionnant au centre du processus avec l'enseignant, l'étudiant prend un rôle actif dans son apprentissage. Il devient majoritairement imputable de la qualité de son engagement et des résultats subséquents. On traite ici principalement de responsabilité personnelle en sous-entendant des idées de participation, d'efforts et d'autonomie, mais les étudiants devraient également prendre conscience de leur influence potentielle sur leurs collègues et devenir des leaders ayant à cœur la réussite de leurs pairs. D'ailleurs, c'est par cette prise de conscience, et par les actions qui suivront, que l'étudiant deviendra responsable.

De prime abord, cette orientation ne semble concerner que les étudiants, mais les enseignants peuvent prendre action pour favoriser cette prise de conscience. En s'inspirant du concept d'«évaluation et responsabilisation» (Desbiens, 2002; Siedentop, 1994), l'enseignant pourrait amener les étudiants à autoévaluer leurs comportements et à se questionner par rapport à un éventuel fossé entre leurs représentations de bonnes pratiques étudiantes et leur comportement actuel. La coconstruction d'attentes claires par rapport à l'engagement et aux comportements des étudiants pourrait aider ces derniers à prendre un rôle actif et responsable dans leurs apprentissages. L'idée se trouve également dans le TPSR lorsqu'on suggère de guider les apprenants dans un processus réflexif sur différents aspects de leur responsabilité.

2.4.6 *Synthèse des orientations*

Enfin, nous croyons que les cinq orientations présentées sont en concordance avec notre conceptualisation de la responsabilité et qu'elles sont applicables au contexte de l'enseignement universitaire. Nous sommes conscient des difficultés de mettre en œuvre certaines de ces orientations. Le nombre élevé d'étudiants, par exemple, peut certainement nuire au développement d'une relation significative avec chaque étudiant ou à la promotion du leadership. La multidisciplinarité de la tâche des enseignants et le fait que toutes les dimensions de l'enseignement ne sont pas également valorisées peuvent aussi représenter des obstacles importants à une vision concertée et partagée de la responsabilité et des valeurs à incarner. Le transfert, quant à lui, peut être difficile à mesurer puisqu'il se manifeste généralement à l'extérieur des cours. Enfin, il est possible pour les enseignants de favoriser la prise de conscience des étudiants par rapport à l'imputabilité de leur propres apprentissages, mais la majeure partie de ce travail leur revient. Devant ces défis et ces incertitudes, il est important de se rappeler que la responsabilité des enseignants est de mettre en place les meilleures conditions possible pour l'apprentissage des étudiants, y compris de concepts transversaux comme la responsabilité. Il appartient ensuite à chaque étudiant de parcourir le reste du chemin.

CONCLUSION

Cette étude présente une conceptualisation de la responsabilité basée sur quatre notions : la liberté, l'obligation, le pouvoir causal entre l'agir et son objet, et la conscience. D'abord, la responsabilité naît à la jonction de la liberté et des obligations. D'un côté, l'agir doit être libre pour que l'on puisse être tenu responsable. D'un autre côté, c'est par la manière dont on répond à ses obligations, que l'on accepte d'emblée ou qui nous sont imposées, qu'il est possible de juger et de qualifier sa responsabilité. Autrement dit, la responsabilité émane de la capacité (ou de la liberté) de répondre à ses obligations. Autre ingrédient essentiel : le pouvoir causal qui relie l'agir à l'objet sur lequel porte le pouvoir. Le pouvoir que nous avons de toucher l'Autre crée une obligation morale envers cet Autre. Permettons-nous de répéter ce passage : « que le *sur* devienne un *pour* forme l'essence de la responsabilité » (Jonas, 1995, p. 137). Enfin, il faut être conscients de notre liberté, de nos obligations et de notre pouvoir causal pour devenir responsables.

Cette conceptualisation met au jour les mécanismes de la responsabilité. À l'aide de la thèse de Jonas, nous proposons aussi une manière d'appréhender la responsabilité afin qu'elle donne un sens à nos actions et qu'elle guide celles-ci. Nous identifions l'instance devant laquelle répondre comme source de sens pour la responsabilité. En acceptant l'idée que le bien de l'être est une valeur qui doit absolument être préservée, nous suggérons une éthique basée sur le respect du bien de l'Autre (l'Autre incluant moi-même, les êtres vivants, notre planète...) dans l'espace et dans le temps. Ainsi, dans des mots fort simples, une action dite responsable contribue au bien de l'Autre, ou, au minimum, ne portera pas atteinte à son bien.

En discussion, nous avons d'abord réitéré l'importance de considérer l'Autre comme l'ensemble des êtres vivants et de prendre en compte tous les êtres touchés par nos actions, sans discrimination et au meilleur de nos capacités, pour agir de façon

effectivement responsable au regard de l'éthique pour l'Autre. Nous avons ensuite relié le modèle TPSR et la TAD à notre conceptualisation de la responsabilité. Il apparaît que les valeurs et les objectifs du TPSR concordent avec l'éthique pour l'Autre et que la TAD peut effectivement expliquer les mécanismes par lesquels les prises de décisions et le transfert sont effectués. Puis, nous avons déterminé que les finalités universitaires, tant explicites qu'implicites, s'accordent aussi avec le sens et l'importance que nous donnons à la responsabilité. Enfin, nous avons exposé cinq orientations afin de favoriser la responsabilisation des étudiants universitaires. Il s'agit de développer une relation significative avec les étudiants, de promouvoir le leadership, de promouvoir le transfert et d'instaurer une collaboration entre intervenants.

À une époque où un certain nihilisme semble s'enraciner dans notre société (Etchegoyen, 1993), où nos politiciens sont vulnérables à la collusion et à la corruption (Charbonneau et Lachance, 2015), où des idées préconçues par rapport aux ethnies ou aux religions nourrissent la ségrégation, la responsabilité comme nous l'entendons devient un phare qui devrait guider nos réflexions et nos actions. Mais nous ne sommes pas dupe, nous sommes bien conscient que le pas entre l'acceptation de notre thèse et le fait d'effectivement agir comme personne responsable de ses actions à et devant l'Autre est énorme. Bien que notre idée de répondre devant l'Autre se veuille absolue, elle doit être interprétée par tout un chacun. Elle devient ainsi proie au relativisme de « ce qui est bien pour l'Autre » et à la formation d'une certaine hiérarchie dans les êtres qui forment l'Autre.

Malgré tout cela, nous croyons que l'éthique basée sur la responsabilité proposée dans cette étude peut réellement et concrètement nous permettre d'agir de façon responsable, d'agir pour le bien de l'Autre. De façon plus spécifique, les enjeux de développer sa responsabilité à l'université et les orientations que nous avons déterminées contribuent à saisir l'importance de la responsabilisation et à mettre en œuvre des actions concrètes pour favoriser celle-ci.

Ce mémoire relate une démarche rigoureuse qui demeure néanmoins théorique. Il ne répond ni à plusieurs lacunes soulignées au premier chapitre (Hersh et Schneider, 2005; Swaner, 2005) ni au manque de données empiriques au sujet de la responsabilité et de la responsabilisation à l'université. De futures études devraient notamment s'intéresser aux perceptions des étudiants et des enseignants de la responsabilité, à l'opérationnalisation de pratiques d'enseignement dites responsabilisantes et à l'influence perçue de telles pratiques par des étudiants universitaires. Cela permettrait de constater les divergences et les similarités entre notre conceptualisation de la responsabilité et les perceptions de cette notion à l'université, ainsi que de mettre à l'épreuve les orientations que nous avons formulées en vue de développer la responsabilité des étudiants universitaires. Dans tous les cas, les résultats de cette recherche offrent une fondation solide pour des chercheurs s'intéressant au développement de la responsabilité à l'université.

En terminant, ajoutons que notre conceptualisation de la responsabilité contribue à situer cette même notion au regard du TPSR. Ce modèle, développé dans la pratique et « sur le terrain », offre peu de définitions théoriques de la responsabilité. Comme nous l'avons vu au second chapitre, plusieurs études ont démontré l'efficacité du TPSR pour responsabiliser des jeunes dans des contextes d'activités physiques. La contribution de notre recherche, quant à elle, est d'ordre théorique. Notre argumentaire met en lumière la forte cohérence entre notre conceptualisation de la responsabilité et les valeurs et les buts du modèle TPSR. Plus spécifiquement, les résultats de cette recherche aident à cerner une définition claire de la responsabilité, à un niveau de généralité très élevé, pouvant être réinvesti dans le TPSR. Aussi, nous croyons que les liens qui unissent notre conceptualisation d'ordre général de la responsabilité et le TPSR renforcent l'idée que ce modèle peut être adapté et utilisé dans plusieurs contextes, dont l'enseignement supérieur.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Appel, K.-O. (1996). *Discussion et responsabilité*. Paris : Éditions du Cerf.
- Batane, T. (2010). Turning of Turnitin to fight plagiarism among university students. *Journal of Educational Technology and Society*, 13(2), 1-12.
- Beaudoin, S., Fortin-Suzuki, S. et Bilodeau, J. (2014, février). *Using the tool for assessing responsibility-based education (TARE) as a professional development tool in higher education*. Communication présentée dans le cadre du symposium « Professional learning and development in the teaching personal and social responsibility model » du congrès de l'Association internationale des écoles supérieures d'éducation physique (AIESEP), Auckland, Nouvelle-Zélande.
- Bédard, D. et Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Blais, A. et Loewen, P. J. (2011). *Participation électorale des jeunes au Canada*. Ottawa : Élections Canada.
- Boissinot, C. (1999) *Les aventures philosophiques contemporaines de la responsabilité* (thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Bowden, P. (1997). *Caring. Gender-sensitive ethics*. Londres; New York : Routledge.
- Charbonneau, F. et Lachance, R. (2015). *Rapport final de la Commission d'enquête sur l'octroi et la gestion des contrats publics dans l'industrie de la construction*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E. et Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Corbin, L., Burns, K. et Chrzanowski, A. (2010). If you teach it, will they come? Law students' class attendance and student engagement. *Legal Education Review*, 20(1), 13-44.
- DeBusk, M. et Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Rochester, NY : Plenum Press.

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.
- de Jager, K. et Brown, C. (2010). The tangled web: Investigating academics' views of plagiarism at the University of Cape Town. *Studies in Higher Education*, 35(5), 513-528.
- Derrida, J. (1994). *Politiques de l'amitié*. Paris : Galilée.
- Desbiens, J.-F. (2002). L'évaluation et la responsabilisation des élèves : ébauche d'une problématique sur le thème de la supervision active en enseignement de l'éducation physique. *Brock education*, 12(1), 36-48.
- Dey, E. L. (dir.). (2008). *Should colleges focus more on personal and social responsibility?* (Rapport n° 48109-1259). Ann Arbor, MI : University of Michigan School of Education, Center for the Study of Higher and Postsecondary Education.
- Directeur général des élections. (2014). Historique du taux de participation. Repéré à <http://electionsquebec.qc.ca/francais/tableaux/historique-du-taux-de-participation.php#no6>.
- Etchegoyen, A. (1993). *Le temps des responsables*. Paris : Julliard.
- Flacks, R. et Thomas, S. L. (1998). Among affluent students, a culture of disengagement. *The Chronicle of Higher Education*, 45(14), 48.
- Gaudet, S. (2001). La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte. *Lien social et Politiques*, 46, 71-83.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Redwood City, CA : Stanford University Press.
- Giddens, A. (2003). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. New York : Routledge.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 21-37.
- Gordon, B. (2013, octobre). *Teaching personal and social responsibility through physical education: The New Zealand experience*. Communication présentée lors

d'une conférence du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Sherbrooke, Québec, Canada.

- Gordon, B. et Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: Opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of teaching in physical education*, 34, 152-161.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations; les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2006c). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2007). *L'enseignement supérieur pour tous. Cahier thématique. L'accessibilité et la participation aux études supérieures*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gump, S. E. (2006). Guess who's (not) coming to class: Student attitudes as indicators of attendance. *Educational studies*, 32(1), 39-46.
- Hellison, D. (1973). *Humanistic physical education*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3^e éd.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Hellison, D. et Walsh, D. (2002). Responsibility-base youth program evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54. 292-307.
- Hellison, D. et Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. Dans D. Kirk, D. Macdonald, et M. O'Sullivan (dir.), *Handbook of physical education*. (p. 610-627). London : Sage Publications.

- Hemphill, M. A., Templin, T. J. et Wright, P. M. (2013). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(3), 398-419.
- Hersh, R. H. et Schneider, C. G. (2005). Fostering personal and social responsibility on college and university campuses. *Liberal Education*, 91(3), 1-13.
- Hu, S. et Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influence of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43, 555-575.
- Jaeger, M. (2009). Du principe de responsabilité au processus de responsabilisation. *Vie sociale*, 3(3), 71-81.
- James, R., Krause, K. et Jennings, C. (2010). *The first year experience in Australian universities: Findings from 1994 to 2009*. Melbourne : Centre for the Study of Higher Education, Griffith University.
- Jonas, H. (1995). Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique (3^e éd., traduit par J. Greisch). Paris : Les Éditions du Cerf.
- Jonas, H. (2005). Évolution et liberté (traduit et présenté par S. Cornille et P. Ivernel). Paris : Rivages Poche.
- Kuh, G. D., Hu, S. et Vesper, N. (2000). They shall be known by what they do: An activities-based typology of college students. *Journal of College Student Development*, 41, 228-244.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Lee, O. et Martinek, T. (2012). Factors influencing transfer of responsibility-based physical activity program goals into classroom. *The Physical Educator*, 69, 188-207.
- Lévinas, E. (1947). *De l'existence à l'existant*. Paris : Fontaine
- Lévinas, E. (1965). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité* (2^e éd.). La Haye : Martinus Nijhoff.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B. et Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.

- Liénard, G. (2007). Crise sociale et responsabilisation des groupes précaires : analyse sociologique. Dans G. Herman (dir.), *Travail, chômage et stigmatisation* (p. 23-63). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés*, 23, 91-122.
- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- McInnis, C., James, R. et Hartley, R. (2000). *Trends in the first year experience*. Canberra : DETYA Higher Education Division.
- Métayer, M. (2001). Vers une pragmatique de la responsabilité morale. *Lien social et Politiques*, 46, 19-30.
- Milleron, V. C. (2008). Exploring millennial student values and societal trends: Accounting course selection preferences. *Issues in Accounting Education*, 23(3), 405-419.
- Moore, S., Armstrong, C. et Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in higher education: A valuable route to understanding student motivation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1), 15-24.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications* (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Müller, W. E. (1993). La responsabilité peut-elle être basée sur un impératif? Dans G. Hottois (dir.), *Hans Jonas : nature et responsabilité* (p. 141-154). Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- National Association for Sport and Physical Education. (2004). *Moving into the future: National standards for physical education* (2^e éd.). Reston, VA : McGraw-Hill Education.
- Okoro, E. A. (2011). Academic integrity and student plagiarism: Guided instructional strategies for business communication assignments. *Business Communication Quarterly*, 74(2), 173-178.
- Parker, K., Lenhart, A. et Moore, K. (2011). *The digital revolution and higher education: College presidents, public differ on value of online learning*. Washington, DC : Pew Research Center, Social & Demographic Trends.

- Pinsart, M.-G. (2002). *Jonas et la liberté. Dimensions théologiques, ontologiques, éthiques et politiques*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Pinto de Oliveira, C.-J. (1992). *Éthique chrétienne et dignité de l'homme*. Fribourg : Éditions universitaires; Paris : Éditions du Cerf.
- Pommier, É. (2012). *Hans Jonas et le principe responsabilité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme – un défi à relever*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Ricœur, P. (1994, novembre). Le concept de responsabilité. Essai d'analyse sémantique. *Esprit*, p. 28-48.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 112-128.
- Rousseau, J.-J. (1965). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris : Gallimard.
- Sawon, K., Pembroke, M. et Wille, P. (2012). An analysis of student characteristics and behaviour in relation to absence from lectures. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 575-586.
- Soulet, M.-H. (2004). Une solidarité de responsabilisation? Dans J. Ion (dir.) *Les débats du travail social* (p. 86-103). Paris : Éditions de la découverte.
- Sutherland-Smith, W. (2013). Crossing the line: Collusion or collaboration in university group work? *Australian Universities' Review*, 55(1), 51-58.
- Swaner, L. E. (2005). Educating for personal and social responsibility: A review of the literature. *Liberal Education*, 91(3), 14-21.
- Tappan, R. B. (1992). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. *Journal of Teacher Education*, 43, 386-389.
- Tousignant, M. et Brunelle, J. (1993). Responsabilisation des apprenants : analyse d'expériences vécues en danse classique. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 715-727.
- Université de Sherbrooke. (2014). *Règlement des études 2014-2015*. Repéré à http://www.usherbrooke.ca/programmes/fileadminsites/programmes/documents/Reglement_des_etudes/reglement_2014_06_19.pdf

- Walsh, D. (2002). Emerging strategies in the search for effective university community collaborations. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73, 50-54.
- Walsh, D. S., Ozaeta, J. et Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Education Research*, 61(1), 1-24.
- Wright, P. M. (2009). Research on the teaching personal and social responsibility model: Is it really in the margins? Dans L. Housner, M. Metzler, P. Schempp et T. Templin (dir.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (p. 289-296). Morgantown, WV : Fitness Information Technology.
- Wright, P. M. et Craig, M. W. (2011). Tool for assessing responsibility-based education (TARE): Instrument development and reliability testing. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15, 1-16.
- Youmans, R. J. (2011). Does the adoption of plagiarism-detection software in higher education reduce plagiarism? *Studies in Higher Education*, 36(7), 749-761.