

ISSN : 2409-9791

NOTES SCIENTIFIQUES

homme et société



N°5 Décembre 2016

NOTES SCIENTIFIQUES

homme et société

Revue fondée depuis 2014

*Éditée par la Faculté des sciences de l'homme et de la société (FSHS)
Université de Lomé (Togo)*

Equipe éditoriale

Directeur de publication : Komla ETOU, *Maître de Conférences*,
Université de Lomé, Togo

Rédacteur en chef : Edinam KOLA, *Maître de Conférences*,
Université de Lomé, Togo

Rédacteur en chef adjoint : Follygan HETCHELI, *Maître de Conférences*,
Université de Lomé, Togo

Conseil scientifique :

Professeur Yaovi AKAKPO (Université de Lomé, Togo), Professeur Koffi Ayéchoro AKIBODE (Université de Lomé, Togo), Professeur N'buéké Aдови GOEH-AKUE (Université de Lomé, Togo), Professeur Kodjona KADANGA (Université de Lomé, Togo), Professeur Komi KOSSI-TITRIKOU (Université de Lomé, Togo), Professeur Thiou TCHAMIE (Université de Lomé, Togo), Professeur Koffi Badjow TCHAM (Université de Lomé, Togo).

Comité international de lecture :

Professeur Boureima ALPHA GADO (Université Abdou Moumouni, Niger), Professeur Essè AMOUZOU (Université de Lomé, Togo), Dodji AMOUZOUVI (Maître de Conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin), Professeur Paul ANOH (Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire), Professeur Serge-Théophile BALIMA (Université de Ouagadougou, Burkina Faso), Professeur François BART (Université Bordeaux-Montaigne, France), Professeur Adoté Blim BLIVI (Université de Lomé, Togo), Professeur Charles Zacharie BOWAO (Université Marien Ngouabi, Congo), Nicoué BROOHM (Maître de Conférences, Université de Lomé, Togo), Professeur Tamasse DANIOUE (Université de Lomé, Togo), Professeur Augustin Kouadio DIBI (Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire), Professeur Kwami Christophe DIKENOU (Université de Lomé, Togo), Professeur Yao DJIWONOU (Université de Lomé, Togo), Professeur Simon-Pierre EKANZA (Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire), Komla ETOU (Maître de Conférences, Université de Lomé, Togo), Professeur

Thierry EZOUA (Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire), Professeur Gilles FERREOL (Université de Franche Comté, France), Professeur Nicoué Lodjou GAYIBOR (Université de Lomé, Togo), Follygan HETCHELI (Maître de Conférences, Université de Lomé, Togo), Lolowou HETCHELI (Maître de Conférences, Université de Lomé, Togo), Edinam KOLA (Maître de Conférences, Université de Lomé, Togo), Professeur Aka KOUAME (Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire), Komi KOUVON (Maître de Conférences, Université de Lomé, Togo), Professeur Hugues MOUCKAGA, (Université Omar Bongo, Gabon), Vincent OREKAN (Maître de Conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin), Professeur Mahamadé SAVADOGO (Université de Ouagadougou, Burkina-Faso), Koudzo SOKEMAWU (Maître de Conférences, Université de Lomé, Togo), Professeur Boubou SY (Université Gaston Berger de Saint Louis, Sénégal), Professeur Brice TENTE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin), Koffi Nutefé TSIGBE (Maître de Conférences, Université de Lomé, Togo), Ibouraima Fidèle YABI (Maître de Conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin), Professeur Tanga Pierre ZOUNGRANA (Université de Ouagadougou, Burkina-Faso).

Comité de rédaction : Mawusse Kpakpo AKUE ADOTEVI, Edinam KOLA, Tossou ATCHRIMI, Komla ETOU, Follygan HETCHELI, Komi KOUVON, Fernand H HOUNTON, Dosseh ABALO, Emmanuel S. PILABINA.

Contact :

Notes scientifiques, homme et société
Faculté des sciences de l'homme et de la société
Université de Lomé
01 BP 1515 Lomé 01-Togo

© FSHS, Décembre 2016
ISSN : 2409-9791
Tous droits réservés

Sommaire

Editorial.....	3
Instructions aux auteurs.....	5
Isocrate et l'optimisation des performances de la démocratie athénienne au IV ^{ème} S av. J.-C., Newson Kassy MIAN, Mathieu ASSANVO	9
Analyse socio-anthropologique des rites de veuvage en milieu goun de Porto-Novo, Charles Lambert BABADJIDE, Bernard FANGNON et Mivolin Valérie KINDOMIHOU.....	37
Dans l'attente du lotissement : enjeux fonciers, pression marchande et dynamiques des rapports sociaux en périphérie non lotie de Ouagadougou (Burkina Faso), Ramané KABORE.....	51
Les aires protégées du Togo : de la gestion dirigiste à la gestion participative : cas du Parc National de Togodo-sud, Amah ATUTONU, Edinam KOLA, Koffi Ayéchoro AKIBODE.....	73
Contraintes climatiques perçues par les producteurs d'anacarde de la commune de Bassila, Alix Servais AFOUDA, Noémie OYEDOKOU, Sani ISSA-MAMA et Euloge OGOUWALE.....	95
Analyse des facteurs de mutation du paysage rural de la région pétrolière de la Nya, un milieu soudanien du Tchad, Vincent MOUTEDE-MADJI, Tob-Ro N'DILBE, Beltolna MBAINDOH.....	113
Implication hydrologique de la dynamique de l'occupation des terres dans le bassin de l'Okpara au Bénin (Afrique de l'ouest), Romaric OGOUWALE, Anseque COAMI GOMEZ, Maman-Sani ISSA	131
Vulnérabilité des femmes aux contraintes climatiques dans la commune de Natitingou au Nord- ouest du Bénin, Yvette ONIBON DOUBOGAN, Tchoropa Aubain OUIINDEYAMA YOTTO, Ibouraïma YABI.....	149
Puits artésiens à Zogbodomey et état de l'approvisionnement en eau potable des collectivités territoriales du plateau d'Abomey, Alexis Babylas TOBADA, Expédit Wilfrid VISSIN, Charles Lambert BABADJIDE, Albert J. NOUHOUAYI	173
Analyse diagnostique des perceptions et stratégies d'adaptation endogène des populations locales face aux changements climatiques à Dangbo dans la vallée de l'Ouémé (Bénin), Déo-Gratias Mahouna KODJO, Victorin Vidjanangni GBENOU et Toussaint Olou LOUGBEGNON.....	189
«L'éducation bienveillante» : le nouveau paradigme palliatif de la violence éducative A. Guillaume CHOGOLOU ODOUWO, Serge Armel ATTENOUKON, Gabriel BOKO.....	211
Folie et soins : l'hôpital psychiatrique de Bingerville à l'épreuve de la prise en charge de la maladie mentale en Côte d'Ivoire, Ablakpa Jacob AGOBE, N'Cho Jérôme KPATTA.....	229
Enjeu de l'approche interdisciplinaire dans la prise en charge de l'ulcère de buruli, Moro Dominique Moro MORO, Kouakou Gérard N'GORAN, Kouakou Adrien KOUA.....	239
Approches psycholinguistiques des difficultés en phonétisme chez les enfants en situation de handicap mental pris en charge à l'IMPP « l'envol » de Kara au Togo, Boussanlègue TCHABLE, Tchaa PALI	259
Un exemple de petit métier en périphérie urbaine : l'artisanat dans l'arrondissement de Saclo, commune de Bohicon (Sud-Bénin), Sylvain A. VISSOH	275
Exploitation du site maraîcher périurbain de Middik dans le 4 ^{ème} arrondissement communal de la ville de Zinder au Niger, Kabirou SOULEY.....	293
Reflections on the Development of Languages: the Issue of <i>Glossolalia</i> , <i>Xenoglossia</i> , and Third World Language Problems, Ameyo AWUKU	311

Editorial

Malgré les difficultés structurelles et de financement qui font encore obstacle à sa dynamique créatrice et à son expansion, on ne peut plus dire de la recherche africaine en sciences littéraires, humaines et sociales qu'elle n'est qu'un « tigre de papier ».

Depuis le XIX^e siècle, les « études africaines » mobilisaient des africanistes occidentaux, des instituts coloniaux et des intellectuels africains de la diaspora. Ceux-là avaient fait un travail important de pionniers dans le domaine de « la connaissance du monde noir ». La vérité est que les thématiques, les approches et les résultats qui sont les leurs ont été au centre des querelles d'approches qui ont lancé et entretenu, en Afrique postcoloniale, des travaux de littérature, de philosophie, d'anthropologie, de sociologie, d'histoire, de géographie, de linguistique.

Depuis la période postcoloniale où elle s'opérait à l'intérieur des grandes écoles, des universités et des centres, la recherche africaine a certainement évolué et peut s'honorer de résultats certains. Les indicateurs de cette évolution sont au moins la quantité des travaux publiés, la progression exponentielle de la courbe des inscriptions des enseignant-chercheurs et des chercheurs sur les listes de reconnaissance scientifique, la prolifération des revues scientifiques.

Ces indicateurs de vitalité de la recherche ne doivent pas nous distraire sur la réalité d'une présence scientifique africaine peu affirmée dans les espaces de débats scientifiques dominants. Il est normal que la recherche africaine, acculée de fournir des preuves de ses enjeux dans le développement national, fasse de son environnement immédiat et ouvert, son terrain empirique de prédilection. Mais l'impératif de sa présence/reconnaissance dans un monde, résolument ouvert et hostile à la faiblesse et à l'amateurisme, l'interpelle à parier davantage sur la qualité de ses résultats. L'histoire des sciences montre bien que l'appréciation de la qualité des résultats repose toujours sur un discours de circonstance ; les travaux de qualité sont ceux qui deviennent dominants à des moments donnés.

Depuis quelques années, le Comité technique spécialisé Lettres et sciences humaines du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) a de la peine à suivre l'obligation pour elle d'accorder plus de crédit aux résultats publiés dans des revues indexées. Nous pensons modestement qu'une des issues c'est la reconsidération de l'orientation éditoriale des organes de publication scientifique de l'espace CAMES et des autres espaces africains de reconnaissance scientifique.

Nous devons nous rendre compte que l'orientation éditoriale des *Annales* de faculté, reprise systématiquement par les revues de laboratoire, orientation qui consiste à réunir des textes disparates, parfois sans enjeux épistémologiques attestés, dans des publications périodiques, a fait, peut-être déjà, son temps. L'option éditoriale dont le CAMES a besoin pour les organes de publication de son espace doit être, nous semble-t-il, celle qui inscrit les résultats africains dans tout espace intellectuel ouvert de négociation de la preuve.

Cette réorientation éditoriale peut être portée par des revues spécialisées qui se donnent d'organiser leurs numéros et volumes autour de thématiques et problématiques réelles, novatrices et ouvertes. Une telle réorientation de ligne éditoriale doit revenir à installer nos publications périodiques, et les autres ouvrages, dans la suite continue et/ou discontinue de réelles controverses scientifiques (thématiques, problématiques, approches, thèses) d'où se justifient et se reconnaissent leurs portées épistémologiques.

Cette option de réorientation éditoriale des publications périodiques et des ouvrages de l'espace CAMES est celle que cherche à porter notre faculté en fondant la revue *Notes scientifiques, homme et société*.

Yaovi AKAKPO
Doyen de la Faculté des sciences de l'homme et société (FSHS)

Instructions aux auteurs

La Revue *Notes scientifiques, homme et société*, éditée par la Faculté des sciences de l'homme et de la société (FSHS) de l'Université de Lomé, est un espace de diffusion de travaux originaux qui relèvent du domaine des sciences de l'homme et de la société. Elle publie des articles originaux, rédigés en français ou en anglais, non publiés auparavant et non soumis pour publication dans une autre revue. Les normes qui suivent ont été révisées pour être conformes aux nouveaux textes adoptés par le Comité technique spécialisé « Lettres et sciences humaines » lors de sa 38^e session des consultations des CCI, tenue à Bamako du 11 au 20 juillet 2016. Tous les auteurs sont conviés à les respecter scrupuleusement avant l'envoi du manuscrit final.

1. Les manuscrits

Un projet de texte, soumis à évaluation, doit comporter un titre (Times New Roman, taille 12, Lettres capitales, Gras), la signature (Prénom(s) et NOM (s) de l'auteur ou des auteurs, l'institution d'attache), l'adresse électronique de l'auteur, le résumé en français (250 mots), les mots-clés (cinq), le *résumé* en anglais (du même volume), les *keywords* (même nombre que les mots-clés). Le résumé doit synthétiser la problématique, la méthodologie et les principaux résultats.

Le manuscrit doit présenter les éléments structurant un texte scientifique : introduction ; problématique ; hypothèse ; approche ; résultats et discussion ; conclusion ; références bibliographiques. Dans ce contexte, les articles de recherche théorique pourront être présentés en trois moments : l'introduction, le développement et la conclusion. En revanche, les articles issus de la recherche empirique, à l'instar des recherches expérimentales, auront l'architecture suivante: introduction, matériel et méthode, résultats et discussion, conclusion.

Les notes infrapaginales, numérotées en chiffres arabes, sont rédigées en taille 10 (Times New Roman). Réduire au maximum le nombre de notes infrapaginales. Ecrire les noms scientifiques et les mots empruntés à d'autres langues que celle de l'article en italique (*Adansonia digitata*).

Le volume du projet d'article (texte à rédiger dans le logiciel word, Times New Roman, taille 12, interligne 1.5) doit être de 30 000 à 40 000 caractères (espaces compris).

Les titres des sections du texte doivent être numérotés de la façon suivante :

1. Premier niveau, premier titre (Times, 12, gras)

1.1. Deuxième niveau (Times, 12, gras, italique)

1.2.1. Troisième niveau (Times, 12, italique, sans le gras)

2. Les illustrations

Les tableaux, les cartes, les figures, les graphiques, les schémas et les photos doivent être numérotés (numérotation continue) en chiffres arabes selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Ils doivent comporter un titre concis, placé au-dessus de l'élément d'illustration (centré). La source (centrée) est indiquée au-dessous de l'élément d'illustration (Taille 10). Il est important que ces éléments d'illustration soient d'abord annoncés, ensuite insérés, et enfin commentés dans le corps du texte.

La présentation des figures, cartes, graphiques, ... doit respecter le miroir de la revue qui est de 16 x 24 cm. Ces documents doivent porter la mention de la source, de l'année et de l'échelle (pour les cartes).

3. Notes et références

3.1. Les passages cités sont présentés entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

3.2. Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, des façons suivantes :

- (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms et Nom de l'auteur, année de publication, pages citées) ;

- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms et Nom de l'auteur (année de publication, pages citées).

Exemples :

- En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques (...) ».

- Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne s'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont fait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socioculturelle et de civilisation traduisant une impréparation socio-historique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

3.3. Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en continue et présentées en bas de page.

3.4. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit :

NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Titre, Lieu de publication, Editeur, pages (p.) pour les articles et les chapitres d'ouvrage uniquement.

Le titre d'un article est présenté entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Editeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2nde éd.).

3.5. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur.

Références bibliographiques

AKIBODE Ayéchoro Koffi, 1987, *Colonisation agraire et essor socio-économique dans le Bassin de la Kara*, Lomé, Mission Française de Coopération, Presses de l'Université du Bénin.

AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, *Qu'est-ce que le libéralisme ? Ethique, politique, société*, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

CAMILLE Michael, 2000, « Before the Gaze. The Internal Senses and Late Medieval Practices of Seeing », in R. Nelson (dir.), *Visuality Before and Beyond the Renaissance. Seeing as Others Saw*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 197-223.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », *Diogène*, 202, p. 145-151.

DIAKITE Sidiki, 1985, *Violence technologique et développement. La question africaine du développement*, Paris, L'Harmattan.

DI MEO Guy, 2000, *Géographie sociale et territoires*, Paris, Nathan.

- DELORD Jacques, 1961, « Notes et commentaires du texte de Léo Frobenius sur les Kabrè », in *Le Monde Non-chrétien*, nouvelle série, n°59-60, p. 101-172.
- KOLA Edinam, 2007, « Stratégies d'adaptation à la crise et revenus paysans dans une économie de plantation en crise : l'exemple de l'Ouest de la Région des Plateaux au Togo », *Annales de l'Université de Lomé*, série Lettres et Sciences Humaines, Tome XXVII-2, Lomé, Presses de l'Université de Lomé, p. 77-89.

Pour les travaux en ligne ajouter l'adresse électronique (URL).

- PIERRE Véronique, 2006, Règles typographiques de base, disponible en ligne sur <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/20/fr/> (consulté le 02 janvier 2016).

NB : Les manuscrits soumis doivent être envoyés à la rédaction de la revue, à l'adresse suivante : notes.scientifiques@gmail.com avec copie à edikola@yahoo.fr.

La Rédaction

« L'ÉDUCATION BIENVEILLANTE » : LE NOUVEAU PARADIGME PALLIATIF DE LA VIOLENCE ÉDUCATIVE

Guillaume A. CHOGOLOU ODOUWO, Serge Armel ATTENOUKON, Gabriel BOKO
Université d'Abomey-Calavi

Résumé : L'Approche Par Compétences en plein essor dans le système éducatif actuel au Bénin mérite d'être renforcée dans son application. Cet article vise à contribuer à un nouvel élan paradigmatique. En effet, « l'éducation bienveillante » que nous tentons d'analyser ici comme palliatif de la violence éducative a pour perspective la conduite de tout projet éducatif à sa positivité. Celle-ci étant la vision première de tout système éducatif, il faut pouvoir l'identifier au cœur des nombreuses situations éducatives afin que le projet ne soit jamais entaché. Ainsi, pour pallier la violence éducative encore prégnante dans le système éducatif béninois à l'ère des Nouveaux Programmes d'Études, l'avènement de « l'éducation bienveillante » peut être perçu comme antidote à toute éducation axée sur le manque de confiance en soi et la non reconnaissance des valeurs innées chez l'enfant.

Mots-clés : éducation bienveillante, paradigme, violence éducative, approche par compétences.

Abstract: The Booming Competence Approach in the current educational system in Benin deserves to be strengthened in its application. This article aims to contribute to a new paradigmatic impetus. Indeed, the "benevolent education" which we are trying to analyze here as a palliative of educational violence has as its perspective the conduct of any educational project to its positivity. This being the primary vision of any educational system, it must be able to identify it at the heart of the many educational

situations so that the project is never tainted. Thus, to alleviate the educational violence still present in Benin's education system in the era of the New Study Programs, the advent of "benevolent education" can be seen as an antidote to any education centered on the lack of confidence in self and non-recognition of innate values in children

Keywords: benevolent education, paradigm, rearing violence, skills approach.

Introduction

On définit généralement l'éducation comme l'art d'élever des enfants, ou, de manière plus explicite, la somme des efforts par lesquels l'enfant parvient à la perfection propre à sa nature, en vue d'atteindre le bonheur en cette vie et en l'autre.

Pour atteindre et rendre pérenne ce projet unificateur de l'universel être-humain, il faut rechercher un paradigme éducatif en mesure d'y contribuer. L'éducation bienveillante semble répondre à cette exigence éducative des temps modernes. Le concept et sa pratique, quoique déjà évoqués par les courants humanistes et des Lumières, font progressivement leur implication dans les systèmes éducatifs contemporains. Voulu depuis 2008 par le Conseil Européen, c'est aux Etats-Unis qu'il faut en situer l'origine. L'enjeu est de partir du fond positif de la personne humaine comme norme éducative incontournable pour atteindre l'objectif de tout projet éducatif. La bienveillance devenant ainsi le principe éthique, sa charge psychologique fait appel à une parentalité positive comme corollaire indispensable. La parenté positive, qui jusque-là s'exprime à travers le dialogue, le respect et l'affection, se voit redorée par le principe de bienveillance grâce à laquelle émergent les vertus fondamentales de responsabilité, d'autonomie et de respect de soi contre toute éducation axée sur la peur et le manque de confiance en soi.

Afin de mieux percevoir ce que recoupe cette approche éducative au service de l'éradication de la violence éducative, il nous faut l'adapter statiquement au contexte socioculturel qui est le nôtre. Il faut procéder par analyse, questionnant sur la possibilité de réalisation d'une telle éducation qui bannit à son seuil la violence sous toutes ses formes et ouvre à la possibilité de respecter les droits de l'enfant, en l'occurrence dans des contextes où leur respect laisse à désirer. Considérant les efforts déployés par les autorités de l'éducation nationale au Bénin pour endiguer la violence en milieu scolaire, il faut refonder la vision éducative en tenant compte des découvertes actuelles relatives à la psychologie de l'enfant, ce

qui suppose de montrer comment « l'éducation bienveillance » s'impose dorénavant comme un paradigme en mesure de répondre aux normes du principe de l'empathie inhérent à tout projet éducatif. Ce nouvel atout éducatif permet d'en arriver à une éducation positive pour faire découvrir l'autorité en soi.

1. Problématique

Tout projet éducatif repose *a priori* sur la détermination du meilleur en soi ; encore qu'il faille réussir à trouver la stratégie adéquate et capable de faire accéder à ce seuil d'élévation de la dignité humaine quel qu'en soit le niveau d'évolution. L'enfance apparaît comme l'étape initiale primordiale où cette positivité éducative doit être exercée. Mais comme l'explique L. Basset (2014, p. 15), « l'éducation traditionnelle était fondée sur l'idée que les enfants étaient naturellement mauvais et qu'il fallait donc les corriger ». La conséquence en est que tout le système éducatif depuis les origines s'est imprégné de la dimension négative de la personne humaine au détriment du positif en soi. Cette conception d'une violence ontologique comme norme de toute éducation aura duré jusqu'à la fin du XXe siècle.

Pour se libérer de tant de siècles de maltraitance, les solutions préconisées en notre siècle pour surmonter les mauvais traitements en éducation, passent par une découverte de la nature humaine comme fondamentalement bienveillante. Il s'agit de prendre appui sur les valeurs intrinsèquement positives de l'enfant et s'y fonder pour le porter à bonne croissance dans tous les domaines de la formation. Une telle attitude implique avant tout que l'éducateur lui-même soit porté dans une démarche positive d'éveil aux valeurs. D'où la thématique de parentalité positive (I. Filliozat, 2015) qui s'impose comme attitude fondamentale de tout éducateur pour la réalisation de la bienveillance éducative.

L'enjeu de ce remède contemporain à la violence éducative est de montrer que toute personne en contexte éducatif présente un certain dénuement aussi bien d'esprit que d'attitude qui suscite auprès de l'autrui une capacité à s'offrir à lui et à combler son attente. La bienveillance en est l'attitude fondamentale qui favorise le respect mutuel et la reconnaissance des possibilités de chacun. Socle originaire de réalisation de soi, elle s'impose comme le principe audacieux grâce auquel le passage de la culpabilité à la responsabilité peut s'observer en éducation. Elle parvient ainsi à refonder les ressources psychologiques et philosophiques de l'humanité au point d'en être dorénavant la source de construction.

Un tel paradigme, devenu fondement de l'humanisation, n'est plus une hypothèse. Innovée aux Etats-Unis, l'éducation bienveillance suscite

l'engouement sur le Vieux Continent depuis 2008. Le conseil de l'Europe en fait depuis quelque temps son cheval de bataille, encourageant les Etats membres à initier des ateliers de disciplines positives (I. Filliozat, 2015) dans toutes les structures éducatives. Pour C. Gueguen (2015), il s'agit là de l'ultime atout auquel toute éducation doit céder pour ne point se trahir. Car la démarche qu'elle prône reste la réponse originare jusque-là recherchée et que la parentalité positive rend évidente. N. de Boisgrollier (2014), pour sa part, énonce que, du fait que ce nouveau paradigme s'appuie sur les valeurs positives inhérentes à la nature humaine, il témoigne de la positivité recherchée depuis les origines et sans laquelle on ne saurait parler de la nécessité de l'éducation.

En Afrique, notamment au Bénin, le concept de bienveillance et celui de parentalité positive qui lui est subséquent restent encore quasiment nouveaux dans l'exercice de l'autorité éducative. De par l'éducation traditionnelle axée sur le patriarcat et l'hégémonie parentale, les valeurs positives individuelles sont très peu prises en compte comme principes d'éducation. Ce manque génère en permanence une violence éducative à la fois sournoise et ouverte. L'éducateur est considéré comme le seul détenteur de potentialités à inculquer à l'éduqué et ce, par toutes formes de procédures. Malgré les efforts des autorités éducatives ces dernières décennies pour éradiquer la violence en milieu scolaire, on est loin d'en constater la complète disparition. Aussi bien verbal que corporel, le châtiment perdure et détériore non seulement la relation éducateur-éduqué mais aussi entache l'objectif de toute éducation. Les premières victimes d'un tel comportement sont, sans doute, à rechercher aujourd'hui dans la tranche des enfants de 7 à 11 ans qui, dans les différentes institutions éducatives (à la maison avec les parents, dans les « jardins d'enfants » et les classes de la maternelle avec les maîtres et les maîtresses) peuvent, aux dires de C. Gueguen (2015), subir un retard de croissance cérébrale dû à la peur et aux remontrances encaissées. Selon lui, les paroles humiliantes peuvent détruire des neurones chez les enfants, et les conséquences ne sont pas seulement liées à la peur de l'institution « école » et de la structure éducative, mais se répercutent sur les résultats scolaires voire handicapent plus tard l'épanouissement socioprofessionnel du sujet. C'est contre cela qu'il faudrait réfléchir en s'accordant avec I. Filliozat (2015) qui précise qu'en mettant l'accent sur ce que l'enfant fait de bien, au lieu de ce qu'il fait de mal, comme on a tant pris l'habitude, on arriverait à un changement d'orientation mentale.

Dans le système éducatif du Bénin où l'Approche Par Compétences (APC) comme méthode d'enseignement-apprentissage-évaluation a fait

irruption depuis près d'une vingtaine d'années, le virage vers une éducation bienveillante renforcerait ce changement et contribuerait énormément au dépassement de la sensibilité de la société à la violence. D'ailleurs, avec les récentes recherches en neuroscience axées sur la plasticité cérébrale, C. Gueguen (2014, p. 89) souligne que « des études ont montré que des attitudes positives, bienveillantes permettaient au cerveau de bien se développer, alors que, *a contrario*, des attitudes dévalorisantes, humiliantes altéraient ce développement ». Et c'est l'objectif qu'il faut chercher à atteindre dans l'éducation de l'enfant béninois à l'heure des mutations des grands paradigmes, même si parents et éducateurs n'en maîtrisent pas encore totalement la portée et l'enjeu.

2. Méthodologie

Le cadre de notre analyse est la première enfance dans le contexte éducatif béninois. L'enfant africain, malgré sa spécificité psychologique et la différence que constitue celle-ci avec le monde adulte, reste encore soumis aux modèles de pression des adultes, ce qui ne manque pas d'impacter négativement sa croissance. Afin d'y remédier et pour répondre aux objectifs actuels des nombreuses approches scientifiques tentant d'atteindre une éducation positive, nous émettons l'hypothèse de voir dans l'éducation bienveillante l'essor, c'est-à-dire l'essor d'une approche éducative pour le développement harmonieux de l'enfant et son épanouissement.

Par paradigme, au sens où l'entend S. Kuhn (1983), il s'agit de l'approche épistémologique permettant d'avoir un ensemble de principes mis ensemble pour élaborer une théorie capable de provoquer une révolution scientifique. L'hypothèse qui est la nôtre tente donc de poser un nouveau paradigme scolaire qui, sur la base des découvertes récentes en psychologie de l'enfant (C. Lamontagne, 2015) fait de l'éducation bienveillante le dernier palliatif pour reformer le système éducatif afin de conduire celui-ci à ses objectifs. Déjà dans ses travaux, E. Morin (1973) avait émis cette identité positive de l'enfant dont il faut repartir pour rendre dialogique l'école et la maison. L'enfant qui sort de la sphère privée qu'est la famille pour aller à l'école considérée comme l'espace public, étant toujours le même d'un lieu à l'autre, toute dichotomie établie dans la structuration de sa personnalité, ne peut conduire qu'à une césure. Cette violence, qu'elle soit ouverte ou latente, reste pérenne du fait même que les structures mises en place pour penser son éradication sont négativement ambitionnées. Ce n'est qu'en partant de ce qu'il y a de positif en l'être humain qu'on peut réussir à le révéler à lui-même. Ainsi la supposition de ce nouveau paradigme qui vient répondre aux nombreuses

attentes en pédagogie devra marquer à la fois une rupture et une continuité avec les paradigmes antérieurs.

La méthode supposée à cet effet et qui s'inscrit dans la sociologie de l'éducation nous fait adopter l'approche sociohistorique de A. Savoye (2003) combinée à la méthode régressive et progressive de H. Lefebvre (2006). En tant qu'une mise en perspective historique d'une "réalité" étudiée dans son actualité, la sociohistoire permet la mise à jour de la dimension diachronique de cette réalité. Quant à l'approche régressive et progressive, aux dires de J.-P. Sartre, cité par F. Serina-Karsky (2013), cette méthode, avec sa phase de description phénoménologique et son double mouvement de régression puis de progrès est valable.

En combinant ces deux approches, il s'agit pour nous de saisir la réalité de l'institutionnalisation de la scolarisation de l'enfant dans le contexte béninois en tant que réalité présente, de remonter à ses origines pour y voir les fondements socio-anthropologiques sur lesquels elle repose afin d'envisager son avenir. C'est la tâche que nous pensons assigner à l'éducation bienveillante en tant que *critérium* de lecture, d'appréciation et d'amélioration. Qu'en est-il avant tout de l'historique de la sociologie éducative du Bénin et quelle en est la vision actuelle?

Le Bénin, petit pays de l'Afrique de l'Ouest, connaît une grande évolution sociopolitique. En témoigne l'alternance démocratique qui depuis trois décennies (1991-2016) anime la vie sociopolitique. Situé entre le littoral et la côte atlantique, l'ancien Dahomey et ancienne colonie française accède à l'indépendance le 1^{er} août 1960. Très tôt, ce fut une vague de coups d'Etat marqués par l'instabilité politique qui va engendrer près d'une vingtaine d'années de Marxisme Léninisme (1972-1989). Cette période fut notamment marquée par ce que les révolutionnaires appelaient "l'école nouvelle" véhiculant un mot d'ordre éducatif visant à un changement profond dans les structures éducatives. Entre autres, furent initiées les coopératives scolaires dont la visée était d'élever l'enfant dans une harmonisation entre savoir et savoir-faire. Les fleurs n'ayant pas tenu la promesse de l'arbre, le système éducatif en pâtit également.

A l'avènement de la démocratie en 1991, ce pays côtier du Sud du Sahara comptant aujourd'hui près de 10 millions d'habitants sur une superficie de 122.000 km² (INSAE¹, 2015) et qui compte encore un taux assez élevé d'analphabètes adopte de Nouveaux Programmes d'Etudes à la faveur d'une nouvelle réforme de son système éducatif.

¹ INSAE signifie l'Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique.

L'Approche Par Compétences, (APC) est aujourd'hui généralisée dans l'enseignement primaire et secondaire. Notons que l'éducation coloniale tenue notamment par les missionnaires s'était déroulée dans le contexte de l'impérialisme occidental. Le nègre dahoméen était tenu pour inculte et sauvage auquel il fallait absolument apporter la civilisation par la scolarisation. La lanière et la chicotte rythmaient cette scolarisation qui n'avait cependant pas empêché le dahoméen d'alors et le béninois ensuite à se hisser au rang de l'*intelligentsia* africaine de l'époque.

Si malgré l'avènement et l'application de l'APC, la violence persiste à l'école, les raisons sont plus à rechercher dans l'éducation traditionnelle. L'éducation traditionnelle aura en effet marqué la psychologie humaine sur des générations. Le clivage "parent-enfant", le poids de l'autorité, le culte des anciens et la peur de l'éducateur justifient la pesanteur d'une éducation encore animée par la violence dans ses divers aspects.

De tels facteurs peuvent constituer des entorses à l'émergence de l'APC dans sa détermination à faire ressortir les potentialités de l'enfant et sans lesquelles son insertion socioprofessionnelle ne saurait connaître un juste épanouissement. Pour en rehausser la performance comme un défi à relever, le paradigme d'« éducation bienveillante » doit faire intervenir dans une première démarche une « parenté positive » qui impose aux adultes un changement de regards sur l'enfance afin que celle-ci soit en mesure de libérer le meilleur d'elle-même. Aussi avons-nous porté l'expérience sur les élèves de l'école primaire, soit des enfants entre 7 et 11 ans d'une des écoles de Cotonou, l'Ecole Primaire Père Aupiais, située à Cadjèhoun et ouverte depuis une dizaine d'années. Cette expérience repose sur de découvertes récentes relatives au mode de fonctionnement du cerveau de l'enfant. La convergence de ces analyses s'inscrit dans une approche scientifique qui inspire les réflexions contemporaines en psychologie comme le montre la figure 1 ici-dessus adaptée des travaux de C. Lamontagne (2015). En effet, la figure ne reproduit pas les 9 étapes que propose l'auteur mais vise à illustrer la démarche théorique de façon à montrer que le cheminement vers une éducation bienveillante sans fessée ni punition est aussi dérangement et exigeante qu'un travail réalisé sur soi-même en remettant en cause sa propre éducation reçue en acceptant d'apprendre. En se mettant à la place de l'apprenant, l'éducateur est appelé à lui appliquer cette nouvelle grille d'analyse psychologique en tant que donnée scientifique.

Figure 1 : Quelques étapes du cheminement vers une éducation bienveillante.



Source : adapté de C. Lamontagne (2015).

L'initiation à l'éducation positive sur laquelle insiste cet organigramme se fonde sur l'attention, l'empathie et la confiance. Il s'agit là, à chaque étape de la maturité de l'enfant, de tenir compte du processus pour favoriser son bien-être, préserver l'estime de soi, développer son autonomie et son sens de responsabilité. Une démarche qui suppose une nouvelle vision de l'enfance et ouvre à la possibilité de mise en œuvre des perspectives de développement d'une enfance épanouie. C'est ce dont rend compte l'enquête que nous avons menée sur la base du présent organigramme et qui confirme la détermination de tous à passer de la maltraitance en éducation à la bienveillance éducative. Sur la base de questionnaires et d'interrogatoires établis, enseignants, membres de l'administration, parents d'élèves, élèves et acteurs pédagogiques ont été soumis à focus group. En ce qui concerne les enfants, vu leur âge, nous avons procédé par observation participative. Les ayant réunis en salle de classe, il leur a été présenté par vidéo-projection des scènes de violence sans grande atrocité entre maitres d'école infligeant une punition et écoliers exerçant péniblement les ordres reçus. Les enquêtes ont été

menées sur trois mois auprès de 140 parents d'élèves de l'école primaire Père Aupiais de Cotonou. Les enfants entre 7 et 11 ans étaient au nombre de 30. Ces moyens d'investigations et les données reçues ont suscité en nous le souci de rendre effectif comme enjeu de notre étude, ce qui est aujourd'hui préconisé dans de nombreux manuels scolaires et dont la base repose sur de récentes découvertes relatives au cerveau de l'enfant comme le confirme l'organigramme de Lamontagne (2015).

3. Résultats et discussion

Des 140 parents d'élèves que nous avons interrogés, 120 ont décrié à plus de 76% la violence verbale et quelquefois intimidatrice dont leurs enfants sont victimes. Lorsque la question de la violence exercée concerne les parents eux-mêmes, 93% reconnaissent souvent crier sur leurs enfants ou les gronder. Plus de 50% des parents reconnaissent avoir aussi été ainsi éduqués. 48 % attestent ne pas vouloir toujours éduquer leurs enfants dans un climat de tension mais bien souvent en sont obligés. Les enseignants et le corps administratif qui forment 56% des questionnés ont reconnu ne pouvoir faire passer le message éducatif sans hausser le ton et sans menacer l'enfant. A la question de savoir si une différence était faite à leur niveau entre parents et enseignants, les maitres d'école ont reconnu, qu'en la matière, la limite est moindre. C'est dire que la même pédagogie de violence exercée à l'école est presque pareille pour l'éducation de leurs propres enfants à la maison. Le témoignage de l'équipe de surveillance de l'école, au nombre de trois dont deux mères de famille, reconnaît que c'est seulement lorsque le bâton est brandi que l'enfant se réveille.

Quant aux enfants eux-mêmes, des 30 qu'ils étaient dans la salle, 21 ont trouvé normal que le parent à la maison ou le maitre à l'école punissent le mauvais élève. Mais aucun n'était en mesure de définir le critère du mauvais élève. Tous cependant ont reconnu que le bon élève est celui qui répond aux questions du maître. A une autre image entre parents et enfants, 28 ont déploré que les parents puissent frapper les enfants pendant que pour les deux restants, cela va de soi. A une dernière question pour savoir si plus tard ils frapperaient aussi leurs enfants, l'unanimité fut requise à la négative.

L'analyse des résultats à laquelle nous procédons maintenant cherche à montrer l'intérêt de l'éducation bienveillante, son enjeu et ses résultats supposés à partir du schéma ci-dessus grâce à de récentes études sur le fonctionnement du cerveau de l'enfant. Elle s'inscrit dans la perspective des nouveaux manuels éducatifs qui valorisent l'autonomie, la responsabilité et l'estime de soi, si importante pour une vie réussie (UNESCO, 2003).

L'approche reste donc à la fois pratique (partant des résultats d'enquête) et théorique avec l'énonciation d'une série de principes qui exigent une conversion du regard et qui part dorénavant d'une transformation de la mentalité en elle-même. Cela exige une "sollicitude empathique" à travers le report sur l'autre d'un regard aimant, compréhensif, sans jugement, en souhaitant qu'il se sente bien et en y veillant (C. Gueguen, 2003). Dans ce changement de posture l'enfant n'est plus naturellement à "corriger" mais un réservoir de trésors à humaniser au sens de C. Freinet et M. Montessori. Les jalons reposent sur la non-violence et l'éradication de la maltraitance inconsciente comme en avaient déjà donné les preuves A. Miller (2008) et O. Maurel (2012).

3.1. L'éducation bienveillante, un projet d'éducation au respect des droits de l'enfant

La grande majorité des parents interrogés (120/140) ont décrié la violence, verbale et intimidatrice, subie par les enfants. Cela veut dire clairement qu'ils comprennent l'inadéquation de cette pratique dans l'éducation des enfants. Cependant, il y a 93% parmi ceux que nous avons interrogés qui reconnaissent souvent crier sur leurs propres enfants ou encore les gronder. L'exercice ou la pratique de la violence serait-il alors quelque chose d'inhérent ou d'irréversible en éducation, notamment dans celle des enfants ? Pourquoi, en effet, se sentir quasiment obligé de recourir à cette « méthode » dans les pratiques éducatives ? Ce constat qui se fait sur plan de l'éducation familiale, parentale se confirme également sur le plan de l'éducation scolaire. Car, pour faire passer le message éducatif, enseignants et personnel administratif ont reconnu, eux aussi, user de la violence verbale et même des menaces. Les enfants, les sujets en éducation, même s'ils subissent la plupart du temps et se résignent, n'approuvent pas pour autant cette pratique. Ils en sont choqués. Mais, au fond, toute éducation est un projet. Accompagner l'enfant à s'éveiller à ses propres possibilités, c'est le projeter face à l'avenir en lui faisant prendre appui sur ses possibilités. La démarche éducative qui s'inscrit dans une dynamique de projet passe par la mise en place de situations, voire des « méthodes actives » (comme déjà en cours dans l'APC). Mais la nouveauté qu'apporte l'éducation par bienveillance est de surpasser toutes ces méthodes dans leur catégorisation des individus afin de voir l'enfant au même titre que l'adulte, comme des porteurs de valeurs positives. Et puisque le projet est « une espérance » et non une eschatologie qu'on chercherait à réaliser ici et maintenant, redécouvrir toute éducation comme un projet dans une perspective d'éducation bienveillante légitime l'autorité de l'éduqué. L'enfant occupe une place d'autorité qui brise toute tendance

autoritaire et met fin au conflit entre éduqué et éducateur. On n'y vise plus ni un projet d'en-haut ni un projet d'en-bas mais on passe à une réciprocité entre parents et enfants, entre enseignants et apprenants sans qu'aucune des diversités ne soit brimée. Face à ce principe fondamental qu'est la reconnaissance des valeurs positives de l'enfant, ce sont les droits de celui-ci qui se trouvent en premier rehaussés.

Sur le plan international en effet, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), adoptée par l'Organisation des Nations Unies (ONU) le 20 novembre 1989, et ratifiée par cent quatre-vingt douze pays rappelle que « l'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant, comme après la naissance »². L'enjeu de la convention est de montrer que l'enfant, qui a droit d'exprimer son opinion a également droit à une " discipline scolaire " qui ne peut cependant se passer du respect de sa dignité d'être humain. Dès lors, la connotation traditionnelle de l'école caserne de maltraitance de F. Oury et J. Pain (1972) perd de son sens et devra se transformer en cellule de bien-être. L'article 4 de la Charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant stipule nettement que « dans toute action concernant un enfant, entreprise par une quelconque personne ou autorité, l'intérêt de l'enfant sera la considération primordiale »³. La thématique de bien-être ajoutée à l'intitulé de la charte montre combien les droits mis en œuvre ont pour objectif de répondre à cette essence bienveillante de l'enfant. Déjà cet objectif prioritairement annoncé dans le préambule, trouve son point d'orgue dans l'article 11 axé sur l'éducation et dont l'objectif est de « promouvoir et développer la personnalité de l'enfant, ses talents ainsi que ses capacités mentales et physiques jusqu'à leur plein épanouissement ».⁴

Afin de rendre effective cette éducation bienveillante, il faut la fonder sur le bien-être de l'enfant par une scolarisation où l'enfant est placé au premier rang de la scène sociale en vue du double bien-être de l'institution école et de l'enfant qui y adhère (J. Moll, 2012). Le rapport conflictuel que peut engendrer à la base la rencontre de l'enfant et tout contexte éducatif est *a priori* banni. Une telle perspective se note déjà chez

² Cf. Préambule de la Déclaration des droits de l'enfant proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1959 dans sa résolution 1387(XIV).

³ Cf. Déclaration sur les Droits et le Bien-être de l'Enfant Africain de juillet 1990.

⁴ Cf. la Déclaration sur les Droits et le Bien-être de l'Enfant Africain (AHG/ST.4 (XVI) Rev. 1) adoptée en juillet 1979.

F. Dolto (1997) qui, en défendant la cause des enfants fait de l'enfant un sujet dans la société. Concevoir l'enfant comme sujet, c'est lui redonner tout droit nécessaire et indispensable à toute personne humaine (L. Loeffel, 2008). Ceci change bien évidemment l'ordre social préétabli. A tout acteur contemporain de l'éducation cela s'impose comme une vocation. Serina-Karsky (2013, p.13), dans ses travaux, précisait à juste titre que : « C'est en partant du désir de l'enfant que les apprentissages doivent être pensés, et c'est en respectant et soutenant ce désir que l'éducation doit se faire ».

La démonstration prouve qu'il y a en chaque enfant un potentiel psychique révolutionnaire évolutif tel que la figure 1 ci-dessus en témoigne. Cette réalité doit désormais stimuler les éducateurs en général et les enseignants en particulier à opérer un transfert positif axé sur la confiance. Cette exaltation de l'enfant devra amener l'enseignant à opérer une distinction entre l'élève qui se trouve en situation d'apprentissage et l'enfant appelé à devenir adulte. Le contexte de scolarisation occulte bien souvent cette distinction qui fausse du coup le travail enseignant comme un travail de bien-être de l'enfant. Le milieu scolaire reste le seul lieu où ce bien-être recouvre son élan affectif et psychosocial dès lors que la distinction élève et enfant est maintenue. La tâche peut s'avérer difficile et la ligne de démarcation très peu perceptible. Et pourtant c'est l'itinéraire indispensable pour accéder au statut de l'enfant. Un tel statut pour répondre désormais aux nombreux textes édités et propagés en vue du bien-être de l'enfant doit faire de l'éradication de la violence infantile son cheval de bataille.

3.2. L'éducation bienveillante, un palliatif de la violence infantile

Malgré les fondements des droits de l'enfant que nous venons d'évoquer et qui montrent la justesse de l'éducation bienveillante, persiste un constat paradoxal. Plus la société se démocratise exigeant plus de liberté, plus l'étau se resserre contre l'épanouissement de l'enfant. Le Bénin qui accède à un quart de siècle d'expérience démocratique n'est pas dépourvu de textes de loi interdisant des châtiments corporels au sein des établissements scolaires⁵. Cependant les châtiments corporels et dégradants et autres formes de maltraitance restent des pratiques plus ou moins courantes dans nos écoles. Le plus criard et qui prend une forme sournoise

⁵ Les dispositions juridiques nationales relatives aux violences faites aux enfants dans l'environnement scolaire sont souvent contenues dans différentes dispositions générales contre la violence, telles que les dispositions constitutionnelles (Constitution nationale), les lois (loi sur les enfants ou sur l'éducation) et code pénal.

est la violence psychologique très nocive pour l'épanouissement de l'individu. Cette violence psychologique prend diverses formes et englobe la violence verbale, l'intimidation et la manipulation émotionnelle. Selon la topographie réalisée par H. Benabdallah (2010, p. 9), « les plus courantes sont les insultes, les menaces (de punition physique de l'enfant etc.) et d'autres formes de négligence, notamment l'absence d'attention répétée, le refus de corriger les devoirs de l'élève ou la répression des émotions de l'enfant ».

Face à cette forme persistante de la violence, il faut reconnaître l'effort des autorités pour son éradication. Le combat multiforme qui se mène sur tous les fronts et diversement conduit par des acteurs qualifiés empêche tout pessimisme en la matière. C'est pourquoi nous nous préoccupons plutôt de l'avis des victimes et des coupables qui tous sont d'accord pour que le phénomène ne se perpétue point. Ici, le ressenti et le témoignage des enfants sont éloquentes. D'ailleurs, le regard rétrospectif sur cette violence scolaire infligée à l'enfant permet de se rendre compte qu'il s'agit là d'une crise nécessaire à dépasser (A. Renaut, 2002).

Cette adhésion à l'éducation bienveillante provoque inévitablement une crise éducative. Celle-ci provient du rejet des formes traditionnelles et même de toute hégémonie sur l'enfant. Afin que cela adienne sans un retournement de situation, B. Mabilon-Bonfils (2005), sociologue et directrice d'un laboratoire pour l'éradication de la violence scolaire, travaille pour la reconstruction d'une " école de confiance " ayant pour fondement " la certitude de la réussite de l'enfant ". Ceci oblige à faire asseoir l'éducation bienveillante comme une base pédagogique où le bien-être devient un principe éthique. Avant d'en montrer l'effectivité, c'est ici qu'il nous semble légitime de faire ressortir la nécessité de ce nouveau paradigme en rapport avec notre schéma ci-dessus présenté. C'est donc avant tout la structuration même de l'être humain, dont le schéma présente l'évolution psychologique grâce aux travaux de C. Lamontagne, qui impose d'adopter toute éducation bienveillante. Celle-ci doit s'appliquer comme une adaptation par rapport à ce qui reste déjà un acquis : la positivité de l'être humain. Dans le cas de l'enfance que nous avons choisie comme cadre d'application théorique, nous nous accordons avec les résultats de notre recherche pour affirmer que l'insertion de la violence au sein de la personne humaine reste un facteur destructeur et étranger à l'humanisation. Son éradication dès lors se pose comme stratégie d'éveil à soi, c'est-à-dire à ce que l'être humain est foncièrement, un être de bien. La bienveillance devient ainsi l'ultime éthique convenable à un être de bien.

3.3. Pour le devenir d'une éthique du bien-être

La perspective ici est de faire constater que l'enfant est une étape de soin « care », d'où l'éthique de bien-être mise en œuvre par B. Bruyère (2011) comme condition de réalisation de l'éducation bienveillante. Selon P. Lanzenberg citée par F. Serina-Karsky (2013, p. 22), l'éthique du « care » dont doit bénéficier l'enfant aussi bien en famille qu'à l'école vise à le rendre « maître de son soi » et l'aguerrir à affronter la société avec un regard positif. Ceci lui donne de considérer l'autre comme « une source d'enrichissement personnel potentiel, malgré les conflits liés à nos différences et malgré les désaccords qui ne peuvent manquer d'être ».

Le rôle de l'éducateur dans ce cas est de préconiser une relation bienveillante envers autrui, de façon à faire comprendre le système éducatif comme partie intégrante des systèmes de soins (Stiegler, 2008). La conséquence en est que l'insertion de la bienveillance comme éthique de soin social forge l'enfant à un bonheur futur dans la mesure où il affronte positivement son insertion sociale. Ainsi le bien-être est un suppôt indispensable voire l'a priori favorable sans lequel on ne saurait même prétendre parler d'apprentissage avec l'enfant. Dans l'indispensable respect de la nature enfantine selon la méthode montessorienne, l'accent est à mettre sur les centres d'intérêt de l'enfant (F. Serina-Karsky) de façon à faire de l'éducateur un "enseignant" et non un "enseignant" (R. Cousinet, 1968). Il ressort de cette éthique que le combat de tous, politiques et pédagogues, retrouve enfin une issue favorable.

4. Conclusion

L'éducation bienveillante est une formation à découvrir l'autorité en soi. En effet, face à la perte d'autorité parentale et à la montée de "l'enfant-roi", l'éducation bienveillante pourrait faire l'objet d'une grande réticence. Mais lorsqu'on observe le fort taux des violences exercées sur l'enfant, notamment à l'école, on perçoit mieux que toute éducation trahit ses propres objectifs dès lors qu'elle s'exerce sous le couvert de la violence. Cette violence sournoise est le symptôme d'une « autoréférence » provenant de l'éducation traditionnelle reçue par les parents et dont ils ont été aussi victimes d'une manière ou d'une autre. P. Meirieu (2005, p. 3) parle à juste titre « d'autorités-emprises ».

Une éducation bienveillante initiée dès lors dans nos structures éducatives doit en constituer la relève. Ses perspectives de mise en application restent théoriques sans pouvoir se passer d'une pratique de sensibilisation. En attendant la mise en place des structures conséquentes où tout *distinguo* pour éduquer l'enfant devra être dépassé, il faut maintenir comme fondements inaliénables à la réalisation de l'éducation

bienveillante les sept pistes envisagées par C. Legrand (2015) et qui placent l'enfant au cœur du système éducatif à savoir : respecter ses besoins ; rester à l'écoute de ses émotions ; apprendre à communiquer ; l'encourager ; fixer ensemble un cadre ; réparer au lieu de punir ; le droit à l'erreur.

Références bibliographie

- BASSET Lytta, 16/09/2015, Entretien avec Christine Legrand, in *La croix*, Quotidien français n°40290. Récupéré de : <http://www.la-croix.com/Famille/Parents-Enfants/Dossiers/Initiation-a-une-education-positive-2015-09-15-1356501>
- BASSET Lytta, 2014, *Oser la bienveillance*. Editions Albin Michel, Paris.
- BENABDALLAH Halim, 2010, *Les violences de genre comme facture de déscolarisation des filles en Afrique subsaharienne francophone*, in Rapport au Ministère des Affaires étrangères et Européennes, et l'Association genre en Action, p.1-42.
- BOISGROLLIER (de) Nathalie, 2014, *Elever ses enfants sans élever la voix - Guide pratique de l'éducation bienveillante*, Albin Michel, Paris, récupéré de : http://www.genreenaction.net/IMG/pdf/Rapport_final_sur_les_violences_de_genre_en_milieu_scolaire.pdf
- COUSINET Roger, 1968, *L'éducation nouvelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 3^e édition.
- DEFrance Bernard, 18/09/2014, Les sept violences que l'école inflige aux enfants et esquisse des réponses institutionnelles à ces violences. Récupéré de www.politiquesenfancejeunesse.org.
- DOLTO Françoise, 1997, *La Cause des Enfants*. Editions Robert Laffont, Paris.
- FILLIOZAT Isabelle, 2015, *La parentalité positive ou comment communiquer différemment avec votre enfant*, Weelearn, Kits de formation. Récupéré de <https://fr.pinterest.com/pin/387731849145740879/>
- GUEGUEN Catherine, 2014, *Pour une enfance heureuse*, Robert Lafont, Paris

- GUEGUEN Catherine, 2015, *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Editions Pocket, Paris.
- GUEGUEN Catherine, 2015, *Vivre heureux avec son enfant*. Robert Laffont, Paris 2015.
- INSTITUT NATIONAL DES STATISTIQUES ET DE L'ANALYSE ECONOMIQUE (INSAE), 2013, *Recensement General de la population et de l'habitation 4, Rapport provisoire*, Cotonou, récupéré de : www.insae-bj.org/?file=files/publications/RGPH4/Plaqueette_RGPH4...pdf.
- KUHN Samuel Thomas, 1983, *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion, Paris.
- LAMONTAGNE Caroline, 2015, *Mon cheminement vers une éducation bienveillante en 9 étapes*, mars 2015, récupéré de : <http://apprendreaeduquer.fr/education-bienveillante/>
- LEFEBVRE Henri, 2006, *A critical introduction. New-York and London*, Routledge.
- LOEFFEL Laurence, 2008, « Aux sources de l'éducation laïque et libérale : spiritualisme et libéralisme en France au XIXe siècle », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2/2008 (Vol. 41), p. 25-43. DOI : [10.3917/lisdle.412.0025](https://doi.org/10.3917/lisdle.412.0025)
- MABILON-BONFILS Béatrice, 2005, *L'invention de la violence scolaire*, Coll. Pratiques du champ social. ERES.
- MAUREL Olivier, 2012, *La violence éducative : un trou noir dans les sciences éducatives*. Editions L'instant présent, Paris.
- MEIRIEU Philippe, 2005, « Quelle autorité pour quelle éducation ? » in *Rencontres internationales de Genève*, p.1-10, récupéré de : <http://www.crefe38.fr/ressources/breve/quelle-autorite-pour-quelle>
- MILLER Alice, 2008, *Ta vie sauvée enfin*. Flammarion, Paris.
- MOLL Jeanne, 2012, « Bâtir une école du respect : pour une éthique du regard et de la parole ». In *revue Interacções*, n° 21, p. 38-55.

- MORIN Edgar, 1973, *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Le Seuil, Paris. Réédité dans la collection Point à partir de 1979, n°109.
- OURY Fernand et PAIN Jacques, 1972, *Chronique de l'école-caserne*, Paris, Maspéro.
- RENAUT Alain, 2002, *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris Calmann-Lévy.
- RICARD Matthieu, 2013, *Plaidoyer pour l'altruisme : la force de la bienveillance*. Nil Editions, Paris.
- ROBIQUET Paul, 1896, *Discours et opinions de Jules Ferry*. Editions Armand Colin, Paris.
- SAVOYE Antoine, 01/2003, «Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques : quelle compatibilité?» in *L'Homme et la société*, n° 147, p. 133-150.
- SERINA-KARSKY Fabienne, 2013, *Pratiques éducatives et bien-être de l'enfant à l'école : la contribution de l'Éducation nouvelle (1910-2010). Pour un nouveau paradigme éducatif*. Thèse soutenue le 11 décembre 2010 et publiée en 2013 à l'université Paris 8.
- STIEGLER Bernard, 2008, *Prendre soin de la jeunesse et des générations*, Flammarion, Paris.
- UNESCO, 2003, *Rapport sur la Promotion de l'autonomie de la jeunesse à travers les politiques nationales*. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001345/134502f.pdf>