

Peut-on proposer la Bienveillance comme principe pour et dans les réformes du système éducatif béninois? Dans une perspective de philosophie de l'éducation nous avons cherché à y répondre. C'est pourquoi notre enquête s'est voulue exclusivement conceptuelle et évaluation de capacité. La Bienveillance nous met ainsi à la croisée de deux chemins: la recherche en Sciences de l'Education et la démarche éducative. L'hypothèse de départ était d'évaluer phénoménologiquement le concept de Bienveillance, d'analyser ses ramifications et de vérifier auprès des acteurs de l'éducation son efficience. Les résultats auxquels nous sommes parvenus ont montré que malgré l'apparent retard du Bénin à adopter la Bienveillance en éducation, le concept forme le système éducatif mondial actuel et trouve dans l'Approche Par Compétence (APC) en vigueur au Bénin, un terrain favorable pour sa réalisation. L'enjeu reste celui de toute éducation; former à l'humanisation de l'être humain en vue d'une citoyenneté responsable.



Guillaume Abiodoun CHOGOLOU ODOUWO est Enseignant-Chercheur en Sciences de l'Education à l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin). Ses recherches en anthropologie de l'éducation portent sur les questions de patrimonialisation et internationalisation en éducation, les rapports entre culture et école, la relation école-famille et la relation éducative.



Guillaume Abiodoun Chogolou Odouwo

## Bienveillance en éducation au Bénin



**Guillaume Abiodoun Chogolou Odouwo**

**Bienveillance en éducation au Bénin**

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

**Guillaume Abiodoun Chogolou Odouwo**

# **Bienveillance en éducation au Bénin**

FOR AUTHOR USE ONLY

**Éditions universitaires européennes**

**Imprint**

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Publisher:

Éditions universitaires européennes

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

**ISBN: 978-620-2-54538-9**

Copyright © Guillaume Abiodoun Chogolou Odouwo

Copyright © 2020 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

FOR AUTHOR USE ONLY

**Guillaume Abiodoun CHOGOLOU ODOUWO**

**BIENVEILLANCE EN EDUCATION AU BENIN**

FOR AUTHOR USE ONLY

**« Traiter de la façon d'élever et d'éduquer les enfants semble la chose la plus importante et la plus difficile de toute science humaine. »**

**Montaigne, Essais, Livre I, chapitre XXV**

## SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	4
CHAPITRE 1- DE LA CRISE DE L'EDUCATION A L'EDUCATION EN CRISE .....	13
1-1- L'éducation en Crise .....	14
1-2- Oser la bienveillance : De la décision à l'épistémologie. ....	27
CHAPITRE 2- DE L'EDUCATION A LA BIENVEILLANCE A L'EDUCATION BIENVEILLANTE.....	41
2-1- La « Veillance » comme principe de « Bien-veillance ». ....	43
2-2- Principes philosophiques afférents .....	56
CHAPITRE 3- ENJEUX ET PERSPECTIVES DE L'EDUCATION BIENVEILLANTE AU BENIN .....	66
3-1- En famille.....	68
3-2- A l'école .....	77
3-3- Les lieux de culte comme lieu de culture à la bienveillance. ....	89
CHAPITRE 4 : PERSPECTIVES POUR LA CREATION ET L'ANIMATION D'UNE ECOLE BIENVEILLANTE.....	94
4-1- La Bienveillance, un atout pour valoriser l'Approche Par Compétence . ....	95
4-2-Renforcer les organisations pédagogiques et éducatives.....	104
4-3-Le postulat méthodologique de la bienveillance une chance pour le vivre ensemble.....	106
Conclusion .....	116.
BIBLIOGRPAHIE.....	120

## INTRODUCTION

L'éducation est sans aucun doute principe d'humanisation. De l'école aux lieux de culte en passant par le milieu familial, l'éducation de l'être humain est en quête de sens. La recherche du sens, qui caractérise le siècle qui est le nôtre, n'est pas une crise du sens mais la recherche de paradigme convenable au sens des choses, de la chose de l'éducation en contexte. On peut l'affirmer, le troisième millénaire, le siècle qui est le nôtre est en quête de son paradigme éducatif, l'ultime d'ailleurs pouvant favoriser l'humanisation de l'être humain. L'admission d'un tel paradigme dans la scolarisation béninoise suppose avant tout son assimilation dans le milieu natal de l'enfant et, partant, dans tous les lieux où sa socialisation est sollicitée. Autrement dit, la bienveillance, avant d'être un paradigme pour l'éducation, est la méthode éducative en mesure de conduire l'éducation à atteindre son objectif, celui de l'humanisation de l'être humain.

C'est pourquoi nous allons orienter notre étude sur le système éducatif béninois de façon à poser le principe de bienveillance comme palliatif à tout autre processus dont le déploiement, jusque-là, n'a pas encore atteint l'idéal envisagé. Sur la base de travaux antérieurs en effet, nous avons posé le principe de bienveillance comme palliatif de la violence en milieu scolaire (Guillaume Chogolou, 2016). Au fil du temps nous nous sommes rendu compte que ce ne sont pas seulement les pratiques violentes ou punitives qui retardent le processus d'humanisation de l'enfant que vise le processus de scolarisation. Mais, depuis le giron familial en passant par les divers lieux où il s'implique, la formation de l'enfant n'a qu'une seule visée : le conduire à devenir un adulte responsable. Le « principe de responsabilité », tel que le formulent les écrits de Hans Jonas, pourrait aussi servir d'atout en éducation.

Nous constatons ainsi avec grand intérêt que c'est l'empathie qui l'emporte à la base. Intrinsèque à l'humain, l'empathie apparaît comme le

mobile de valorisation de la personne humaine dont l'interaction entre éduqué et éducateur est obvie. L'éducateur et l'éduqué sont tous deux portés par une connexion existentielle qui trouve dans l'empathie sa forme la plus exaltante d'authenticité. Tout comme l'on éprouve de la sympathie pour quelqu'un qu'on ne connaît pas précédemment ainsi doit prendre place en éducation l'empathie dans le processus de socialisation de l'enfant. C'est pour rendre explicite cet atout émotionnel que les psychopédagogues (Basset, Monssouri) optent aujourd'hui pour la thématique de la Bienveillance, un principe en vogue dans les milieux américains, anglo-saxons, et surtout scandinaves.

Les résultats du processus d'humanisation dans ces milieux ne sont plus à démontrer. C'est bien paradoxalement l'exemple de la Finlande qui reste aussi stimulant qu'interpellant. Ce pays a développé l'un des systèmes éducatifs les plus performants au monde en demandant aux élèves de passer moins de temps à l'école et en leur donnant moins d'examens et de devoirs. D'après Aija-Leena Nurminen, native finlandaise et enseignante de finnois :

« La Finlande bénéficie de l'un des meilleurs systèmes éducatifs au monde. En effet, selon le classement PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), la Finlande est dans le Top 5 (sur 70 pays) des meilleurs élèves performants en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques et la première en Europe. Depuis plus de quarante ans maintenant, le pays a développé l'école publique unique, accessible à tous les enfants. Plusieurs particularités du système éducatif finlandais font qu'il fonctionne très bien et qu'il est présenté comme un modèle à suivre »<sup>1</sup>.

Cette réussite n'est que le fruit d'un changement radical de paradigme éducatif car jusqu'à la fin des années 1960, seuls 10 % des élèves finlandais terminaient l'école secondaire. Selon l'éducateur Pasi Sahlberg, c'est à la suite d'une décision que l'État providence fournit la structure de base permettant aux enfants de tous les milieux économiques de développer leur potentiel. La série de réformes innovantes ébauchées dans les années 90 fait voir aujourd'hui ce

---

<sup>1</sup> Cf. Mehdi Bautier, *Focus sur le système éducatif en Finlande*, publié par, Culture 4, 2019.

que des experts désignent déjà comme « Miracle » : « Aujourd'hui, lorsque des délégations internationales d'experts se rendent dans le pays pour apprendre la formule du "miracle" de l'éducation en Finlande, on leur dit qu'une éducation publique de haute qualité est le résultat non seulement de politiques éducatives, mais aussi de politiques sociales efficaces »<sup>2</sup>

Pour beaucoup, cette réussite éducative repose en grande partie sur le modèle économique de promotion de l'égalité et de la justice sociale, qui a été adopté après la fin de la Seconde Guerre mondiale ; ce qui atteste que l'éducation n'est pas isolée de l'existence. Mieux, elle s'implique pour s'assumer afin de rendre l'individu responsable de son humanité. Erja Schunk, professeur à l'école Viikki, précise :

« Il est important que les enfants aient le temps d'être des enfants." Ce qui stipule un programme scolaire relaxe aussi bien pour les apprenants que pour l'enseignant : « Les élèves apprennent ce qu'ils ont besoin d'apprendre en classe. Ils ont plus de temps à passer avec leurs amis et à faire d'autres choses qu'ils aiment, ce qui est également important", déclare Martti Mery, un autre enseignant. On en retient que « Le programme scolaire des jeunes élèves finlandais est conçu pour les aider à développer leur curiosité naturelle et à approfondir leur apprentissage »<sup>3</sup>

Pour en arriver à un tel pari académique, il faut bien l'audace de penser un système éducatif en fonction de l'humain et non de ses catégorisations tels l'échec et la réussite. En Finlande, les élèves n'ont pas non plus à se soucier des examens : « ils n'existent pas pendant les cinq premières années d'enseignement, et les années suivantes, les élèves sont évalués en fonction de leurs performances en classe »<sup>4</sup>. Ce qu'il faut en déduire et qui devra servir de norme à la bienveillance est que le système repose sur la confiance et la responsabilité :

---

<sup>2</sup>Claudia Wallin *Comment la Finlande est devenue le leader mondial de l'éducation pour tous*. Publié, BBC News Brazil. 30 décembre 2019.

<sup>3</sup>*Idem*.

<sup>4</sup>*Idem*.

« chaque enfant a le potentiel d'apprendre si on lui donne suffisamment de soutien et de possibilités. De plus « on a constaté que cela ne servait à rien en Finlande, que les enfants qui redoublaient n'apprenaient pas plus et étaient plutôt démotivés. On a donc créé un système de soutien pédagogique pour éviter le redoublement » affirme-t-elle<sup>5</sup>. Ainsi, si un enfant venait à échouer, l'échec est considéré comme un échec pédagogique de l'enseignement et pas de l'élève. Les enseignants croient que leur « rôle est d'aider les élèves à apprendre sans anxiété et à développer leur curiosité naturelle - et non de les aider à réussir les examens » (*Idem*).

C'est pourquoi il a été mis en place une aide personnalisée aux élèves qui en ont besoin. Il y a des spécialistes à disposition dans les écoles pour aider les enfants en difficulté. C'est à l'enseignant de penser avec une équipe comment contourner les difficultés d'un enfant afin d'éviter le découragement. « La formation est centrée sur la pédagogie plutôt que sur les savoirs » admet Aija-Leena. Le système finlandais apparaît attrayant pour une bienveillance éducative dans la mesure où la famille s'implique fondamentalement dans la scolarisation : « Favoriser le bien-être des enfants commence avant leur naissance et continue avant qu'ils ne commencent l'école à l'âge de sept ans, et le service de santé publique est facilement accessible à tous pendant l'enfance »<sup>6</sup>, ajoute-t-il.

Aija-Leena Nurimen explique qu'en Finlande les écoles maternelles n'existent pas, et qu'il s'agit plutôt de jardins d'enfants préscolaires où l'enfant va apprendre à vivre avec les autres enfants. C'est très ludique et c'est justement pour que les parents puissent travailler et c'est ouvert à tout le monde : « Avant d'aller à l'école, on apprend aux enfants à travailler en petits groupes, de sorte que quand les enfants arrivent à l'école ils savent déjà comment se déroulent les

---

<sup>5</sup> Mehdi Bautier, *Focus sur le système éducatif en Finlande*. Publié par, Août 22, Culture 4, 2019.

<sup>6</sup>Idem.

travaux en groupe »<sup>7</sup> Dans ce système où le jeu retrouve tout son enjeu éducatif, la bienveillance n'a plus de prix. Elle reste plutôt le prix à payer pour une éducation efficace. En Finlande, on estime que jouer est très important pour un enfant : « pour les enfants le plus important c'est de jouer, pas de travailler trop tôt », précise Aija-Leena.

C'est là pour nous un système à rapprocher de celui béninois, quitte à en assumer les exigences qui ne sont pas des moindres. Le diagnostic actuel du système éducatif béninois présente un tableau clinique à la fois attrayant et disponible pour l'insertion et l'émergence de la Bienveillance comme principe et norme de toute éducation. Il faut souligner comme exigence première, la contribution de l'Etat en tant qu'organe de décision socio-éducative et financière incontournables : « En Finlande, l'école est totalement gratuite. Les cours, mais aussi les cantines scolaires, les transports pour venir à l'école et les manuels scolaires sont pris en charge par l'Etat. Celui-ci finance même les études des futurs enseignants pour obtenir le diplôme exigé » (*Idem*).

Aija-Leena Nurminen explique qu'il n'y a pas d'écoles privées et que les cours se terminent aux alentours de 14h pour pratiquer des activités sportives et/ou artistiques. Elle affirme aussi qu'être enseignant est un métier très exigeant : « On continue d'avoir une formation continue toutes les semaines une fois notre diplôme en poche et même quand on enseigne ». (*Idem*). Ensuite, le nombre d'élèves par classe est restreint : « ils sont entre 15 et 20. Bien que les effectifs soient restreints, l'enseignant aide et assiste chaque élève dans son apprentissage. Il y a un véritable soutien pédagogique ». (*Idem*).

La chose n'est pas impossible à réaliser dès lors que la bienveillance en est le point axial. Nous sommes conscient qu'il est erroné de vouloir importer telles quelles des politiques publiques. Et les pays pourraient commettre une erreur en imitant les pratiques éducatives actuelles de la Finlande,

---

<sup>7</sup>Mehdi Bautier, *Focus sur le système éducatif en Finlande* Publié par, Culture 4, 2019.

fondamentalement, parce que la réussite du système finlandais repose sur des enseignants de très grande qualité, extrêmement bien formés et impliqués. Sachant que la plupart des systèmes éducatifs ne disposent pas de ce préalable essentiel, il est impossible de mettre en œuvre directement les pratiques finlandaises. Mais ce qui nous importe et reste imitable est l'enjeu de toute éducation. Quel est le jeu qui se joue dans l'élaboration et la mise en œuvre des systèmes éducatifs ? De part le monde entier, que vise la formation des humains à telle ou telle autre responsabilité ? Qu'envisage la scolarisation d'un enfant à un métier ou à une humanisation à laquelle toute fonction devra également contribuer ? Il est hors de doute que toute éducation vise la bienveillance. L'éducation bienveillance paraît alors urgente. Car, à la base de toute éducation, quels que soient le lieu et l'endroit, subsiste un fondement transversal.

Il sera question donc, à la lumière de la réussite du modèle finlandais, de questionner l'actualité du système béninois et d'envisager en quoi le paradigme de bienveillance pourrait contribuer à son efficacité en le rendant plus préoccupé de son objectif, citoyenneté responsable, que de l'échec ou de la réussite aux examens. L'importance de ceux-ci dépend de la manière dont l'éducation elle-même est donnée et entretenue. Nous pensons qu'il serait salutaire pour le système béninois de s'ouvrir aussi à cet atout qui, pour l'instant, reste un vœu pieux pour plusieurs acteurs de l'éducation, des parents aux enseignants en passant par les pasteurs.

Cette étude tente de relever le défi. Nous allons nous atteler, au regard de la double situation, celle du monde en général et celle du Bénin en particulier, à élaborer pour ce dernier les enjeux pouvant rendre applicable la Bienveillance en éducation. Nous nous inspirerons bien évidemment des expériences déjà vécues ailleurs aussi bien en théorie qu'en pratique. Nous évoquerons les avantages et inconvénients des principes qui seront soumis à analyse suivant la méthode propre à notre discipline à laquelle il nous faut ajouter la philosophie,

notamment l'atout phénoménologique qu'elle confère aujourd'hui à beaucoup de disciplines, particulièrement les sciences humaines.

C'est en fonction de ce panorama psycho-philosophique que nous serons outillé pour questionner le processus enseignement/apprentissage au Bénin afin de jauger sa capacité à s'ouvrir à un principe renouvelé. En effet, nous le disions, la Bienveillance en éducation n'est pas un principe nouveau. Mais elle demeure un atout renouvelé en Sciences de l'Éducation à mettre au profit du système éducatif béninois, lequel, jusque-là, n'a pas encore fait l'expérience de l'éducation positive qui pourtant reste son vœu. Du reste, malgré les efforts constamment engagés du gouvernement et des acteurs du système éducatif au Bénin, les actes de violence en milieu scolaire, les mesures coercitives les plus pernicieuses (châtiments corporels) sont d'actualité et psychologiquement frustrant aussi bien pour l'enfant que pour ses géniteurs. D'où viennent ces contradictions entre la volonté bienveillante de l'éducateur à élever l'adulte qui sommeille dans l'enfant et l'attitude à réduire l'éduqué à un « rien du tout » ? Cette récusation du potentiel humain n'est pas que somatique. Elle est aussi verbale et sournoise : dans des milieux apparemment réputés pour être des lieux d'humanisation –Eglise, Mosquée, temples-, l'enfant subit de plus grandes atrocités qui font jeter encore jusqu'à aujourd'hui le discrédit sur les religions en général alors que par essence « la religion est la Vie ». Croit-on en Dieu pour vivre ou pour en mourir ?

L'option pour l'éducation positive dont l'éducation à la bienveillance est l'autre désignation tentera de changer la vision des choses. Fomenté à la base et simultanément en fonction d'une base commune, celle de l'empathie, le trio Parent-Enfant-Educateur se verra très tôt dans une conversion transformant pour l'unique cause : l'humanisation de l'être humain, précisément celle de l'enfant, adulte potentiel.

Mais le grand obstacle à ce beau vœu est que dans les réformes de l'éducation nationale béninoise, toujours en mutations, la notion de « Bienveillance » n'existe pas. Comment alors du jour au lendemain faire adhérer les professionnels de l'éducation à une telle pratique étrangère à leur déontologie ? C'est sans doute cette absence qui rend intéressante notre entreprise et rend avant tout nécessaire et indispensable ce travail. Ainsi, respectant la règle de l'art en Sciences de l'Education qu'est l'enquête sur le terrain, il s'agit pour nous d'une enquête conceptuelle sur « la bienveillance en éducation » dont il nous faut poser les modalités et faire des suggestions concrètes et motivantes.

Dans une première partie, nous nous inscrirons dans les atouts de l'Approche Par Compétence pour faire *l'état des lieux sur la bienveillance en éducation béninoise*. Le concept sera posé et philosophiquement explicité. Ensuite, nous présenterons *les contours méthodologiques de cette enquête : le questionnaire, l'échantillon visé, les réponses obtenues*. Nous évaluerons enfin les principaux *résultats de cette enquête sur la notion de bienveillance à l'école*, en matière de représentations, de préoccupations et de pratiques déclarées, avant *d'analyser dans une partie discussion les principales tensions et ambiguïtés sur la bienveillance en éducation*.

On agiterait ainsi les perspectives d'animation d'une école bienveillante. Nous espérons fortement que ce travail commençant, fédère de nombreux acteurs concernés en renforcement des précieuses capacités toujours en déploiement dans le processus d'humanisation de l'être humain béninois. Car, suivant la posture pédagogique qui est la nôtre et en référence aux recommandations de Max Weber (1995), l'éducation, quoique philosophique, doit s'accompagner de conviction, laquelle réfute par essence l'idée d'une rupture entre la *praxis* et les principes : « On ne peut former des individus à des techniques ou des méthodes sans faire référence à des principes, dont l'ensemble

synchrétique génère les finalités »<sup>8</sup>. Le pédagogue se doit en particulier d'être cohérent dans le choix des méthodes, théories et principes suivant le désir « qu'enseigner, c'est s'enseigner ».

FOR AUTHOR USE ONLY

---

<sup>8</sup> Loïc Chalmel, « De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées », Questions Vives [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 20 Octobre 2020.

## CHAPITRE 1- DE LA CRISE DE L'EDUCATION A L'EDUCATION EN CRISE

La notion de « Crise » ici n'est pas à prendre *stricto sensu* dans son approche grave comme en économie. Il s'agit plutôt d'une crise de sens qui devient salutaire pour saisir l'enjeu de l'éducation. En effet, la notion d'école bienveillante n'apparaît nulle part dans le système éducatif béninois. C'est la raison pour laquelle l'état des lieux par lequel nous entamons cette enquête cherchera avant tout à situer la pertinence du concept pour le système éducatif. La récente apparition du thème en philosophie de l'éducation et les rapides résultats qu'il a donnés ailleurs sont des stimulants institutionnels qui incitent à en faire un paradigme d'efficacité pour l'éducation béninoise et la provocation de la crise salutaire de celle-ci.

Justement, que ce soit au Bénin ou ailleurs dans le monde, l'éducation est en crise. Mais le dire ainsi, c'est mettre en crise l'éducation elle-même. Car, l'appréciation du malaise généralisé qu'on peut constater aujourd'hui au sujet des paradigmes éducatifs traditionnels ne prend pas toujours en compte le dynamisme de l'éducation elle-même. Du latin *ex-ducere*, guider, conduire hors de, *l'éducation est l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée*<sup>9</sup>. En s'en tenant à cette première approche, il faut déjà se demander si de telles approches restent figées et standards dans le temps et l'espace.

Le cri de détresse des acteurs de l'éducation actuelle semble ignorer qu'il s'agit avant tout d'un processus qui relève de la *mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain*(*Idem*). A ce titre, c'est mettre l'éducation elle-même en crise que de vouloir résoudre la

---

<sup>9</sup> Yves Makodia Mantseka, in Toupictionnaire. Art. L'éducation - clé de l'avenir, 1920

crise qu'elle engendre à travers un sentiment de regret qui n'est rien d'autre que la projection de l'esprit d'une époque sur une autre.

Avec Hannah Arendt et Michel Serres, philosophes, qui ne sont pas moins des psychopédagogues, on pourrait parler respectivement de l'autoritarisme et de la perpétuation du conflit de générations comme des visions de maintien de crise en éducation. Nous nous intéressons à leur approche de la crise en éducation pour songer avec eux à la perspective d'un paradigme renouvelé en éducation. On pourra ensuite, avec Elisabeth Basset, analyser la pertinence de la Bienveillance comme un paradigme non pour résoudre une situation de crise mais pour redorer de l'intérieur le blason de l'éducation.

## **1-1- L'éducation en Crise**

La crise de l'éducation telle que nous voulons le faire entrevoir dans ce travail est plutôt une recherche de paradigme appropriée pour pallier toute crise éducative. Nous estimons que si l'éducation repose sur un principe convenable à son idéal, il n'y a pas de raison qu'elle n'atteigne son objectif. En parcourant ces deux grands penseurs de l'éducation moderne que sont Hannah Arendt et Michel Serres, nous voulons faire ressentir la perspective de toute éducation. Sans le dire explicitement, l'un et l'autre s'ouvrent à une perspective autre que celle jusque-là conçue.

### **1-1-1-Hannah Arendt et la crise de l'éducation**

Icône intellectuelle pour la politique contemporaine pour avoir assumé la banalité du mal face au totalitarisme, Hannah Arendt offre une analyse déroutante de la crise actuelle de l'éducation. Il importe de la situer dans son contexte. Après un doctorat en philosophie, elle fuit l'Allemagne nazie pour

l'Amérique où elle se fait naturaliser en 1951. A cette période, l'Amérique est en pleine crise éducative, en retard sur ses voisins occidentaux qui eux ont de bien meilleurs résultats. Pour elle, le mal vient de la méthode en cours.

Dans son œuvre, *La crise de la culture* (1954), Hannah Arendt consacre un long développement à « la crise de l'éducation »<sup>10</sup>. Elle analyse avant tout les principes de l'éducation évoquant le déclin de l'autorité comme le bouc-émissaire de la crise : « La crise de l'autorité dans l'éducation est étroitement liée à la crise de la tradition, c'est-à-dire à la crise de notre attitude envers tout ce qui touche au passé »<sup>11</sup> En effet, « pendant des siècles, l'enseignant n'avait pas besoin de démontrer cette autorité, elle était naturelle. Dans la civilisation romaine, le passé était considéré comme modèle et les ancêtres étaient considérés comme de vivants exemples pour leurs descendants »<sup>12</sup>.

Cette tradition étant aujourd'hui perdue, l'autorité connaît un déclin. Il ne s'agira pas d'opérer un retour en arrière, encore moins de végéter dans le regret inconscient. Il faut faire face à la crise et l'assumer. Tout au moins « La disparition de l'autorité dans la vie politique ne signifie pas que l'autorité doit disparaître dans le domaine privé et dans l'école. L'autorité du maître dans l'enseignement repose sur le fait que le maître a un savoir dans son domaine supérieur à l'élève, elle ne repose donc pas sur la coercition ni sur un pouvoir extérieur. Dans l'autorité, il y a un rapport hiérarchique » (*Idem*).

Comment convertir cette autorité hiérarchique en autorité de service pour en faire un tremplin pour le recouvrement du rôle de l'enseignant ? Laisser les enfants à eux-mêmes sous prétexte de rompre avec l'autorité traditionnelle serait les livrer à toutes formes de vandalisme. Etant donné le monde moderne dans lequel nous sommes qui ne peut abandonner le pouvoir de l'autorité mais

---

<sup>10</sup>Hannah ARENDT, « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, essais folio, Gallimard, 1954, trad, 1972.

<sup>11</sup>Cf. Extrait de « La crise de l'éducation » dans *La crise de la culture*, traduction Chantal Vezin, p.232-237, Folio essais n°113.

<sup>12</sup> Jean-Pierre Dumas, *Hannah Arendt contre les idéologues de l'éducation*, 22 Août, 2017.

paradoxalement n'admet aucune autorité « il n'appartient pas seulement aux professeurs et aux éducateurs, mais à chacun de nous, dans la mesure où nous vivons ensemble dans un seul monde avec nos enfants et avec les jeunes, d'adopter envers eux une attitude radicalement différente de celle que nous adoptons les uns envers les autres »<sup>13</sup>

Ce paradoxe est ce qui contraint à retrouver un paradigme approprié pouvant permettre de surmonter la crise. Comme le fait remarquer Hannah Arendt elle-même, « les enfants ont besoin des adultes pour s'éduquer ». Quel type d'adulte serait alors convenable pour la tâche de relève éducative au moment même où on cherche à écarter l'autorité ? Hannah Arendt, qui connaît bien la démocratie aux États-Unis, sait que ce pays comme les autres essaie « d'égaliser ou effacer, autant que possible, la différence entre jeunes et vieux, doués et non doués, c'est-à-dire finalement entre enfants et adultes et en particulier entre professeurs et élèves » (Hannah Arendt, 1972, p. 229) ; or c'est, à son avis, une erreur. L'éducation vise à développer le potentiel unique de chaque enfant. Si l'éducation est par nature conservatrice, elle doit aussi permettre de développer le potentiel unique qui existe dans chaque enfant.

On peut parcourir les différentes méthodes palliatives : « En partant de l'idée que l'enfant aime jouer, on a fait reposer la pédagogie sur des méthodes ludiques. L'enfant n'apprend pas pour rester enfant, mais pour passer à un autre état. D'autre part, apprendre demande de la part de l'élève une attention soutenue qui est l'opposé de l'activité ludique. Si les enseignants (et les parents) n'obligent pas l'élève à un certain effort devant un contenu parfois difficile (et rébarbatif), les choses n'adviennent pas d'elles-mêmes »<sup>14</sup>. Il en résulte que l'enseignement est un contenu avant d'être une pédagogie. Dès lors, « Sous

---

<sup>13</sup>Cf. Extrait de « La crise de l'éducation » dans *La crise de la culture*, traduction Chantal Vezin, p.232-237, Folio essais n°113.

<sup>14</sup> Antoine JANVIER, *Penser dans la crise de l'éducation : Hannah Arendt et le problème de la contingence*, Bulletin d'analyse phénoménologique XII 4, 2016 (Actes 9), p. 131-147.

l'influence des psychologues, on a introduit l'enseignement de la pédagogie pour les maîtres ; cela part d'un bon sentiment, à condition de ne pas inverser l'ordre des choses. Poussée à l'absurde, la pédagogie est devenue plus importante que le sujet à enseigner, de là à négliger la formation des professeurs dans leur propre discipline »<sup>15</sup>.

Nous sommes ici dans une analyse d'école. Hannah Arendt plaque le système français comme la norme de l'éducation mais reste très influencée par son origine allemande et américaine. Pour elle, l'éducation doit être conservatrice afin de préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant : « Enseigner, c'est apprendre à l'enfant ce qu'il ne sait pas (à lire, à compter, à écrire), éduquer, c'est aussi faire advenir quelque chose qui serait déjà là, une potentialité »<sup>16</sup>. L'assimilation des deux dispositions d'enseigner et d'éduquer ne permet pas de voir que c'est le même rôle que la philosophe allemande pragmatiste assigne aux deux réalités : « L'éducation ne peut se passer ni de l'autorité ni de la tradition, elle s'exerce cependant dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni par la tradition (dont on se moque) »<sup>17</sup>

Elle conduit cependant à retrouver dans son discours le palliatif que nous escomptons : « Il appartient aux éducateurs et aussi à chacun de nous d'user avec nos enfants d'une notion d'autorité affectueuse que nous ne pouvons utiliser vis-à-vis des adultes » (Hannah Arendt, 1972, p. 223-252). L'autorité affectueuse ouvre à une attitude supérieure espérée de par et d'autre pour surmonter la double crise celle de l'éducation et de l'autorité en son sein. La bienveillance permet de convertir l'autorité en responsabilité et de découvrir

---

<sup>15</sup> A. Léon, *Psychologie et action éducative : la notion de psychopédagogie, l'Année psychologique*, 66-2 pp. 461-474, 1966.

<sup>16</sup> Jean-Pierre Dumas, *Hannah Arendt contre les idéologues de l'éducation*, 2017

<sup>17</sup> Philippe Foray, « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque*, vol. 19, no. 1, pp. 79-101. 2001.

l'éducation comme processus d'auto-humanisation. Ainsi « Il s'agit de défendre une forme de « conservatisme (qui), pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation » (Idem). La bienveillance serait donc intrinsèque à l'être humain et favoriserait sa conservation contre tout déclin de l'autorité qui ne serait qu'autoritaire. On en gagnerait énormément étant donné que :

« L'autorité de l'éducateur s'inscrivait alors dans l'autorité de la transmission de ce qui nous rattache au passé afin de permettre à l'enfant de s'insérer progressivement dans l'évolution du monde. C'est ainsi que « le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre. (...) C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun » (Hannah Arendt, 1972, p. 223-252).

### **1-1-2-Michel Serres et l'éducation en crise**

De son côté, l'auteur de *Petite poucette* voit plutôt la crise au sein de l'éducation elle-même. Ici le mot « crise » reçoit tout son sens en tant que critère qui donne sens. Décédé en Juin 2019 à l'âge de 88 ans, Michel Serres est un humaniste. Il aura à travers ses travaux, anticipé sur le bouleversement qu'ont provoqué les nouvelles technologies de la communication. C'est son œuvre "*Le tiers-instruit*" (1991), réflexion brillante sur l'éducation, qui l'impose comme un spécialiste de la question. Edith Cresson, Premier ministre, le charge de préparer "l'Université de France", qui doit délivrer un enseignement à distance des savoirs fondamentaux. Mais son rapport jugé "utopique" est accueilli fraîchement. "On appelle utopique ce que l'on ne comprend pas", rétorque-t-il. « Nous sommes à l'an zéro d'une nouvelle manière de partager le savoir », analyse-t-il en 1996, en relevant que les moyens modernes de communication bouleversent la nature même de l'enseignement.

En 2012, "Petite Poucette" (clin d'œil à la *maestria* avec laquelle certains utilisent leurs pouces pour taper sur leurs portables) s'est appuyée sur le postulat qu'un nouvel humain est né. Le philosophe y analyse les mutations politiques, sociales et cognitives qui accompagnent cette "nouvelle révolution". Son hypothèse pour analyser l'éducation en crise est poignarde : « Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit, au moins faut-il le connaître »<sup>18</sup>.

La figure actuelle de l'éduqué est totalement bouleversée. Et c'est se mettre en crise soi-même que de ne pas le reconnaître pour y faire correspondre la démarche éducative concordante. D'où la crise de l'éducation est moins une remise en cause de l'éducation que l'éducation elle-même en crise. La crise est le vecteur de toute éducation, insinue Michel Serres. On ne parlerait certainement pas de l'éducation si la crise n'en constitue pas le facteur déterminant :

« Ce nouvel écolier, cette jeune étudiante n'a jamais vu veau, vache, cochon ni couvée. En 1900, la majorité des humains, sur la planète, s'occupaient de labourage et de pâturage ; en 2010, la France, comme les pays analogues au nôtre, ne compte plus qu'un pour cent de paysans. Sans doute faut-il voir là une des plus immenses ruptures de l'histoire, depuis le néolithique. Jadis référée aux pratiques géorgiques, la culture change. Celle ou celui que je vous présente ne vit plus en compagnie des vivants, n'habite plus la même Terre, n'a donc plus le même rapport au monde. Il ou elle ne voit que la nature arcadienne des vacances, du loisir ou du tourisme. Il habite la ville. Ses prédécesseurs immédiats, pour plus de la moitié, hantaient les champs. Mais il est devenu sensible aux questions d'environnement. Prudent, il polluera moins que nous autres, adultes inconscients et narcissiques. Il n'a plus le même monde physique et vital, ni le même monde en nombre, la démographie ayant soudain bondi vers sept milliards d'humains. Son espérance de vie est, au moins, de quatre-vingts ans. Le jour de leur mariage, ses arrière- grands-parents s'étaient juré fidélité pour à peine une décennie. Qu'il et elle, envisagent de vivre ensemble, vont-ils jurer de même pour soixante-cinq ans ? Leurs parents héritèrent vers la trentaine, ils attendront la

---

<sup>18</sup> Michel Serres, « Avant-propos. Petite Poucette », Marie-France Castarède éd., *L'image et la pensée*. ERES, pp. 19-31, 2011.

vieillesse pour recevoir ce legs. Ils n'ont plus la même vie, ne vivent plus les mêmes âges, ne connaissent plus le même mariage ni la même transmission de biens » (Serres, Michel., 2011, pp. 19-31).

Le diagnostic est aussi pathétique que le tableau clinique que présente le philosophe : « N'habitant plus le même temps, ils entrèrent dans une autre histoire ». En 2015 au cours d'un entretien, il précise :

« Ils sont formatés par les médias, diffusés par des adultes qui ont méticuleusement détruit leur faculté d'attention en réduisant la durée des images à sept secondes et le temps des réponses aux questions à quinze secondes, chiffres officiels ; dont le mot le plus répété est « mort » et l'image la plus reprise celle des cadavres. Dès l'âge de douze ans, ces adultes-là les forcèrent à voir plus de vingt mille meurtres. Ils sont formatés par la publicité ; comment peut-on leur apprendre que le mot relais, en français s'écrit -ais, alors qu'il est affiché dans toutes les gares - ay ? Comment peut-on leur apprendre le système métrique, quand, le plus bêtement du monde, la SNCF leur fourgue des s'miles ? Nous, adultes, avons doublé notre société du spectacle d'une société pédagogique dont la concurrence écrasante, vaniteusement inculte, éclipse l'école et l'université. Pour le temps d'écoute et de vision, la séduction et l'importance, les médias se sont saisis depuis longtemps de la fonction d'enseignement » (Serres, Michel, 2011, pp. 19-31).

Seule la conduite à tenir (CAT) laisse une lueur d'espoir :

« Sans que nous nous en apercevions, un nouvel humain est né, pendant un intervalle bref, celui qui nous sépare de la Seconde Guerre mondiale. Il ou elle n'a plus le même corps, la même espérance de vie, n'habite plus le même espace, ne communique plus de la même façon, ne perçoit plus le même monde extérieur, ne vit plus dans la même nature ; né sous péridurale et de naissance programmée, ne redoute plus la même mort, sous soins palliatifs. N'ayant plus la même tête que celle de ses parents, il ou elle connaît autrement. Il ou elle écrit autrement. Pour l'observer, avec admiration, envoyer, plus rapidement que je ne saurai jamais le faire de mes doigts gourds, envoyer, dis-je, des SMS avec les deux pouces, je les ai baptisés, avec la plus grande tendresse que puisse exprimer un grand-père, Petite Poucette et Petit Poucet. Voilà leur nom, plus joli que le vieux mot, pseudo-savant, de dactylo » (Serres, Michel, 2011, pp. 19-31).

Pour Michel Serres, à vrai dire, l'homme de la génération actuelle est devenu un individu, c'est-à-dire un humain mais isolé de toute communion (familiale, relationnelle, interpersonnelle), une communion qui favorise son sens de la transcendance (politique, religieuse et sociale). Or, l'éducation dans sa version traditionnelle, si on peut parler ainsi, s'est constituée sur une pédagogie qui vise à éveiller ces éléments en l'humain. C'est d'ailleurs pourquoi on parle aujourd'hui plus d'être humain que le simple concept d'homme qui pour prendre en compte « la femme et l'enfant » nécessite un « H » majuscule, c'est-à-dire un homme désormais façonné par un langage renouvelé en religion, en politique, en sociabilité et qui sont des lieux d'être de l'humain.

L'éducation jusque-là contribuait à maintenir et à sauvegarder ces dimensions en l'humain. Mais depuis que celui-ci est devenu un individu isolé de ses lieux d'être, ceux-ci lui apparaissent comme étrangers et la technique du monde actuel le récupère dans ses divers démembrements puisque l'homme ne peut vivre sans déploiement de soi.

On entretiendrait un « conflit de génération » aujourd'hui inutile en continuant à projeter sur la situation actuelle de l'humain des paradigmes ou vision du monde qui lui sont extérieurs. Il faut donc considérer l'homme actuel comme un individu et chercher à nourrir cette individualité sans dénier à l'humain qu'il est : « être humain », c'est-à-dire un sujet capable d'être autre que ce qu'il donne à voir. Ceci nécessite de l'accepter tel qu'il se présente. C'est la tâche de l'éducation et la mission des éducateurs. Dans quelles mesures les uns et les autres sont capables d'assumer cette double tâche-mission sans que l'un ne paraisse autoritaire et l'autre lésé ou dénigré ? Il urge d'inventer un lien nouveau qui soit un nouveau lien :

« Mieux encore, les voilà devenus des individus. Inventé par saint Paul, au début de notre ère, l'individu vient de naître seulement ces jours-ci. Nous rendons-nous compte à quel point nous vivions d'appartenances, de jadis jusqu'à naguère ? Français, catholiques ou

juifs, Gascons ou Picards, riches ou pauvres, femmes ou mâles... nous appartenions à des régions, des religions, des cultures, rurales ou villageoises, des groupes singuliers, des communes locales, un sexe, la patrie. Par les voyages, les images, la toile, les guerres abominables, ces collectifs ont à peu près tous explosé. Ceux qui demeurent continuent aujourd'hui, vite, d'éclater. L'individu ne sait plus vivre en couple, il divorce ; ne sait plus se tenir en classe, il remue et bavarde ; ne prie plus en paroisse ; l'été dernier, nos footballeurs n'ont pas su faire équipe ; nos politiques savent-ils encore construire un parti ? » (Serres, Michel, 2011, pp. 19-31).

Ce sont donc aux yeux de Michel Serres, les certitudes qui sont tombées. Elles ont jusque-là servi de garde-fou à l'éducation. Mais le dynamisme de ce dernier exigeait qu'elle soit soutenue par la loi du changement, laquelle intervient et frappe d'amélioration toute réalité humaine inscrite dans le temps et l'espace en compensant par l'humain qui les fait advenir lui-même. La crise pensée de l'éducation est ainsi avant tout une crise de l'humain appelé à s'inscrire dans ses certitudes comme lieux d'incertitudes. Les premières vont apparaître comme des idéologies parce que cherchant à résister aux nouvelles appelées à se construire :

« On dit partout mortes les idéologies ; ce sont les appartenances qu'elles recrutaient qui s'évanouissent. Cet individu nouveau-né annonce plutôt une bonne nouvelle. À balancer les inconvénients de l'égoïsme et les crimes de guerre commis par et pour la libido d'appartenance – des centaines de millions de morts –, j'aime d'amour ces jeunes gens. Cela dit, reste à inventer de nouveaux liens. En témoigne le recrutement de Facebook, quasi équipotent à la population du monde. Comme un atome sans valence, Petite Poucette est toute nue. Nous, adultes, n'avons inventé aucun lien social nouveau. L'emprise de la critique et du soupçon les déconstruit plutôt » (Serres, Michel, 2011, pp. 19-31).

Il n'est donc pas question de repenser l'individu mais de penser l'humain qui a toujours subsisté dans l'individu. L'histoire est traversée par ces mutations sociales du néolithique, à l'aurore de la science grecque, au début de l'ère chrétienne, à la fin du Moyen Âge et à la Renaissance. A l'époque qui est

la nôtre, au passage de la modernité à la postmodernité, il faut déjà prendre conscience que nous sommes en face de jeunes « gens auxquels nous prétendons dispenser de l'enseignement, au sein de cadres datant d'un âge qu'ils ne reconnaissent plus : bâtiments, cours de récréation, salles de classe, bancs, tables, amphithéâtres, campus, bibliothèques, laboratoires même, j'allais même dire savoirs... cadres datant, dis-je, d'un âge et adaptés à une ère où les hommes et le monde étaient ce qu'ils ne sont plus ». (Serres, Michel, 2011, pp. 19-31).

Alors se posent des questions cruciales : Que transmettre ? À qui le transmettre ? Comment le transmettre ? Il ne s'agit pas pour nous de répondre à ces questions mais d'accepter que la crise de l'éducation est ce qui met l'éducation elle-même en crise. Or, l'humain ne peut vivre sans éducation. D'où il faut inventer des réponses qui correspondent à la situation actuelle et non qui soient juste des transpositions d'une époque sur une autre. Une épistémologie renouvelée de l'éducation notamment de la pédagogie éducative s'impose.

Le philosophe fait constater que si déjà la pédagogie changea « avec l'écriture, les Grecs inventèrent la *paideia* ; à la suite de l'imprimerie, les traités de pédagogie pullulèrent, aujourd'hui que faire ? » (Serres, Michel, 2011, pp. 19-31). Le savoir à transmettre est aujourd'hui partout et à la portée de tous. « Avec l'accès aux personnes, par le téléphone cellulaire, avec l'accès en tous lieux, par le GPS, l'accès au savoir est désormais ouvert » (Idem).

D'une certaine manière, « il est toujours et partout déjà transmis ». Alors une mise en garde s'impose : « Ne dites surtout pas que l'élève manque des fonctions cognitives qui permettent d'assimiler le savoir ainsi distribué, puisque, justement, ces fonctions se transforment avec le support. Par l'écriture et l'imprimerie, la mémoire, par exemple, muta au point que Montaigne voulut une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine. Cette tête a muté » (Idem). Dès lors, « de même que la pédagogie fut inventée (*paideia*) par les Grecs, au moment de l'invention et de la propagation de l'écriture ; de même qu'elle se

transforma quand émergea l'imprimerie, à la Renaissance ; de même, la pédagogie change totalement avec les nouvelles technologies » (Idem). Il est à croire qu'en ce début de millénaire, le principe du siècle n'accompagne guère le processus éducatif. Michel Serres s'en indigne :

« Ce changement si décisif de l'enseignement, – changement répercuté sur l'espace entier de la société mondiale et l'ensemble de ses institutions désuètes, changement qui ne touche pas, et de loin, l'enseignement seulement, mais sans doute le travail, la politique et l'ensemble de nos institutions – nous sentons en avoir un besoin urgent, mais nous en sommes encore loin ; probablement, parce que ceux qui traînent encore dans la transition entre les derniers et les derniers états n'ont pas encore pris leur retraite, alors qu'ils diligent les réformes, selon des modèles depuis longtemps évanouis » (Serres, Michel, 2011, pp. 19-31).

Face à ces mutations, sans doute convient-il d'inventer d'inimaginables nouveautés, en dehors des cadres désuets qui forment encore nos conduites et nos projets. Nos institutions luisent d'un éclat qui ressemble, aujourd'hui, à celui des constellations dont l'astrophysique nous apprend jadis qu'elles étaient mortes déjà depuis longtemps. Un constat de Michel Serres paraît légitime et à prendre au sérieux dans ce contexte de « Philosophie de l'éducation » où les Sciences de l'Éducation ne peuvent connaître de florescence sans la Philosophie. A la question de savoir : « Pourquoi ces nouveautés ne sont-elles point advenues ? », le penseur répond : « J'en accuse les philosophes, dont je suis, gens qui ont pour métier d'anticiper le savoir et les pratiques à venir, et qui ont, comme moi, ce me semble, failli à leur tâche. Engagés dans la politique au jour le jour, ils ne virent pas venir le contemporain. Si j'avais eu, en effet, à croquer le portrait des adultes, dont je suis, il eût été moins flatteur »<sup>19</sup>.

C'est là une responsabilité à voir dans l'éducation moins une démission des adultes (parents et enseignants) ou un rejet (parents, élèves, éduqués) qu'un

---

<sup>19</sup> Cf. Michel Serres : « On n'a jamais eu autant besoin des enseignants ! », Publié par Charles Centofanti, Juin 3, 2019, Culture 3. En hommage à Michel Serres, nous republions un entretien exclusif qu'il nous avait accordé le 3 avril 2015.

appel à retrouver le principe éducatif qui soit le fondement de toute éducation. En notre rôle d'acteur de l'éducation, le principe de Bienveillance que nous suggérons n'est plus à banaliser et comme le dit bien Michel Serres lui-même : « Je voudrais avoir dix-huit ans, l'âge de Petite Poucette et de Petit Poucet, puisque tout est à refaire, non, puisque tout est à faire. Je souhaite que la vie me laisse assez de temps pour y travailler encore, en compagnie de ces Petits, auxquels j'ai voué ma vie, parce que je les ai toujours respectueusement aimés »<sup>20</sup>. Tel nous semble être le testament de tout enseignant bienveillant à l'ère de l'éducation en crise.

Le principe de bienveillance est ce qui maintient l'interconnexion entre l'éducateur (l'enseignant) et l'éduqué (l'enfant) pour favoriser une éducation authentique, c'est-à-dire en correspondance avec l'esprit et l'objectif de toute éducation. C'est une entreprise à oser pour la cause du Bénin où, osons le dire « avec le développement du numérique, les enseignants, mais aussi les médecins, n'ont plus le monopole du savoir » (Serres, Michel, 2011, pp. 19-31). Ceci ne doit pas inquiéter :

« Au contraire, c'est une chance ! Ce n'est pas le monopole du savoir mais de l'information qui leur échappe. La différence est très importante. Si on s'intéresse au cancer par exemple, il est possible d'effectuer des recherches sur Internet, mais on ne va rien y comprendre. Il sera toujours indispensable de contacter un spécialiste qui pourra nous transmettre son savoir. Et puis envisager le savoir en termes de monopole, c'est abominable. Le savoir est à tout le monde, il est universel » (Serres, Michel, 2011, pp. 19-31).

C'est dans cette condition du savoir-disponible et universel que le rôle de l'enseignant apparaît pour Michel Serres plus que jamais innovant. Car, souligne-t-il à nouveau :

« On n'a jamais eu autant besoin des enseignants ! Leur rôle perdure, mais il évolue. Autrefois, quand j'entrais dans un

---

<sup>20</sup> Idem.

amphithéâtre, j'étais à peu près sûr que les étudiants ne savaient rien de ce que j'allais leur dire. Il y avait une présomption d'incompétence. Aujourd'hui, je suppose que la plupart de mes étudiants ont tapé le sujet de mon cours sur Wikipédia. Le travail des enseignants s'en trouve allégé car l'information est déjà passée, mais leur rôle de passeur de connaissances reste inchangé. Les cours en ligne bouleversent bien sûr l'enseignement supérieur. Mais cessons d'appeler ça les MOOC et de faire la publicité à nos concurrents américains en matière de numérique. C'est tellement ridicule de parler anglais en français ! Parlons plutôt de cours informatiques en ligne : CIEL, en abrégé, c'est quand même nettement plus joli, non ? »<sup>21</sup>

Ceci paraît plein d'humour. Mais l'amour rime avec l'humour et l'humour de l'enseignant est ce qui favorise l'amour pour sa discipline autant que l'humour des parents comme la patience à avoir pour pousser leurs enfants comme un champ à cultiver est ce qui les rend amoureux de la vie et de leur existence. Une seule et unique attitude est au fondement de tout cela : La Bienveillance. Avec la bienveillance, il ne s'agit plus d'éduquer ou d'enseigner, il faut être éducateur ou enseignant, ceci étant le but de toute formation. L'intérêt qu'accorde Michel Serres aux professeurs de sport n'est pas anodin. L'importance du rôle qu'il leur assigne permet d'envisager le caractère englobant de la bienveillance en éducation :

« Les professeurs d'éducation physique sont de très bons enseignants. Ils connaissent, en général, très bien les élèves, non pas uniquement par le biais de leurs performances mais dans leur identité corporelle, gestuelle et motrice. Or le corps est plus important qu'on ne le croit. Pour cette raison, j'estime qu'il faudrait donner plus d'importance aux professeurs d'EPS. J'ai en tout cas beaucoup d'estime et de reconnaissance envers mes anciens professeurs de gym, entraîneurs et guides de haute montagne. Ils m'ont appris beaucoup de choses » (Michel Serres 2019, [Culture](#) 3).

Il en résulte que la Bienveillance n'est pas un principe unilatéral encore moins unidimensionnel. Il est l'englobant de l'être humain.

---

<sup>21</sup>Idem.

Autrement dit, c'est par et à travers la Bienveillance que l'éducation contemporaine de l'être humain dans tous ses démembrements académiques et existentiels pourra tenir compte du principe constitutionnel qui gouverne le monde actuellement à savoir : « Tous les êtres humains naissent égaux en droits et en dignité » (Premier article de la Déclaration de 1948). Et ceci sans qu'il y ait regret ou rupture avec le passé de l'humain.

## **1-2- Oser la bienveillance : De la décision à l'épistémologie**

L'audace à la bienveillance n'est pas une contre-réforme, encore moins une révolution ; elle est une urgence pour l'évolution, voire pour le salut (bien-être) de l'humanité. C'est une condition de déploiement de l'essence changeante ontologiquement ainsi constituée de l'être humain. Dans une interview où il est appelé à expliciter son œuvre ci-dessus analysée, Michel Serres situe à nouveau le contexte d'urgence de ce tournant paradigmatique de l'épistémologie de l'éducation. A la question de savoir «pour quelle raison la séparation entre les lettres et les sciences dans l'éducation est très dommageable pour l'innovation », il répond :

« L'Ecole normale supérieure, où j'ai obtenu l'agrégation de philosophie, a cette particularité qu'elle mélange depuis deux siècles des littéraires et des scientifiques. Et ça marche ! Je me souviens d'une scène à laquelle j'ai assisté, au début des années 1950, dans le réfectoire de l'ENS. Les scientifiques venaient de recevoir les premiers ordinateurs construits par des Américains. Ils échangeaient sur les mérites de ces machines et se demandaient comment traduire computers en français. Un littéraire, spécialiste du latin et de la théologie médiévale, très éloigné des sciences, s'est invité dans la conversation et a fait le rapprochement avec le *deus ordinator*, le dieu qui ordonne tout. Le mot ordinateur était né... Tous nos problèmes, aujourd'hui encore, sont interdisciplinaires. Le chômage, par exemple, touche aussi bien l'économie, que la finance, la démographie, la géographie ... Dans ce contexte, il est très triste de rencontrer des

littéraires qui ne connaissent rien aux sciences et, réciproquement, des scientifiques qui ne savent rien des lettres. Dans les deux cas, ils ignorent tout du monde moderne ». (Michel Serres, Juin 3, 2019, [Culture 3](#)).

Quant à la Bienveillance, elle est appelée à ordonner le tout de l'éducation. Il faut transposer cette interdisciplinarité sur le jeu éducateur et éduqué pour percevoir la pertinence de la Bienveillance qui, pour Lytta Basset, constitue un champ à explorer pour l'aujourd'hui de l'éducation.

Oser la bienveillance, c'est donc discuter la notion de bienveillance d'un point de vue épistémologique et pragmatique en proposant une articulation avec le système éducatif en cours, notamment l'APC qui déjà depuis des décennies est l'objet de recherches importantes dans le champ de la philosophie morale, politique et surtout de la didactique.

En nous appuyant sur les travaux de Joan Tronto (2009), qui apportent une consistance épistémologique à la notion de bienveillance, en proposant une lecture à la fois philosophique, sociale et politique, nous serons en mesure de discuter le concept de bienveillance dans le champ éducatif, à partir aussi des travaux de Nel Noddings (1984) qui « propose pour sa part un nouvel éclairage pour les postures pédagogiques déjà défendues par les pédagogies actives, mais souvent en dehors de l'institution scolaire, et met l'accent sur des points de tension souvent restés dans l'ombre, pour aborder la question de la prise en charge des difficultés scolaires » (Thierry Piot, n° 29, 2018).

### **1-2-1-Oser la Bienveillance**

Conférencière et théologienne protestante suisse, Lytta Basset publie *Oser la bienveillance* en 2014 où elle entend questionner l'inconscient collectif qui accumule modes et mœurs du passé pour comprendre un contexte présent. Elle se fonde sur l'appréciation négativiste de la nature humaine. L'ouvrage

souligne et analyse comment cette dépréciation de soi est ce qui conditionne l'innovation dans nos méthodes éducatives, dans notre vision de l'homme, de l'amour, de la violence, etc. L'auteur montre que ce pessimisme radical, totalement étranger à ce que l'être humain est en lui-même et ce qu'en dit les textes sacrés, empêche de percevoir comment l'être humain est naturellement porté à la bienveillance envers soi-même et envers autrui. Pour Basset, c'est le dogme chrétien de « Pêché originel » attribué arbitrairement à Adam et Eve qui pendant quinze siècles aura corrompu l'herméneutique de la nature humaine.

Les enfants étaient systématiquement considérés comme des « suppôts de Satan », qu'il fallait baptiser au plus vite. « Qu'on se souvienne que ce sont des criminels et des enfants de colère qu'on va présenter à la miséricorde de Dieu ; que dans cet état ils sont captifs du démon », lit-on dans le Rituel de Tours de 1760. Et le protestantisme partageait la même vision : « Leur nature, écrivait Calvin, est une semence du péché »<sup>22</sup>.

Sans pour autant admettre la totalité de l'argumentaire de la théologienne psychoéducative, reconnaissons que « Oser la bienveillance » se présente comme une vaste entreprise de déculpabilisation, une entreprise qui n'est pas des moindres dans le contexte éducatif actuel. En effet, dès la première partie, l'auteur cible l'état des lieux de la situation pastorale de l'Occident axée sur une « éducation de la peur ». On ne peut pas ignorer que notre système éducatif en est héritier. Pour Basset, cette auto-culpabilisation en Occident est partie de l'idée « d'un Dieu vengeur impitoyable, un Dieu méchant, aux antipodes du Libérateur biblique ». Elle a débouché sur un projet éducatif où l'enfant subit une violence éducative intolérable.

La mission éducative avait pour objectif le redressement de l'enfant, le « corriger », puisqu'il est né mauvais. On a brossé de la nature humaine un

---

<sup>22</sup> Delumeau, Jean, Thierry Wanegffelen, et Bernard Cottret. « Chapitre V. Calvin », *Naissance et affirmation de la Réforme*, sous la direction de Delumeau Jean, Wanegffelen Thierry, Cottret Bernard. Presses Universitaires de France, pp. 89-131, 2012.

tableau d'un pessimisme extrême, totalement décourageant. Il ne s'agit pas pour Basset de contrattaquer l'évidence du « Péché original » comme dogme d'une certaine religiosité, mais de faire constater l'influence des conséquences d'une telle vision de la nature humaine qui va laisser l'image souvent négative de l'être humain donnée par les sciences humaines, méfiance généralisée, mésestime de soi et déresponsabilisation. Elle rappelle surtout que le seul péché dans la Bible est dans la rupture des relations avec l'autre et avec le Tout Autre. En effet, les faits sont là et l'expérience d'une césure qui affecte aussi bien les rapports humains que la relation avec Dieu semble une vérité d'expérience.

La preuve qu'il s'agit moins de rejeter une « vérité de foi » que de se détourner du sens symbolique que représente le mythe originare d'Adam et Eve s'énonce lorsqu'elle affirme : « Notre condition humaine est si difficile qu'il nous arrive régulièrement de ne plus être en relation avec Dieu, d'où notre solidarité avec tous les humains de tous les temps ; chaque fois que nous nous coupons de Dieu, nous devenons Adam et Eve, pris dans nos divisions et nos engrenages mortifères ».

C'est en assumant cet héritage culturel et tenter de le surmonter pour l'actualité de la question éducative que dans la deuxième partie de son oeuvre, Basset *s'attache à revisiter la condition humaine pour en donner une vision positive*. Lytta Basset montre que le besoin de bienveillance est inscrit au cœur de notre condition. C'est sur les travaux de Jean-Marie Delassus (2005), qu'elle se fonde pour expliquer cette reprise herméneutique de la condition humaine :

« En effet le nouveau-né subit un terrible traumatisme lors de la naissance : expulsé de l'univers utérin, monde de la totalité où il ne fait qu'un avec son environnement, il est précipité dans un monde qu'il ne connaît absolument pas, dans lequel il n'a plus aucun repère. Pour sortir de cette situation de totale détresse, état profondément dépressif, il a besoin du regard bienveillant de sa mère, ou d'un substitut maternel. C'est sur cette bienveillance qui lui rend le monde habitable et qui lui permet de s'ouvrir aux autres en portant à son tour

sur eux un regard bienveillant. Inversement un regard malveillant qui dévalorise, coupe de la relation, enferme l'être sur lui-même, dans la souffrance. L'être humain se révèle ainsi comme un être de relations et « C'est par le regard que nous portons les uns sur les autres que se développe notre appartenance à l'humanité » (p.309) »

Pour Lytta Basset Dieu lui-même, loin d'enfermer l'être humain dans la faute, l'appelle constamment à un retour (c'est le sens du mot hébreu *techouva*, qui n'est pas repentance mais retour, retournement) à la relation avec l'autre et, à travers lui, avec le Tout Autre. Ce qui revient à comprendre que :

« De ce regard bienveillant de Dieu sur chaque personne humaine, Jésus est évidemment l'incarnation. A cet égard on retiendra la lumineuse analyse, qui constitue peut-être le sommet du livre, de la rencontre de Jésus avec Zachée, telle que Luc nous en fait le récit (Lc 19, 1-10) .... Il est mis au ban de la société juive, qualifié irrémédiablement de pécheur. Pourtant lui aussi éprouve le désir de voir Jésus qui passe par Jéricho et, comme il est de petite taille, il grimpe sur un sycamore pour l'apercevoir. Jésus lève les yeux vers lui et l'interpelle : « Zachée dépêche-toi, descends ! Car aujourd'hui il me faut demeurer dans ta maison » (Lc 19, 5) » (Lytta Basset, 2014, p.320).

Ce regard bienveillant de Jésus, poursuit le commentaire, met Zachée debout ; c'est le vocabulaire de la résurrection qui est employé au v. 8 précise le texte :

« S'étant mis debout/ ayant été mis debout, Zachée dit au Seigneur... »), le réintègre dans la relation et la responsabilité de ses actes. Zachée en effet dit « Je » et exprime sa décision de réparer les injustices dont il s'est rendu coupable. Jésus qui n'a, notons-le, prononcé aucune parole de reproche à l'encontre de Zachée, qui l'a seulement accueilli dans un climat de bienveillance, peut ainsi conclure : « Le fils de l'humain est venu chercher et sauver ce qui était perdu » (v. 10). C'est ainsi à travers le regard bienveillant porté par un être humain sur un autre être humain que se révèle le regard bienveillant de Dieu sur ses créatures. C'est en effet la Bienveillance divine, la Bienveillance originelle qui nous appelle à « oser la bienveillance » pour restaurer la relation détériorée et devenir mutuellement responsables, enfin libérés de toute culpabilisation » (Lytta Basset, 2014, p.321).

Pour Céline Yelle<sup>23</sup> « le regard bienveillant change, met en route, ouvre de nouvelles possibilités »<sup>24</sup>. C'est d'ailleurs l'ouvrage qui en sa finale l'affirme : « Appuyé sur le socle de cette Bienveillance originelle, chacun de nous peut oser la bienveillance envers lui-même et envers autrui, et passer ainsi de la culpabilité à la responsabilité ». (Lytta Basset, 2014, p.324). Reste à savoir comment reconnaître cette bienveillance et l'appliquer dans ce contexte éducatif tant fondé sur et à partir de la déchéance humaine.

On y reviendra en fin de parcours. La déchéance humaine qui aujourd'hui s'énonce en termes de vulnérabilité (finitude) n'est pas un trait de négativité. C'est à tort et en vain que le « Cogito » cartésien a voulu construire un type d'homme dépourvu de sa vulnérabilité originaire. En Sciences de l'éducation où nous nous investissons, il urge de s'en tenir à la bienveillance, concept qui en lui-même reflète la positivité de l'humaine condition malgré sa fragilité. Cela permet d'identifier les pôles de bienveillance comme l'indique la conférence de Basset rapportée par Céline Yelle :

- La Bienveillance s'incarne dans l'accueil, dans le regard sur l'être profond de soi et de l'autre. Personne ne grandit si on le soupçonne du pire...
- Le regard bienveillant donne un espace de sécurité où l'on peut être soi-même.
- Être bienveillant, c'est encore traiter l'autre d'égal à égal dans notre commune humanité.
- La Bienveillance est ouverture au désir profond de l'être au-delà des apparences.

---

<sup>23</sup> Céline Yelle, Présentation du livre de Lytta Basset, Oser la bienveillance (2014), Éditions Albin Michel <http://www.albin-michel.fr/Oser-la-bienveillance>.

<sup>24</sup> Céline Yelle, « Oser la bienveillance : un autre regard sur l'être humain », 2015 au sous-sol de la co-cathédrale Saint-Antoine-de-Padoue, à Longueuil.

- C'est encore accueillir l'autre dans les limites qui sont les siennes... et les nôtres.
- C'est encore établir une relation qui restaure le tissu social.

C'est désormais pour nous une trouvaille pour répondre à la quête d'émergence du système éducatif béninois. La bienveillance est le socle originel sur lequel éducateurs et éduqués, parents et enseignants doivent s'appuyer aussi bien envers soi-même et envers autrui pour accéder à l'efficacité en éducation.

Cette efficacité n'est rien d'autre que l'accomplissement de l'humanité de l'être humain. Il urge dès lors de mobiliser les ressources de la psychologie, de la philosophie et des sciences humaines pour renverser la vision de l'humanité, de son potentiel et de ses limites et les orienter vers le devenir de l'humain intégral. La mise en œuvre d'une telle décision éducative pour l'éducation suppose avant tout que soit mise en œuvre l'épistémologie de la Bienveillance.

### **1-2-2-L'épistémologie de la Bienveillance en éducation**

La bienveillance est plutôt un concept de sens commun, peu élucidé sur le plan épistémologique. Elle entretient une forte convergence de signification avec la notion de *care*, elle-même difficile à traduire en français, comme le note Eliane Rothier Bautzer (2016). Ces deux termes ont pour origine « un souci de l'autre ». La bienveillance à l'égard d'autrui se caractérise plus comme une disposition, proche de l'empathie, qui vise non seulement à le protéger mais aussi à favoriser son épanouissement et à rechercher son bien-être, avec l'idée d'une posture morale associée, tandis que le *care* est à rapprocher de la sollicitude envers autrui, c'est-à-dire l'idée de lui venir en aide, d'en prendre soin, notamment si cet autrui est dans une situation vulnérable qui entrave son pouvoir d'agir. Il faut se l'avouer, celui qui fait preuve de bienveillance n'est

pas plus aisé que celui en faveur de qui il se montre bienveillant. Au contraire, à travers la bienveillance envers autrui on se révèle à soi-même puisqu'il en va de la commune humanité.

D'où la détermination d'un principe épistémologique de la bienveillance repose avant tout sur la conviction qu'il en va de la « commune humanité ». C'est cette notion de « Commune humanité » que nous essayons de rapprocher de la notion de *Care* qui aussi se dit *Caring*. Les analyses de Thierry Piot, « La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring : pour un renouveau des pédagogies actives ? » avaient déjà servi à discuter d'un point de vue épistémologique cette notion de bienveillance pour la rendre pragmatique. L'articulation avec le *Care* qu'il a su élucider donne la preuve qu'en philosophie morale et politique, d'ailleurs aux USA depuis 1980 avec les travaux de Carol Gilligan (1982), la bienveillance, pour être efficiente, ne peut qu'être assimilée au *Care*. La consistance épistémologique de la Bienveillance, trouve en effet son assise avec les travaux de Joan Tronto (2009) à travers l'approche à la fois philosophique, sociale et politique qu'il en donne.

Il souligne d'entrée de jeu la controverse philosophique et sociale que suscite cette élaboration épistémologique. La controverse est très forte d'une part entre la conception de la justice sociale de John Rawls (1971/1997), « qui défend l'idée de justice adossée à des principes universels et atemporels, et d'autre part les tenants de l'éthique du *care* qui proposent de discuter la notion de justice à partir de l'expérience des personnes, ancrée dans une temporalité et un contexte socio-déterminés, incluant des interdépendances » (Thierry Piot, 2018)<sup>25</sup>

Cette controverse n'est point à négliger surtout pour nous au Bénin où nous envisageons de proposer la Bienveillance comme paradigme accompli des systèmes éducatifs. Au regard de la forte persistance des discriminations

---

<sup>25</sup> Questions Vives, N°29/2018, mis en ligne le 19/12/2018, site consulté le 23 Août 2020.

sociales et des clivages ethniques de plus en plus accrus, il urge de maintenir la Bienveillance certes en rapport avec le *Care* mais de ne pas perdre de vue cependant les pesanteurs socio-anthropologiques qui risquent de récuser son efficacité. D'où l'épistémologie de la Bienveillance au Bénin et pour le système éducatif national suppose l'engagement à surmonter les « obstacles épistémologiques » traditionnels et à proposer un regard différent en éthique sociale et de l'éthique en politique, c'est-à-dire les principes de gouvernement et leur traduction dans la vie de la cité.

Les valeurs républicaines ou citoyennes de Fraternité – Justice-Travail constituent des indices dont le *Care* peut se servir pour mettre en place une visée synthétique et holiste de l'humain tout court. Lorsqu'on part de la conception de l'humain comme projet épistémologique pour la Bienveillance associée au *Care*, on se voit en droit de combiner trois registres indispensables : un registre éthique- politique et social.

Le registre éthique « s'ancre dans la nécessité de respecter autrui de manière juste et incarnée » comme le souligne Thierry Piot. Il note d'ailleurs que ce sont les travaux en « éthique du *care* », qui, les premiers, ont cherché à conceptualiser cette notion ordinaire et profane : « Ici, la dimension morale n'est pas seulement mue par des principes et des valeurs mais se met à l'épreuve des situations pratiques ordinaires qui participent à la définir » (*Idem*). Joan Tronto précise cependant que « ce n'est pas d'une morale « locale » créée par et pour un groupe dominé - ethno-centrée pour un groupe culturel particulier- ici les Noirs américains -, ou socio-centrée sur une catégorie sociale précarisée, ou genro-centrée – qui serait en l'occurrence propre aux femmes -, dont il est question, mais d'une morale à prétention générale ». (*Idem*).

On peut en déduire pour notre compte que l'épistémologie éthique de la Bienveillance permet de critiquer implicitement la morale classique, héritée des philosophes européens, trop individualistes et qui ont largement contribué à la

perte des valeurs holistes de l'être humain africain : l'hospitalité ; le respect de la grande famille, la présence des personnes âgées au sein des familles nucléaires, la convivialité.

De plus, l'épistémologie éthique de la Bienveillance vise à prendre en compte d'emblée la place et le sort réservés aux marginaux du système social et politique et ce, à coup sûr, brise toutes les discriminations qui jusque-là constituent des discriminations non-négligeables dans le devenir être de l'être béninois. Associée au *Care*, le soin et l'attention à apporter à l'autre, la morale épistémologique de la Bienveillance « inclut une mise à l'épreuve de la validité dans la vie ordinaire et dans l'expérience sensible de chacun, lesquelles méritent une attention de premier plan » (*Idem*).

Selon Noddings (2012), d'ailleurs, « l'expérience sensible de chacun est à la base une expérience de la relation humaine. Sont considérés comme dignes d'intérêt des gestes, des attitudes, des interactions langagières ou non qui sont autant de « petites choses » qui apparaissent au premier abord anodines (Hesbeen, 2014) mais qui sont porteuses de significations pour les personnes vulnérables et dont la prise en compte attentive permet d'indiquer à la personne qui en bénéficie qu'elle existe en tant que sujet digne d'attention pour la personne qui en prend soin, au-delà des traits qui la stigmatisent »<sup>26</sup>. C'est ce dont l'école béninoise est aujourd'hui en attente.

Ce serait même pour nous l'occasion d'être très critique sur certaines notions-valeurs reçues du monde occidental et qui ont largement perturbé la conception africaine de l'humain. Comme le montre si bien dans *Combats pour le sens* (2007) le philosophe béninois Paulin Hountondji, c'est d'une anthropologie coloniale que nous déduisons le vivre ensemble aujourd'hui en cours en Afrique. Lorsqu'on prend à la suite de Joan Tronto le concept de

---

<sup>26</sup> **Thierry** Piot, « La bienveillance en éducation au prisme de la notion de *caring* : pour un renouveau des pédagogies actives ? », *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 03 novembre 2020.

liberté, celle-ci reste trop attaché aux notions d'autonomie et d'indépendance qui séparent les individus, alors que la vie des humains en général est possible aussi, et d'abord, par l'existence de réseaux d'interdépendance, de relations sociales intriquées et en même temps peu visibles. C'est l'évidence des philosophies de l'intersubjectivité comme celles de Levinas, Merleau Ponty, Michel Henry, Paulin Hountondji.

On peut se convaincre à partir de cette simple approche notionnelle que l'épistémologie de la bienveillance va jouer un rôle capital dans la réintégration des valeurs africaines qui en réalité sont simplement intrinsèques à l'être-aumonde. C'est en vain que la modernité aurait cherché à réduire ces valeurs qui s'imposent et auxquelles l'actualité mondiale de la pandémie de Coronavirus incite à revenir pour un monde meilleur et une humanisation plus épanouissante. Cette anthropologie africaine appelée à justifier l'épistémologie de la bienveillance est holistique et organique. Elle contraste bien évidemment avec la notion du corps mécanique de Descartes et s'entend aujourd'hui en termes de « corps épandu » pour emprunter l'expression d'Emmanuel Falque dont les travaux montrent que l'homme est intrinsèquement un être de transcendance. C'est d'ailleurs la vision de Jacob Agossou, une autre figure d'anthropologue et théologien africain voire béninois dont la thèse *Gbèto et Gbèdoto* maintient l'humain comme un être en « dialectique participative » (Agossou, 1971).

Le plan éthique n'est pas le seul, disions-nous. Il faut une politique en mesure de faire atteindre les objectifs moraux visés par une épistémologie de la Bienveillance. Ainsi, le registre politique et social est fortement en continuité avec le registre éthique. Joan Tronto « analyse que les pratiques de prise en compte d'autrui, qui fabriquent de l'interdépendance et du lien social, éminemment nécessaires au fait que les hommes puissent vivre ensemble si possible harmonieusement, ou au moins avec des violences limitées et régulées, sont invisibilisées dans la société où dominent, dans l'arène politique et dans la

vie de la cité, des discriminations et des segmentations préjudiciables à la cohésion de la société »<sup>27</sup>.

Thierry Piot poursuit en soulignant que « cette absence de visibilité du *care/caring* sur le devant de la scène politique et sociale nuit à la possibilité même de la mettre en mots, en controverse, de la penser pour changer l'ordre des choses, dans une logique d'émancipation. Cette invisibilité n'est pas un hasard : elle trouverait son origine dans le fait que les pratiques de *care/caring* (soins aux démunis, aux personnes âgées, aux personnes handicapées, aux plus faibles et aux plus vulnérables de manière générale) sont méprisées, mises à l'arrière-plan, mal connues, considérées presque comme subsidiaires » (*Idem*).

Nous estimons, qu'en insérant dorénavant la Bienveillance comme base éthique du système éducatif, on contribuerait aux préoccupations des politiques à palier depuis la base de l'éducation la prise au sérieux des métiers d'accompagnement. Ceux-ci jusqu'à ce jour sont presque délaissés dans leurs engagements :

« Les personnes qui sur le plan professionnel exercent ces métiers (aides-ménagers-ères, aides-soignant-e-s, aides médico-psychologiques, assistant-e-s d'éducation, voire éducateurs-trices, animateurs-trices, enseignant-e-s, infirmiers-ères, formateurs-trices pour adultes...[vidomègon]) qui sont des métiers de services adressés à autrui, désignés également par l'expression « métiers de la relation », sont peu formées, peu diplômées et généralement peu rémunérées : l'activité de *caring* qui est au cœur de ces métiers est implicitement considérée comme d'essence maternelle, c'est-à-dire qu'elle serait exclusivement attachée à des dispositions ou aptitudes intrinsèques à la nature supposée des femmes, à une forme de vertu, qui ne s'apprennent que pas ou peu, car proches d'activités quotidiennes et domestiques, très générées dans une société dominée par les hommes. De fait, les personnes qui exercent ces métiers appartiennent à des catégories dominées : femmes, immigrés... Le *caring*, de ce fait, est

---

<sup>27</sup> Thierry Piot, « La bienveillance en éducation au prisme de la notion de *caring* : pour un renouvelé des pédagogies actives ? », N°29/2018, mis en ligne le 19 décembre 2018 et consulté le 23 août 2020.

peu regardé comme une activité contributive au bien-vivre ensemble et moins encore comme participant de la création de richesses »<sup>28</sup>.

Ce diagnostic des USA n'est pas loin de la réalité qui est la nôtre. L'épistémologie de la bienveillance est un atout politique pour les politiques étatiques et éducatives pour sortir le caring de la condition précaire que dénonce Joan Tronto sur qui s'appuie Thierry Piot qui voit dans l'émergence de la Bienveillance une condition d'épanouissement et de production de richesse.

En effet, le projet politique et social esquissé par Tronto donnerait ainsi « centralité, visibilité et reconnaissance aux fonctions d'interdépendance qui relient les humains dans leur vie. Le principe qui soutient la colonne vertébrale de ce projet est celui d'une justice équitable, qui se soucierait explicitement que soient pris en compte, avec sollicitude et bienveillance, les besoins de chaque personne (et pas seulement des personnes vulnérables, sauf à penser qu'on est tous vulnérables ou potentiellement vulnérables) » (Idem)

Une telle épistémologie s'ouvre également sur un volet pratique. C'est celui qui en traduit notamment la mise en œuvre concrète. Car si le registre bienveillance est « pensé pour lui-même, il risquerait d'être réifié, réduit à des débats techniques, normatifs, autour de dispositifs à mettre en place et dont on contrôle l'efficacité de manière externe. Ce registre pratique et instrumental s'incarne dans des pratiques de caring organisées autour des besoins d'autrui, d'abord dans le domaine de la vie quotidienne, besoins qu'il exprime directement de manière explicite ou qui requièrent une phase de dialogue pour être identifiés de manière pertinente » (Idem)

On le constate et il faut y veiller, la Bienveillance n'est pas un système réservé à un groupe d'individus qui seraient ciblés parce que vulnérables. La Bienveillance est l'essence du Vivre ensemble sans distinction ni discrimination.

---

<sup>28</sup> **Thierry Piot**, « La bienveillance en éducation au prisme de la notion de *caring* : pour un renouveau des pédagogies actives ? », *Questions Vives* [En ligne], N° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 03 novembre 2020

C'est elle qui confirme la possibilité de l'insociable-sociabilité et c'est encore grâce à elle que le potentiel humain de chaque individu se déploie. Ainsi, son épistémologie met en place une dimension inclusive et générale :

« Les pratiques de caring ne sont ni propres aux faibles, ni réservées aux dominés : c'est un véritable projet moral et politique alternatif, finalisé par une émancipation globale où l'interdépendance entre les personnes prend le pas sur la compétition dans l'arène politique et quotidienne. Il s'agit de transformer la morale classique ordonnée à des principes immuables et descendants, en l'irriguant par l'expérience quotidienne de chacun à la fois singulière et sensible, dans une logique ascendante, ordonnée à la recherche de justice et de dignité. Ainsi, une centralité inédite est accordée aux pratiques de care/caring ordinaire, centralité qui suppose une tension nouvelle entre autonomie de chaque sujet et interdépendance des sujets entre eux » (Thierry Piot, 2018).

Ce premier chapitre nous a permis de poser les bases de la nécessité d'ouvrir notre système éducatif à l'épistémologie de la Bienveillance après avoir fait constater l'enjeu conceptuel de la notion de Bienveillance pour la philosophie de l'éducation.

Il s'agira pour nous dans la suite de repartir du fondement philosophique et éthique de la notion pour montrer que la Bienveillance se caractérise plus comme une disposition, proche de l'empathie, qui vise non seulement à protéger l'enfant mais aussi à favoriser son épanouissement et à rechercher son bien-être citoyen. Ceci étant dépendant de sa scolarisation ; c'est l'éducation à la bienveillance qui constitue le socle d'où peut émerger toute éducation bienveillante.

## **CHAPITRE 2- DE L'EDUCATION A LA BIENVEILLANCE A L'EDUCATION BIENVEILLANTE**

L'enquête, nous l'avons conduite avec le concours de l'Association Bonne Humeur pour l'Enfance. Sous la conduite de cette Association éducative au profit de l'émulation intellectuelle des enfants, nous avons essayé des méthodes parascolaires en milieux ruraux notamment dans les arrondissements de Glo : Yekon, Fanto, Gbodjoko dans la commune de Calavi/ Bénin. On a pu envoyer des questionnaires à près de 3200 personnels (enseignants de classes maternelles, primaires, secondaires, chefs d'établissements, inspecteurs, conseillers pédagogiques, parents d'élèves, assistants sociaux, infirmiers scolaires, surveillants, agents d'entretien, personnel des cantines, prêtres, religieux et religieuses, pasteurs, Imams) qui exercent dans les différents établissements scolaires du territoire régional (début 2020).

Comme on le constate, nous n'avons pas ciblé uniquement les enseignants. L'enquête fut étendue à tous les professionnels et acteurs de l'éducation. Notre partenariat avec l'Association Bonne Humeur nous a permis de réaliser cet échantillon suivi du questionnaire librement réalisé. L'échantillon de départ était représentatif et aléatoire. En effet, l'Association qui a une forte présence éducative dans le milieu a ciblé de façon aléatoire 30 % de l'ensemble des personnels de terrain, en respectant la répartition dans chacune des catégories professionnelles. Chaque personnel a été contacté directement à deux reprises soit en venant déposer le courrier contenant le questionnaire et en revenant au bout d'un mois pour la réception (Début janvier 2020). Ces courriers contenaient le questionnaire. Après un délai rigoureux d'un mois soit début février 2020, nous avons recueilli toujours grâce à l'équipe technique de Bonne Humeur 422 questionnaires complets (soit 6 %), ce qui représente

finalement un échantillon spontané de professionnels intéressés et volontaires pour s'exprimer sur la notion de bienveillance éducative.

Les résultats détaillés de cette enquête ainsi que leurs analyses seront présentées dans le chapitre troisième. Toutefois nous voulons dans ce chapitre nous prononcer sur les contours méthodologiques de cette enquête : le questionnaire, l'échantillon visé, les réponses obtenues.

L'observation d'ensemble atteste qu'encore appelée « Education Positive » par beaucoup d'acteurs, l'éducation à la Bienveillance est le paradigme éducatif qui semble répondre aujourd'hui à l'idéal de tout projet éducatif. Que ce soit en famille, le lieu de sa gestation naturelle en passant par l'école où il reçoit un savoir pour en venir aux divers lieux de sociabilisation, la formation de l'enfant est aujourd'hui une priorité. C'est à raison qu'on parlera d'une réclame adéquate du millénaire mais qui tarde à s'inscrire comme principe de l'éducation au Bénin. Notre étude cherche à relever le défi en posant le principe sur lequel nous avons déjà eu à beaucoup travailler et qui reste en vogue dans beaucoup de pays et sur tous les continents comme l'ultime principe éducatif qui réalise l'idéal éducatif lui-même. La bienveillance permet simplement d'opérer le retour à la chose même de l'éducation comme « droit de toute éducation ».

L'intérêt de la bienveillance comme processus éducatif, ce à quoi nous nous attelons dans cet ouvrage, se justifie dans le fait que ce n'est pas seulement l'enfant qui y est concerné quoiqu'il soit le cœur du processus. Chacune des entités impliquées dans son devenir doit viser son humanisation, une obligation aussi de rendre manifeste cette bienveillance en chacun. C'est de toute évidence ce à quoi répond Stephan Valentin, psychopédagogue lorsqu'on lui demande : « Qu'est-ce que l'éducation bienveillante ? » :

« Il s'agit d'une éducation basée sur l'empathie et le respect de l'enfant, axée sur l'attitude du parent vis-à-vis de l'enfant. Cette

manière d'éduquer s'oppose à toute forme de violence et s'appuie sur des principes simples tels que "préserver l'intégrité de l'enfant et le considérer comme un être humain à part entière, afin qu'il existe tel qu'il est, lui donner le droit de ressentir des émotions et de les exprimer comme bon lui semble". Le parent doit "prendre en compte les besoins de l'enfant comme on prend en compte ceux de tous les membres de la famille » (Stephan Valentin, 2019)<sup>29</sup>.

Si toutes les réponses à notre enquête convergent vers cette option de l'éducation pour le principe de bienveillance ainsi favorablement compris, il nous faut en relayer les grandes lignes axées notamment sur la conceptualisation du principe (1) en philosophie de l'éducation (2) pour en venir à sa portée efficiente (3) comme atout pour la rehausse du système éducatif au Bénin notamment dans le cadre de la tendre enfance.

## 2-1- La « Veillance » comme principe de « Bien-veillance »

Tandis qu'un concept est l'énoncé d'une notion, le principe sert de fondement à l'élaboration de cette notion au point d'être sa possibilité de réalisation. Dans le cas d'espace, la notion de Bienveillance est un concept général qui peut s'utiliser partout ailleurs. Elle a d'ailleurs une compréhension en dehors du champ disciplinaire éducatif. Lorsque celui-ci s'en préoccupe la bienveillance passe du simple concept pour devenir un principe voire le fondement du système lui-même.

C'est ce que réalise le concept de bienveillance dont nous chercherons à mesurer la portée fondationnelle. Faire passer la notion de bienveillance à l'idéal même du système éducatif est un défi. Il faudra le provoquer d'abord en philosophie de l'éducation avant d'en montrer les paramètres. L'objectif à la suite de Camille Roelens est de « proposer une conceptualisation stabilisée de la notion de **bienveillance**. Elle est pensée ici comme un moyen de soutenir le

---

<sup>29</sup> Cf. Propos recueillis par Anaïs Thébaux, (2019) mis en ligne le 27 février 2019.

devenir autonome d'un autrui vulnérable et de faire face à certains défis induits par le triomphe de l'individualisme démocratique, en particulier dans l'éducation »<sup>30</sup>.

### **2-1-1-Philosophie de l'éducation**

Dans l'article ci-dessus évoqué, Roelens Camille articule sa définition de la bienveillance autour de trois pôles descriptifs visant à servir de praxis bienveillante : bien veiller, bien veiller sur, bien veiller à. Cet horizon oriente vers la portée conceptuelle que la philosophie peut accorder à la bienveillance pour la récupérer comme un concept philosophiquement justifiable en contexte, celui de la philosophie de l'éducation.

Apparemment il s'agit d'un concept polymorphe qui trouve un terrain d'usage favorable dans la sphère des religions. Calqué sur le latin « Benevolens », la bienveillance apparaît comme une disposition affective d'une volonté qui vise le bien et le bonheur d'autrui. En cela, la notion est aussi bien présente dans les religions asiatiques et qu'occidentales. Ce qui reste récurrente est qu'elle s'impose comme « une disposition affective qui amène une personne à veiller avec égard et humanité au bien-être d'une autre. C'est l'une des principales valeurs humaines qui contribuent à tisser des liens de paix durables entre les personnes » (Roelens, Camille, 2019).

Qu'en est-il en philosophie de l'éducation proprement dite ? On le sait, celle-ci n'est pas une doctrine. L'essence de la « chose » philosophique se caractérise par le questionnement critique. A ce titre, la philosophie de l'éducation est un questionnement. Elle s'interroge sur le sens et les limites des sciences de l'éducation. Il est question de façon globale d'une réflexion sur l'éducation, sa finalité, ses institutions, ainsi qu'une interrogation sur les valeurs

---

<sup>30</sup> Roelens Camille ; « Bienveillance », *Le Télémaque*, vol. 55, n° 1, pp. 21-34, 2019,

transmises par la pédagogie. Nous allons évaluer l'enjeu de la bienveillance quitte à répondre à chacun de ces domaines. Car l'intérêt n'est pas seulement de justifier de la pertinence du concept en philosophie de l'éducation mais aussi et surtout de mesurer sa portée pour la discipline. Ce qui nous amènera à assimiler bienveillance et philosophie de l'éducation comme une même et unique réalité. La bienveillance en philosophie de l'éducation est l'objectif, la vision et la mission de toute éducation.

Autrement dit, la bienveillance adoptée en philosophie de l'éducation devient cette philosophie-là même dont rêve l'éducation. Il ne saurait d'ailleurs en être autrement puisqu'elle s'entend comme une valeur humaine, une attitude et une compétence essentielles dans une éducation de qualité. Ses traits distinctifs libèrent davantage son efficacité à être le tout de la pensée philosophique de l'éducation. La bienveillance comme valeur humaine est celle de donner valeur à la personne malgré des erreurs, bêtises ou faiblesses passagères. La bienveillance est aussi l'attitude qui veille au bien de l'autre de cette manière. En éducation, la bienveillance est en outre la compétence de savoir comment veiller au bien des élèves - par la compréhension face à leurs faiblesses, erreurs ou bêtises et avec la volonté de leur donner les moyens et le temps de progresser selon leurs capacités.

Comment peut-on vivre ou faire vivre ces modalités sans en être soi-même impliqué ? Il ne s'agit donc pas d'une indulgence, le fait d'« accepter les erreurs et bêtises, sans volonté particulière d'aider les élèves à progresser ». Dans la bienveillance s'applique en éducation un principe assez pertinent pour l'éducation : « Qui enseigne s'enseigne ». L'adoption du principe de bienveillance est donc une exigence pour l'éducateur lui-même et suppose qu'il en est suffisamment imbibé. C'est pourquoi le principe est « fondé sur la capacité à ressentir, de manière empathique, ce dont l'autre aurait besoin pour une évolution favorable. Dans une éducation de qualité, « la bienveillance vise à

renforcer l'estime de soi et la construction de soi des élèves afin de favoriser l'évolution espérée »<sup>31</sup>. Le rapport entre philosophie de l'éducation et la bienveillance devient ainsi étroit.

Selon Olivier Reboul (2018), « La philosophie de l'éducation est donc doublement spécifique. Par rapport aux sciences de l'éducation, elle l'est par le type de questions qu'elle se pose. Par rapport aux autres branches de la philosophie, elle l'est par son objet, l'éducation »<sup>32</sup>. La définition opératoire à laquelle il recourt part arbitrairement de l'étymologie de celle-ci :

« L'étymologie peut-elle nous servir ? On a prétendu qu'éduquer provenait du latin *educere*, « faire sortir », « mettre dehors ». C'est inexact. Le terme vient d'un autre verbe, *educare*, qui signifie élever des animaux ou des plantes et, par extension, avoir soin des enfants. L'étymologie est toujours dangereuse ! On ne peut pas non plus s'en tenir à l'histoire du terme. En français du XIX<sup>e</sup> siècle, « éducation » a surtout le sens de savoir-vivre, ce qui implique l'adaptation aux normes de la classe « supérieure », à ses symboles, ses valeurs, ses mots de passe, mais aussi une réelle maîtrise de soi ; l'homme éduqué est celui qui sait se tenir, au double sens de garder son rang et garder son sang-froid. Tout différent est le mot anglais, *education*, ce faux ami, dont le sens s'est introduit subrepticement chez nous ». (Reboul, Olivier. pp. 16-27).

Malgré l'hésitation et l'imprécision conceptuelle, l'approche de Reboul nous rapproche de la bienveillance. Il nous faut toutefois parcourir les grandes lignes du chef-d'œuvre pour nous rendre compte si avec Reboul la bienveillance est assez conceptualisée pour servir non seulement de paradigme à l'éducation mais pour réaliser le tout de l'idéal éducatif. Il ne revient pas à la philosophie d'en décider, mais aux sciences de l'éducation elles-mêmes dont la philosophie vient confirmer l'élaboration conceptuelle. Au chapitre V intitulé L'autorité, Reboul affirme que :

---

<sup>31</sup> Rebecca Shankland, Nicolas Bressoud, Damien Tessier and Philippe Gay, « La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? », *Questions Vives* [Online], N° 29, 2018, Online since 19 December 2018, connection on 03 November 2020.

<sup>32</sup> Reboul, Olivier. « Chapitre II - Qu'est-ce que l'éducation ? », Olivier Reboul éd., *La philosophie de l'éducation*. Presses Universitaires de France, 2016, pp. 16-27.

« L'éducation apparaît comme un rapport vertical, en ce sens que le maître se situe au-dessus de l'élève, le responsable au-dessus de l'irresponsable, celui qui sait au-dessus de celui qui ignore, l'adulte au-dessus de l'enfant. Un rapport d'autorité, donc, et qui se manifeste de bien des manières : l'autorité du père, du maître, de l'examineur, de l'institution. Cela semble aller de soi. Et pourtant cela ne va pas de soi, en tout cas de nos jours ! L'autorité est contestée, de même que ses synonymes, la directivité, le pouvoir, les modèles, l'institution, l'adulte, etc. Contestation qui peut prendre bien des degrés, depuis la demande de libéralisme jusqu'au refus radical de toute autorité. Et nous ne pouvons esquiver le problème : l'autorité éducative est-elle légitime ? Si oui, comment la fonder ? Si non, par quoi remplacer... l'éducation ? ». (Idem).

La crise du fondement de l'éducation qu'est l'autorité peut être ce qui va obliger à l'adoption de paradigme renouvelé. Pourtant la définition de l'autorité elle-même est ce qui suscite la bienveillance au fondement : « Qu'est-ce que l'autorité ? Le pouvoir, dirons-nous, qu'a quelqu'un de faire faire à d'autres ce qu'il veut sans avoir à recourir à la violence, pouvoir dû soit à sa position sociale, soit à sa compétence, soit à son ascendant » (Idem). Qu'est-ce qui pouvait donc bien rendre difficile l'obtention de ce résultat au point de discréditer l'autorité en éducation ?

Répondre qu'il s'agit de l'esprit du siècle, c'est discréditer davantage le rôle des acteurs éducatifs. Il peut être une question de recherche d'autres modalités pour permettre à l'éducation elle-même d'assumer les exigences du temps. Ici intervient le recours de la philosophie comme le constate d'ailleurs si bien Reoul et qu'il aura pris soin de situer dès le premier chapitre de son œuvre :

« La philosophie commence là où les choses ne vont plus de soi, là où ce qui était pour tout le monde évident cesse de l'être. Elle commence avec l'ironie socratique. La philosophie de l'éducation sera donc avant tout une interrogation ; non pas un corps de savoirs, mais une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation. Comment se caractérise-t-elle, cette ? mise en question ? D'abord, elle est totale. Certes, le philosophe n'est pas un touche-à-tout. Mais on

peut philosopher sur tout : sur Dieu, sur la politesse, sur l'art, sur les sciences, sur le langage... En droit, aucun domaine n'échappe à l'interrogation philosophique. Et c'est ce qui légitime la philosophie de l'éducation. ». (Idem).

Chercher à poser la bienveillance comme la philosophie de toute éducation, c'est donc avant tout l'assumer comme philosophie éducative dont les Sciences de l'Éducation elles-mêmes en reconnaissent la légitimité. C'est ce que Reboul nous permet de concevoir lorsqu'il soutient que :

« D'autant que l'éducation est le fait humain par excellence ; l'homme, disait Kant, n'est ce qu'il est que par l'éducation. Ensuite, elle est radicale, en ce sens qu'elle va jusqu'au fond. Ainsi, chacun se demande : « Quelle heure est-il ? » La philosophie, elle, se demande : « Qu'est-ce que le temps ? » De même quand il s'agit d'éducation. La philosophie ne se demande pas comment guérir la dyslexie, mais quelle valeur ou quel sens implique le fait de savoir lire. Elle ne cherche pas à construire un programme scolaire, elle se demande ce qui vaut la peine d'être enseigné, et pourquoi. Elle ne cherche pas les moyens les plus sûrs et les plus efficaces, elle se demande quelles sont les fins de l'éducation » (idem).

Si le principe de bienveillance doit être si aisément introduit en Sciences de l'Éducation comme le suggère la philosophie de l'éducation elle-même, il reste à savoir comment sa visibilité est manifeste dans les institutions éducatives. Le chapitre III de Reboul l'énonce :

« On ne parle pas d'« institution animale », ce qui prouve que l'institution est une réalité humaine, plus précisément sociale. Sociale, puisqu'elle varie d'une société à l'autre ; la justice, la famille, l'école sont si différentes au cours des siècles qu'on se demande parfois si ces mots désignent bien les mêmes choses. Au sein d'une société globale, chaque institution est relativement autonome. Ce n'est pas un pléonasmе ; l'autonomie est par essence relative. Ainsi, la justice l'est plus que la police, du moins en démocratie ; un mouvement de jeunesse l'est plus que l'école. Mais une institution sans aucune autonomie n'en serait plus une ; elle ne serait qu'une partie d'institution ; ainsi le collège de X... fait partie de l'Éducation nationale. Par là même, une institution est stable, en ce sens qu'elle préexiste à ses membres – on « entre » à l'école – et qu'elle subsiste après leur départ. Ou du moins elle est régulière, en ce sens qu'elle se

reproduit à dates fixes et sous des formes prévisibles, comme la confirmation ou le baccalauréat. Inversement, une crise, une guerre ne sont pas des institutions, n'étant ni stables ni régulières ; elles appartiennent à un autre type de faits sociaux... » (idem).

Le but de l'éducation est pérenne dans les institutions qui l'habilitent. Et on est loin de ne pas reconnaître que ce but est une permanente quête de bienveillance qui reste implicite d'une institution à une autre. Reste à savoir si la pédagogie éducative jusque-là déployée a su rendre possible l'accomplissement de ce vœu pieux. Pour Reboul, c'est encore une philosophie de la pédagogie qui pourrait accréditer l'omniprésence implicite de la bienveillance. Il l'évoque en termes de tentative :

« Tentons maintenant une philosophie de la pédagogie, non pas certes pour rendre celle-ci plus efficace, mais pour nous demander en quoi elle consiste, et les problèmes que pose son existence même. Le mot « pédagogie » a au moins deux sens. D'abord, le fait d'être pédagogue, de posséder l'art d'enseigner et d'éduquer, un savoir-faire qui s'apprend surtout par la pratique. Ensuite, la théorie de cet art, une « théorie pratique », disait fort bien Durkheim, puisqu'elle se soucie d'appliquer les sciences humaines à l'art d'éduquer. Maintenant les problèmes. Il suffit de voir les débats, les conflits entre pédagogues pour se convaincre que la pédagogie est profondément idéologique, qu'elle comporte ce mélange de raison et de passion qui caractérise les idéologies. Mais, au-delà de ces débats contingents, nous pensons qu'il existe des antinomies sous-jacentes à la pédagogie elle-même. Nous tâcherons d'en prendre conscience pour, peut-être, les dépasser. La première de toutes les antinomies surgit avec la pédagogie elle-même. En effet, du moment qu'il existe une pédagogie, n'est-on pas incité à opposer le contenu de l'éducation et sa forme, la matière à enseigner et la manière d'enseigner, et à choisir un des termes au détriment de l'autre ? De nos jours, on assiste ainsi à un débat manichéen entre pro- et antipédagogues, aussi sectaires les uns que les autres. Inutile de nous y attarder ; ce qui importe est de voir que l'antinomie remonte en réalité très loin » (idem).

A notre avis, elle remonte au désir d'autonomie lui-même. La bienveillance ne s'ajoute donc pas à la pédagogie comme un facteur extérieur.

Toute pédagogie est bienveillante ou elle ne l'est pas. Et c'est l'absence de cette implication qui justifie que la pédagogie jusque-là peut se présenter comme le parent pauvre de l'éducation alors qu'elle est le tout d'un système éducatif.

On ne dira pas que le manque de rigueur aura constitué un facteur de réappréciation des perspectives éducatives visant à relever leurs enjeux bienveillants. Mais on ne peut le penser moins puisque Rebol lui-même n'a pas pu l'éviter. La question toutefois est de savoir si le système éducatif n'est pas déjà assez rigoureux en lui-même au point de lui suggérer un principe extérieur qui susciterait sa mise en œuvre ou son applicabilité. C'est de toute évidence ce que la bienveillance, une fois établie comme philosophie de l'éducation, vise à surmonter. Rebol énonce cependant le manque à gagner pour l'actualité de la philosophie de l'éducation :

« Après avoir étudié les fondements de l'autorité, tournons-nous maintenant vers son exercice. Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser le concept de rigueur, concept étroitement lié à l'éducation. Nous montrerons qu'il s'agit d'un concept obscur et qui rend par là même l'éducation problématique. Le seul moyen pensons-nous de donner un sens à la rigueur est de la confronter à son contraire. Mais quel contraire ? Peut-on donner de la rigueur une définition simple et claire ? Il semble bien que non, et qu'y prétendre serait justement manquer de rigueur ! « Rigueur » : d'abord, le terme est, au sens strict, ambivalent. Il peut désigner un mal comme un bien. On nous reproche notre rigueur, comme une marque de dureté, de rigidité. Mais on nous reproche aussi notre manque de rigueur, comme une preuve de laisser-aller, de confusion, d'arbitraire et peut-être même de tricherie. C'est dire que la rigueur est une valeur, puisqu'on l'exige, mais qu'elle peut être aussi bien une antivaleur. Rassurons-nous : cette ambivalence n'a rien d'exceptionnel. On la retrouve dans bien d'autres valeurs. Le courage peut tourner à l'aveuglement, la bonté à la bêtise, la morale au moralisme, la justice à l'iniquité. D'ailleurs, le vieil adage, jus sumum, summa injuria pourrait s'appliquer à la rigueur elle-même ; dès qu'elle est « suprême », elle est un mal ; elle tombe dans la raideur, la rigidité, la cruauté, dans l'inhumain. Comme toute valeur, il faut la remettre à sa place. Il n'y a pas de vrai courage

sans clairvoyance, ni de vraie clairvoyance sans courage... »  
(Reboul, Olivier. » (Idem).

Il n'y a pas de manque de rigueur en éducation ; il y a recherche de renforcement de crédibilité, ce que la bienveillance devrait assumer sans risque de faillir, étant donné qu'elle est fondée sur la capacité à ressentir, de manière empathique, ce dont l'autre aurait besoin pour une évolution favorable. Dans une éducation de qualité, la bienveillance vise à renforcer l'estime de soi et la construction de soi des élèves afin de favoriser l'évolution espérée. On parle des valeurs de l'éducation, thème que la bienveillance assume et qu'elle inclut comme son tout. La bienveillance est valorisante parce qu'elle est ce qui révèle la valeur de toute éducation. Ce que nous nous appliquons à prouver en prenant appui sur la philosophie de l'éducation de Reboul comme il le confirme :

« Nous avons beaucoup parlé de valeurs jusqu'ici ; faut-il, demandera-t-on, y voir le signe de quelque « retour », ou de quelque « restauration » ? Il n'en est rien. Les valeurs n'ont jamais disparu du domaine éducatif pour la raison très simple qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs. Apprendre, qu'il s'agisse de la politesse, de la musique, des sciences, d'une qualification professionnelle ou personnelle, apprendre, c'est toujours viser à un mieux. On apprend à bien skier, à bien parler, à bien penser, à bien faire. N'ayons pas peur des mots bien et mieux ; en éducation on ne peut s'en passer. Reste que parler des valeurs ne va pas de soi. Commençons par nous demander pourquoi, par inventorier les difficultés que rencontre aujourd'hui celui qui prétend étudier les valeurs en éducation. Il existe des sciences humaines, et plus précisément des sciences de l'éducation. Or, semble-t-il, elles ne peuvent affirmer leur scientificité qu'en refusant tout jugement de valeur. La science constate, explique, et laisse à d'autres le soin, s'ils le peuvent, de poser des valeurs, de prescrire ou de proscrire, d'approuver ou de réprouver. Maintenant, est-il possible de faire des sciences de l'éducation sans tenir compte des valeurs inhérentes à celle-ci ? Car, notons-le bien, la plupart des phénomènes qu'étudient ces sciences comportent ou induisent des jugements de valeur : « inadaptation, dysfonctionnement, immaturité, échec scolaire, épanouissement, équilibre, reproduction, sélection... » (Idem).

On n'est plus en droit d'en douter. L'éducation bienveillance est la forme d'éducation que vise toute éducation. Elle se réalise comme phénoménologie de l'éducation.

### **2-1-2-La « Bien- Veillance » : Pour une philosophie phénoménologique de l'éducation**

La phénoménologie est le tournant contemporain de la philosophie. La philosophie jusque-là est la science qui fournit aux sciences humaines leur paradigme. Les Sciences de l'Éducation, loin de s'exclure de cette déontologie, subissent aussi les mutations contemporaines de la structuration interne de la philosophie. Depuis le début du siècle dernier, la philosophie se dit en termes de phénoménologie. Qu'est-ce que la phénoménologie ? Et dans quelle mesure peut-on parler de la phénoménologie de l'éducation, notamment au sujet du concept de bienveillance, vecteur d'un nouveau dynamisme éducatif ?

Dans une récente contribution donnée lors du Colloque sur le missionnaire Francis Aupiais et intitulé : « Francis Aupiais : de la mission comme éducation à l'émergence d'une pédagogie appropriée à l'authenticité africaine »<sup>33</sup>, nous avons déjà posé les balises de la phénoménologie comme philosophie contemporaine pour mieux appréhender les ressources actuelles de l'éducation. Dans la deuxième partie de notre analyse sur « Une pédagogie au profit de l'authenticité africaine », nous affirmions que « Si la pédagogie est l'art de l'éducation, elle se distingue de celle-ci par l'exigence de méthodes et pratiques d'enseignement requises pour transmettre des connaissances et des compétences. On parle de la pédagogie comme l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être » (Guillaume Chogolou, 2019). Cette trilogie éducative exige une philosophie qui ne repose plus seulement sur la seule pédagogie dans sa seule applicabilité, mais embrasse l'esprit de la pédagogie

<sup>33</sup> Guillaume CHOGLOU, « Francis Aupiais : de la mission comme éducation à l'émergence d'une pédagogie appropriée à l'authenticité africaine », Philosophât, Nouvelle Horizon Philosophique, Cotonou, 2019.

dans son essence. Or, le mot d'ordre de la phénoménologie est « le retour aux choses », voire le retour à l'essence du phénomène comme commencement de la pensée.

L'essence de toute éducation étant l'humain ainsi constitué, la phénoménalité de la pédagogie ne saurait s'exclure de la détermination avant tout du sujet humain sur lequel devra porter tous les projets éducatifs. C'est ici qu'il faut percevoir le changement de paradigme qu'impose la phénoménologie aux Sciences de l'Éducation lorsque celles-ci l'adoptent comme démarche philosophique. Il s'agirait de partir de la constitution du sujet éducatif lui-même pour lui élaborer un quelconque projet éducatif. Autrement dit, ce n'est plus à partir d'une vision éducative qu'on forme l'individu mais c'est ce dernier lui-même qui détermine le projet éducatif adéquat à son être au monde. Voilà ce qui met la phénoménologie de l'éducation à l'épreuve de la bienveillance. Dans la mesure où celle-ci s'impose comme constitutive de l'être humain, elle apparaît bien évidemment comme la phénoménalité de l'éducation ; ce qui incite avant tout à souscrire à une « pédagogie phénoménologique » parce que livrant une philosophie de l'éducation axée sur l'approche phénoménologique contemporaine.

Nous le disions, « Celle-ci aborde le « fait » dans sa réalité loin de tout préjugé et de toute supposition pour ne s'intéresser qu'à la réalité telle qu'elle apparaît ». En partant de la positivité de l'être humain, de l'innocence congénitale de tout enfant, pour nous situer désormais dans le nouveau contextuel de Lyssat Basset, nous pouvons oser dire que grâce à la bienveillance sont désormais posés les jalons d'une « phénoménologie éducative » : « La phénoménologie dès lors se prête aux Sciences de l'Éducation. Car, si l'éducation est la base de tout développement et dans tous les domaines, seule une philosophie de l'éducation appropriée à l'essence du sujet éducatif permet d'atteindre les objectifs. Ainsi, pour appréhender la compétitivité de tout

système éducatif, il faut y adjoindre une philosophie conséquente ». (Guillaume Chogolou, 2019).

Poursuivant notre analyse, nous avons attesté que « C'est cette démarche que nous appelons « Phénoménologie éducative » qui justifie combien la communauté humaine et la culture sont parcourues par une tension fondamentale entre répétition et commencement. Cette tension, clef de la liberté humaine, se joue dans l'éducation ». D'où la phénoménologie de l'éducation n'est plus seulement à l'épreuve de la bienveillance mais c'est celle-ci qui l'incite à être telle:

« En effet, le nouveau regard porté sur l'homme depuis Rousseau, que Claude Lévi-Strauss considère comme le véritable fondateur des sciences humaines, fait de la pédagogie une démarche émancipatrice. Cela nécessite une philosophie du « commencement », telle l'ontologie de Merleau Ponty qui cherche à retrouver l'être au cœur de chaque individu. Déjà, en sondant l'horizon ontologique de l'éducation, Rousseau découvre la spécificité de l'enfant comme la vérité du surgissement de l'humain. La tâche de la pédagogie devient d'accompagner et d'étayer cette genèse d'un « autrui-nouveau ». Elle devient scientifique en redevenant philosophique, et échappe à sa tâche traditionnelle de recension des routines magistrales (l'Approche Par Objectivité, APO). En sortant de ce dualisme, on découvre, grâce à la philosophie du commencement de Merleau-Ponty, que l'insertion dans l'Etre est un partage créatif du Sens. L'éducation de l'enfant devient la clef interprétative de notre relation à l'Etre. (Merleau-Ponty, Cours professé à la Sorbonne de 1949 à 1952 en Pédagogie et Psychologie de l'enfant.). Cette piste du tournant phénoménologique des sciences éducatives nous apparaît comme l'un des atouts auquel ce colloque initie pour faire percevoir l'urgence de nos systèmes éducatifs à se refonder avant tout sur la connaissance de l'humain intégral et des sciences humaines en général avant toute décision à prendre sur l'humain, quel que soit le domaine d'investigation ». (Guillaume Chogolou, 2019).

Ayant ainsi posé nos jalons qui font désormais de la bienveillance la phénoménalité de toute philosophie de l'éducation entendue comme phénoménologie éducative, nous avons tenté de le

montrer au sein de la discipline déjà constituée. Nous avons souligné entre autres que : « Malgré la démarche épistémologique propre aux sciences de l'éducation, celles-ci ne sauraient perdre de vue l'objet de leur investigation qui reste avant tout et après tout l'humain intégral. Le tournant phénoménologique des sciences de l'éducation n'entend donc pas évincer l'épistémè éducatif mais en montrer l'enjeu » (Guillaume Chogolou, 2019).

Des écrits de Jean-Pierre Gaté lui-même l'auront confirmé avant nous :

« La communauté éducative, même si elle est parfois partagée sur le bienfondé de ses propositions, s'accorde à considérer que le pédagogue Antoine de la Garanderie a initié une approche originale et plutôt singulière, centrée sur les processus mentaux, conscients ou conscientisables mis en œuvre dans l'activité de connaissance, et qui vise à donner à chacun la maîtrise de ces processus » (Jean-Pierre Gaté, 2005).

Pour notre part et c'est ce que nous défendons en tant que pédagogue, le principe « d'Empathie » appelé aujourd'hui « Bienveillance » doit rester le fondement de toute œuvre d'éducation. Ce fondement-finalité de toute éducation est aujourd'hui à promouvoir comme vocation et norme de l'Approche Par Compétence : « En effet, pour que celle-ci parvienne à ses objectifs, dont entre autres, former des citoyens d'une nation prospère et autonome, il urge de redécouvrir la Bienveillance comme essence de tout système éducatif et d'en déduire les perspectives pédagogiques pour le « bien-être » des sujets en éducation ». Ceci rejoint désormais notre propre vision de l'éducation ainsi que nous le percevions dans notre article sur « Education bienveillante » : le nouveau paradigme palliatif de la violence éducative » (Guillaume Chogolou, 2017, p.209-227).

Mais il reste à élaborer le chantier de déploiement de ce « bien-fait » de l'éducation et sa capacité de « veillance » à surmonter la vision étriquée qui est encore la nôtre au 21<sup>ème</sup> siècle. Car après les moments difficiles qu'elle aura

connus et qui n'ont été que le fruit de la répétition inconsciente de la mentalité coloniale, l'éducation au Bénin doit revêtir un paradigme renouvelé afin de recouvrer son essence. Autrement dit :

« Au regard des perspectives actuelles axées sur une éducation pacifique « l'enjeu est de partir du fond positif de la personne humaine comme norme éducative incontournable pour atteindre l'objectif de tout projet éducatif » (Chogolou, idem). De même, et la perspective est cette fois-ci capitale, « afin de mieux percevoir ce que recoupe cette approche éducative au service de l'éradication de la violence éducative... 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 à la 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 (...) Pour se libérer de tant de siècles de maltraitance, les solutions préconisées en notre siècle pour surmonter les mauvais traitements en éducation, passe par une découverte de la nature humaine comme fondamentalement bienveillante ». (Guillaume Chogolou, 2017, p.209-227).

## **2-2- Principes philosophiques afférents**

Autant il y a une diversité de lieux où la bienveillance est manifeste : à l'école, à la maison, dans les lieux de culte, autant il y a une diversité de principes qui en expriment l'essence. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, le concept ne relève pas du seul champ sémantique des valeurs. Le fondement philosophique que nous venons de lui déterminer se retrouve également au sein d'autres concepts qui permettent d'en envisager la pertinence pour l'aujourd'hui des Sciences de l'Éducation.

Issue de la locution latine bene (bien) volens (vouloir) ou beni volens, « bienveillance » ainsi que nous l'avons définie, la Bienveillance « signifie au sens propre qui veut le bien, qui est favorable à quelqu'un ou quelque chose ».

Le Dictionnaire Littré (Littré.org) fait mention de ce terme sous différentes orthographes depuis le XIII<sup>e</sup> siècle au moins :

Loïc Chalmel 2018 présente le tableau de l'évolution de la diversité des concepts servant à désigner la Bienveillance :

XIII<sup>e</sup> siècle Amitié est nommée l'une : C'est bonne volonté commune  
De gens entr'eus sans discordance

Selon la Dieu benivoillance (de Lorris, G., de Meung, J.,  
1814, p. 4704)

Por ce amoit moult l'acointance De Richece et la bien-  
voillance (p. 1126) Gallica.bnf.fr

XIV<sup>e</sup> siècle Benivolence a similitude à chose amable et semble estre  
amisté, mes ce n'est pas amisté

(Oresme, N., 1488, p. 269)

Amisté est begnivolence entre ceulz qui veulent l'un à  
l'autre bien contre bien (Oresme, N.,

1488, p. 232)

XV<sup>e</sup> siècle Or ne souffrez que je mendie ; Mais de vostre begnivolence,  
Me laissez mes gaiges à vie

(Deschamps, 1887)

XVI<sup>e</sup> siècle La jalousie de nos femmes pour nous empêcher de l'amitié  
et bienveillance d'autres femmes (Montaigne, I, 1595/1965,  
p. 188)

Ceste victoire ne lui apporta pas moins de bienveillance,  
d'honneur et de gloire,

qu'avoient fait les deux autres premieres (Amyot, 1667)

Toutefois ilz ne continuerent pas ceste benevolence quand  
ilz furent instalez en leur estat,

ains eurent tousjours desbat ensemble (Amyot, 1667, p. 23)

Source : Loïc Chalmel, « De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées », Questions Vives [En ligne], N° 29, 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 18 janvier 2019).

Ce tableau présente toutes les hésitations de la langue française à fixer la conceptualité contemporaine de la bienveillance. La racine latine *volentia* indique selon Loïc Chalmel que « le fruit de la bienveillance résulte d'une volonté consciente. Sa déclinaison en *benevolentia* induit naturellement une disposition à vouloir le bien, dans une forme de dévouement altruiste ». Une telle articulation de vouloir (*volentia*) entre « ouverture à l'autre » et « pouvoir sur l'autre » montre qu'au sujet de la Bienveillance, il est question non d'une expression langagière mais d'un langage s'exprimant. C'est ce langage que les concepts subséquents cherchent à confirmer. En effet, l'évolution du concept se situe en tension entre pouvoir et ouverture. Le préfixe *bene* implique bien une volonté morale de bien faire ; mais il dépend d'une bonne intention qui elle n'évacue pas le piège du pouvoir.

Accepter de « bien vouloir » implique en éducation l'ouverture à l'autre, sa prise en compte comme acteur éducatif et, finalement, une certaine aptitude au partage du pouvoir. La bienveillance éducative induit ainsi une prise de risque : l'ouverture à l'autre oblige au respect de son libre arbitre. C'est le sens empathique de la sympathie qui fait de la bienveillance un postulat d'éducabilité pour la bienfaisance du système éducatif. En cherchant à sonder maintenant les concepts d'empathie et de sympathie il faut montrer leur réciproque implication et leur synonymie avec le principe de Bienveillance non plus conceptuellement mais du point de vue du langage. Ainsi quelle que soit la langue, la bienveillance est manifeste en tant qu'intrinsèque à l'humanité de l'être humain. Elle s'exprime ainsi et aussi sous couleur de l'empathie et de la sympathie.

### **2-2-1-Du comportement empathique à l'existence sympathique**

Sous les traits de l'empathie et de la sympathie, la Bienveillance révèle à nouveau son fondement humain. En effet, le postulat de bienveillance est nécessaire en éducation mais non exclusif pour établir l'éducabilité. La

bienveillance est la disposition affective d'une volonté qui vise le bien et le bonheur d'autrui. C'est cette approche qui nous permet d'introduire l'empathie et la sympathie comme principes subséquents à son déploiement.

Dans plusieurs domaines en effet, la Bienveillance s'énonce en termes d'Empathie et/ou de sympathie. Jean Decety, dans « Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie » souligne que « Notre capacité à partager et à comprendre les états émotionnels et affectifs des autres (empathie) et à ressentir une motivation orientée envers leur bien-être (sympathie) joue un rôle essentiel dans les interactions sociales ». (Jean Decety, 2010).

Ainsi, l'empathie est perçue « comme un composant nécessaire à une coexistence harmonieuse des individus en motivant par exemple de nombreux comportements prosociaux. La sympathie fournit une base affective nécessaire au développement moral chez l'enfant » (Idem). Empathie et sympathie « recouvrent donc des états affectifs et motivationnels distincts et mettent en jeu des circuits neuronaux en partie indépendants qui présentent, en outre, des trajectoires neurodéveloppementales spécifiques » (Decety Jean, Michalska Kalina 2010).

Les deux concepts paraissent similaires mais il est important de ne pas les confondre. En effet, on peut éprouver de la sympathie sans ressentir d'empathie. De même, l'empathie n'engendre pas systématiquement de sympathie, ni de comportements altruistes associés à la promotion du bien-être d'autrui. Jean Decety précise que « si pendant longtemps, ces capacités socio-affectives ont attiré l'attention des philosophes, des économistes, des psychologues du développement et des psychologues sociaux, les neurosciences sociales explorent aujourd'hui les mécanismes neurobiologiques qui les sous-tendent » ( Jean Decety , Ickes William., 2009).

C'est en Sciences de l'Éducation et comme principes d'éducabilité que nous les exploitons ici pour montrer comment comme la bienveillance à laquelle nous les associons, un système éducatif renouvelé est susceptible d'être mis en œuvre. Car, si la bienveillance apparaît dorénavant irrévocable pour l'élaboration des normes éducatives conséquentes et efficaces pour le siècle qui est le nôtre, reconnaissons également que l'empathie et la sympathie « examinent aussi l'effet des facteurs individuels (liés à la personnalité) et situationnels (liés aux contextes sociaux) qui modulent l'expression de l'empathie en l'amplifiant ou en l'inhibant » (J Decty , Ickes William. 2009).

Mieux, pour le compte de l'élaboration d'un système éducatif renouvelé axé sur la Bienveillance « l'empathie est la capacité d'adopter le point de vue d'autrui, de comprendre les sentiments et les préoccupations des autres et d'apprécier les différences dans leur manière de percevoir les choses »<sup>34</sup>. Une telle attitude fondamentale en éducation ouvre le principe de bienveillance à son efficacité et en facilite l'adoption. Car, le rôle de l'éducateur en éducation vise également à se substituer à l'éduqué pour tenter, tout en cherchant à l'éduquer, de lui faire comprendre ce qu'il en vaut d'être éduqué. Ainsi, « l'empathie consiste à se mettre momentanément à la place de l'autre, à observer, se décentrer, à prendre du recul. On suspend ses réactions pour écouter l'autre et mieux ressentir ses émotions, ses sentiments, on accepte sans les juger ses raisonnements, ses croyances, ses valeurs »<sup>35</sup>.

Une personne empathique est nécessairement sympathique et les gens empathiques réussissent à regarder le monde par les yeux d'une autre personne, à lire ses émotions, à saisir sa position et à comprendre son cadre de références intellectuelles et émotionnelles tout comme s'ils étaient « dans sa peau », sans

---

<sup>34</sup> (Raphaël Granger, Mettez de l'empathie au service de votre communication. Publié le 27 Octobre, 2020)

<sup>35</sup> (Carl Rogers, 1967 cités par Guittet, André. « Chapitre 5 - Écouter », *L'entretien. Techniques et pratiques*, sous la direction de Guittet André. Armand Colin, 2013, pp. 81-96).

projeter ses propres sentiments et convictions afin d'éclairer un discours, faire le lien entre un contexte, un vécu et les opinions émises.

Il en résulte que nous sommes face à une pratique intellectuelle qui « par définition, s'enseigne, se développe et s'apprend. Elle est une habileté très utile lors des interactions avec d'autres individus et lors d'efforts d'équipe » (Idem). Elle n'a donc meilleur lieu d'expression en dehors de l'éducation dont il faut désormais explorer la portée :

« Si vous pouvez intégrer le point de vue de l'autre, l'accepter – ce qui ne veut pas dire que vous le partagez – et à interpréter ce que l'autre pense ainsi que ce qu'il veut, l'autre personne se sentira comprise. Cela aide à créer la confiance et la collaboration qui vous aident à obtenir ce que vous voulez ou ce dont vous avez besoin (que cela soit résoudre des problèmes ou pour parvenir à des relations satisfaisantes) ». (Guittet, André, 2013, pp. 81-96).

Pour le Centre de Stratégie de santé mentale<sup>36</sup>:

« Être empathique signifie voir les choses du point de vue d'une autre personne ou s'imaginer dans la même situation qu'elle et déterminer ce que cette personne ressent (sur la base de ses propos, du ton de sa voix, de l'expression de son visage, de son langage corporel, etc.). L'empathie est essentielle pour comprendre, communiquer et établir des relations efficacement en milieu de travail, ce qui en fait un aspect clé d'un bon leadership. - L'empathie nous aide à établir des liens avec les membres de l'équipe et les collègues. - L'empathie nous permet d'établir la confiance dans nos relations. - L'empathie peut nous aider à comprendre et à anticiper le comportement des membres de l'équipe. - L'empathie peut nous aider à prendre des décisions plus avisées. L'empathie peut être en corrélation positive avec le rendement professionnel ». (Centre de Stratégie de santé mentale)<sup>37</sup>.

Il faut souligner également que :

« Bien qu'ils soient souvent interchangeables, les termes empathie et sympathie présentent toutefois des différences importantes. L'empathie sous-entend le partage des expériences émotionnelles

<sup>36</sup> Cf. [www.strategiesdesantementale.com](http://www.strategiesdesantementale.com).

<sup>37</sup> Idem.

d'une autre personne et est fondée sur une compréhension inexprimée. En d'autres termes, nous sommes capables de ressentir nous-mêmes les émotions d'une autre personne et de les comprendre sans nécessairement avoir à exprimer cette réaction. À l'opposé, la sympathie sous-entend un soutien et une offre : nous offrons notre aide et notre affection à la personne, en lui soulignant, par exemple, que nous avons du chagrin pour elle. Bien que les sentiments exprimés soient authentiques, cela ne veut pas dire pour autant que nous comprenons la situation vécue par la personne ». (idem).

Le tableau suivant exprime cette conforme distinction :

	<b>Empathie</b>	<b>Sympathie</b>
Brève définition	L'empathie est fondée sur des sentiments : nous ressentons également les émotions de la personne avec qui nous établissons un lien.	La sympathie est fondée sur le soutien et l'intérêt : nous éprouvons du chagrin ou de la pitié pour la personne
Exemple	« Depuis que votre mère est décédée, je suis sûr que vous traversez beaucoup d'émotions, comme de la tristesse, de la frustration et de la colère. »	« Je suis vraiment désolé d'apprendre le décès de votre mère. J'ai une pensée pour vous en ces moments difficiles. »

Source : [www.strategiesdesantementale.com](http://www.strategiesdesantementale.com)

« Il nous arrive parfois d'exprimer de la sympathie sans le vouloir au lieu de faire preuve d'empathie. Malheureusement, offrir sa sympathie à un membre de l'équipe qui vit une situation bouleversante n'est pas toujours utile (exprimée seule, la sympathie peut sembler superficielle et manquer de sentiments). Exprimer sa sympathie n'apporte généralement aucun réconfort au membre de l'équipe et peut même avoir l'effet contraire. L'empathie, au

contraire, permet une reconnaissance plus profonde de la douleur du membre de l'équipe. Nous nous identifions à l'expérience du membre de l'équipe, ce qui l'aide à sentir qu'il est compris et qu'il existe un lien au plan émotionnel » (Idem).

Ces deux thèmes sont ainsi exposés pour les démarquer de la bienveillance qui les inclue à elle seule. La similitude et la distinction ainsi faites, on perçoit mieux en quoi la bienveillance, qui doit mettre en place un climat de bienfaisance, reste le postulat d'éducabilité idoine pour notre temps et pour toute réforme éducative qui se veut respectueuse de l'essence philosophique de l'éducation.

### **2-2-2-Bienveillance et bienfaisance : Postulats d'éducabilité**

Depuis plus d'une trentaine d'années, les travaux de Nel Noddings (1984, 2012) ont pour objet de problématiser la notion de Bienveillance dans le champ éducatif et scolaire. Beaucoup de pays dans le monde entier surtout dans le milieu anglo-saxon et en Europe de l'Est y sont associés. Dans notre milieu éducatif cependant, l'impact de la bienveillance est moindre aussi bien dans son élaboration que dans sa réalisation. On peut penser que la notion de bienveillance qui apparaît tacitement dans le système de l'Approche Par Compétence est en attente d'élaboration. C'est le défi que nous pensons tenir. Il s'agit bien ici d'infléchir des pratiques enseignantes dont les effets en matière d'attitude des enfants et de résultats des élèves béninois, seraient le signe.

C'est la visée de ce chapitre qui justifie la base philosophique de la Bienveillance et sa pertinence pour les Sciences de l'Education. On s'est donc rendu compte que la bienveillance n'implique pas seulement l'éthique. Elle est adossée à des dispositions innées proches de l'empathie, c'est-à-dire la capacité de se mettre à la place d'autrui, de ce qu'il ressent, mais aussi une dimension d'interdépendance et de réciprocité (Réto, 2016), qui ouvre sur des compétences communicationnelles et relationnelles, ici dans le champ éducatif. Cette base

psychologique est ainsi anthropologique voire relative à la « commune humanité ». C'est dans cette même vision que la Bienveillance implique une base de relation pédagogique entre enseignants, élèves et parents. On passe ainsi sans s'en rendre compte de la Bienveillance à la bienfaisance. Du moins, toute pratique bienfaisante est l'expression de la bienveillance qui émane du fond existentiel de chacun.

C'est sur cette base que nous voulons postuler en dernier ressort de ce chapitre que le « sujet humain » est par essence un « être éduicable ». Son éduicabilité par contre ne repose pas sur un principe extérieur que des actes bienfaisants à son égard contribueraient à mettre en valeur. Elle lui est intrinsèque à travers le principe de bienveillance qui est un atout dont se sert toute éducation pour en révéler la portée bienfaisante.

D'où avec cette étude qui s'inscrit dans le domaine de la philosophie de l'éducation, nous nous sommes proposé jusque-là de faire des approches réflexives, spéculatives et logiques sur la notion de bienveillance en éducation. Le tournant de ce chapitre est de reporter la notion sur l'éducateur lui-même. Ainsi, à la fois présumé d'ordre logique et principe éthique, ce postulat devient le fondement de toute éducation du seul fait qu'il se laisse vérifier aussi bien chez l'éduqué que pour l'éducateur.

Il fait donc figure de point d'ancrage permettant la mise en œuvre d'une éthique de la bienveillance dans le champ de l'éducation et de la formation. Notre articulation entre la bienveillance et bienfaisance comme postulats d'éduicabilité apparaît comme une condition nécessaire et non suffisante pour permettre l'avènement d'une relation véritablement éducative favorisant l'émergence du sujet éduqué comme personne dans ses dimensions plurielles. C'est ce que nous aurons à vérifier dans le chapitre suivant.

Comment la notion de bienfaisance implique-t-elle celle de bienveillance au point de mettre en exergue la posture de l'éducateur comme modèle pour l'éduqué ? C'est sans aucun doute la vision éducative perçue par l'UNESCO pour le compte du troisième millénaire. En effet, dans un monde où les aides dites humanitaires cherchent à se substituer au fond empathique et sympathique de l'être humain après des siècles de guerre et de crise de l'humain, il importe pour relever tout défi en éducation de rebâtir celle-ci à partir de ce que l'humain envisage pour lui-même et de lui-même. La Bienveillance est aujourd'hui cette norme existentielle qu'il faut refonder à la mesure de tout système éducatif, en famille, à l'école et en société en général pour espérer une humanisation sans risque ni danger pour le sujet à humaniser. L'atout pour notre système éducatif au Bénin apparaît non seulement capital mais urgent et incontournable à l'heure où le Bénin lui-même se décide à révéler au monde son potentiel d'humanisation.

### CHAPITRE 3- ENJEUX ET PERSPECTIVES DE L'EDUCATION BIENVEILLANTE AU BENIN

La présentation des résultats de nos enquêtes s'inspire des travaux d'Éric Saillot, à la différence près que notre terrain empirique est le Bénin et plus précisément les communes d'Abomey Calavi. Le cadre théorique est déjà évoqué en début de notre deuxième chapitre. Dans ce troisième chapitre, en nous appuyant sur Eric Saillot dans « Conforter une école bienveillante et exigeante : représentations, préoccupations et pratiques déclarées »<sup>38</sup>, nous présentons convenablement nos résultats pour une analyse conséquente, laquelle analyse s'appuiera, pour sa part, sur les perspectives actuelles de l'UNESCO axées sur « L'éducation constructive des enfants ».

Les résultats seront répartis en trois grands ensembles à savoir, en Famille (parents), à l'Ecole (enseignants et professionnels de l'éducation) et sur les lieux de culte (Prêtres, religieuses, pasteurs, Imams, couvents). Les données chiffrées indiquent que les parents qui ont répondu à cette enquête s'inscrivent majoritairement dans les perspectives de la bienveillance éducative. Ils font le lien avec l'Approche Par Compétence actuellement en cours (80,1 %), la motivation (83,4 %), l'exigence (83,5 %), l'autorité éducative (90,4 %), le sentiment de justice scolaire (82,3 %), l'empathie (85,1 %) et le lien école-famille (90,4 %). Un tiers d'entre eux (28,7 %) considèrent que les élèves doivent globalement ressentir du stress à l'école, quand un sur dix (9,5 %) pense plutôt que l'école est majoritairement perçue comme étant bienveillante. Ces résultats nous permettent d'attendre des réponses intéressantes dans la seconde partie de l'enquête, qui questionnera plus ouvertement les principales préoccupations et pratiques déclarées de ces professionnels de l'école convaincus de l'importance de la bienveillance éducative.

---

<sup>38</sup> Éric Saillot, « « Conforter une école bienveillante et exigeante » : représentations, préoccupations et pratiques déclarées », Questions Vives [En ligne], N° 29, 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 24 septembre 2020.

Il faut noter que si une courte majorité (55,7 %) considère la bienveillance comme « fondamentale et conforme à leurs valeurs », un tiers non négligeable (33,9 %) souligne qu'il s'agit d'une notion encore « trop floue », ce qui légitime l'intérêt de cette étude visant à caractériser la bienveillance éducative du point de vue des professionnels de l'école, tout en conservant un regard critique, notamment sur les responsabilités institutionnelles qui ne sont pas à négliger. Les deux tiers (63,1 %) des acteurs sociaux (lieux de culte) sont favorables à une éducation à la bienveillance alors que 20 % les appréhendent comme totalement irresponsables, quand a contrario, 15,8 % les considèrent comme négligeables. Si les expressions plébiscitées pour caractériser la bienveillance à l'école sont relativement positives (1- « un facteur de réussite et de progrès » à 21,6 %, 2- « une pédagogie positive » à 16,5 % 3- « une condition nécessaire pour un bon climat scolaire » à 15,4 %, 4- « une posture éthique » à 12,5 %, 5- « une attitude empathique indispensable » à 10,9 %), il ne faut pas occulter les craintes ou les doutes de certains professionnels : « une nouvelle mode institutionnelle » à 3,9 %, « un concept mou mal défini » à 3,5 %, « une surresponsabilisation des équipes éducatives » à 2,1 %, « un cache-misère » à 1,8 % ou « une dérive du pédagogisme » à 1,4 %, que nous questionnerons dans notre partie discussion. Les réticences sont moindres par rapport à ceux qui s'émerveillent. C'est pourquoi, il s'agit maintenant de déterminer la praticabilité du principe de bienveillance à la fois comme norme éducative et d'éducation.

Selon les psychopédagogues, en particulier Stephan Valentin, la mise en œuvre de la Bienveillance comme principe bienveillant est déroutante et il faut y tenir pour en recueillir les résultats escomptés. Evidemment, en passant d'un système à un autre, nous allons montrer le long des diverses étapes de ce chapitre comment l'un des grands principes de l'éducation bienveillante est de distinguer l'enfant de ses actes : « ce n'est pas l'enfant qui est mauvais, mais ce qu'il a fait. Ainsi, l'enfant estime avoir mal agi et il essayera de se rattraper pour

convenir aux attentes de ses parents. Le parent, quant à lui, incite son enfant à oser et à réfléchir sur son comportement »<sup>39</sup>

Ainsi, de la famille à l'école en passant par les lieux religieux de socialisation, l'enfant doit être mêmelement considéré. Dans ce mode d'éducation, on ne parle pas de récompenses ou de punitions : « Si l'enfant ne se comporte pas correctement, le parent lui explique pourquoi son attitude n'était pas bonne et ce que ce comportement engendre comme dérangement. Par la suite, l'enfant peut choisir d'arrêter son comportement ou alors il cherche à trouver un compromis avec le parent. De la même manière, un comportement positif ne doit pas aboutir à une récompense. Le parent explique de façon naturelle en quoi il apprécie le comportement et ce qu'il ressent. Le parent peut remercier l'enfant pour son comportement et le plaisir sera partagé des deux côtés » (Idem).

### **3-1- En famille**

Comme nous venons de le dire, la vie en famille est le lieu de grandes tensions entre les humains. De même, l'éducation bienveillante n'évite pas les conflits entre parents et enfants. Cependant, 82,3 % des acteurs questionnés ont notifié qu'au lieu de sanctionner immédiatement l'enfant sans lui expliquer pourquoi on le punit, il faut l'encourager à chercher une solution qui satisfait l'enfant et le parent. Nous y avons déduit l'évidence d'un appel à l'éducation bienveillante tel qu'on en trouve déjà les traces en psychopédagogie actuelle : « En tant que parent, on est à l'écoute de son enfant et on construit avec lui une relation de confiance pour l'aider à dépasser ses propres limites au lieu de lui en imposer de manière systématique », affirme Stephan Valentin.

---

<sup>39</sup> Chroniquedunemamanwarrior, Education bienveillante : de l'éducation dite idéale à la dérive toxique, Publié le 17 avril 2020.

Par exemple, le fait de rester calme et positif face à son enfant lors d'une confrontation est la meilleure attitude parentale à avoir. En effet « la fessée, la gifle ou tout autre châtiment corporel impliquent le recours à la violence, de même pour les mots qui peuvent être tout aussi violents et agir sur le psychisme de l'enfant. Ici, on cherche à éduquer l'enfant et non à le blesser, physiquement ou psychiquement », résume le psychologue. Dans ce jeu bienveillant, c'est l'adulte qui livre sa capacité de bienveillance de laquelle l'enfant aura à déterminer sa capacité de réceptivité. On retrouve les traits d'une parentalité positive conséquence de l'attitude bienveillante en éducation.

### **3-1-1- L'adulte comme modèle de bienveillance**

90,4 % de parents et enseignants ont souligné qu'avec les résurgences du passé, on peut croire que l'éducation bienveillante du fait qu'elle ne punit pas et n'est pas permissive non plus serait laxiste. Aussitôt, 52,3 % ont répliqué : Loin s'en faut. Il s'agit de la manière la plus idoine pour accompagner l'enfant à être responsable.

En effet, du fait que tout adulte est responsable, l'éducation à la bienveillance met à l'épreuve cette responsabilité en tant qu'acquis. Ce qui nécessite souvent beaucoup d'efforts émotionnels de la part des parents qui doivent éviter de reproduire des schémas qu'ils ont connus dans leur propre éducation : « Exprimer des interdits de façon positive, s'entraîner à dire ce qu'on a le droit de faire, plutôt que de souligner sans cesse ce qui est interdit implique aussi sa manière de s'exprimer »<sup>40</sup>. La responsabilité bienveillante des parents se manifeste dès lors à travers sa capacité à communiquer avec l'enfant de façon efficace et positive en sortant des rapports de force et de violence. La Communication Non Violente connue aujourd'hui en psychologie est ce

---

<sup>40</sup> Parentalité positive : formuler une demande positive plutôt qu'un interdit, publié en ligne depuis 12 Avril 2018

processus de communication qui favorise « l'expression de soi et l'écoute de l'enfant, qui permet de vivre de manière bienveillante au quotidien ». Elizabeth Filliozat y travaille ardemment à travers le concept de « parentalité positive » afin d'aider les parents à changer de regard sur leurs enfants et comprendre les motivations de leur comportement. On en verra le déploiement plus loin. Pour l'instant, il est opportun de faire découvrir à l'adulte qu'il soit à la maison, en situation de classe ou autre contexte qu'il reste *un modèle pour l'enfant*. Des statistiques d'applicabilité de ce modèle de bienveillance qu'est l'adulte n'existe pas encore au Bénin. Cependant, dans le système canadien qui s'impose aujourd'hui après la Finlande déjà évoquée, on peut noter des Activités Pédagogiques inventées par l'adulte pour transmettre son caractère bienveillant aux enfants qu'il cherche à éveiller à cette même potentialité.

COMMENT EVEILLER UN ENFANT DU PRIMAIRE A LA BIENVEILLANCE ?			
<b>OBJECTIF :</b> Créer des occasions permettant aux élèves d'être des modèles de bienveillance.			
<b>DEROULEMENT</b>			
1- L'enseignant anime une discussion avec les élèves pendant laquelle il les amène à identifier des personnes qui sont	2- Il leur demande de nommer des comportements, des gestes ou des attitudes qui font en sorte que ces personnes	3- Tous les lundis, chaque élève pige le nom d'un autre élève de la classe au hasard. Il s'engage à être	4- À la fin de la semaine a lieu le dévoilement des noms des élèves. Ces derniers peuvent tenter de deviner qui chacun a pigé. L'enseignant prend

des modèles de bienveillance.	sont reconnues comme étant bienveillantes.	tout particulièrement bienveillant envers son ou sa camarade sans lui révéler son identité.	un moment avec les élèves pour discuter des attentions reçues et en privilégier Quelques-unes, qui deviendront les attitudes bienveillantes du mois.
-------------------------------	--	---	--

Source : Tableau réalisé par nous-mêmes avec les données de l'Agence québécoise de la Bienveillance  
« Publication n°1 destinée au personnel scolaire : Janvier 2019.

### 3-1-2- Influencer positivement l'enfant

Les enseignants ont ainsi l'énorme privilège d'influencer positivement les enfants qui seront les adultes de demain, les dirigeants et les décideurs de l'avenir. L'influence de l'adulte sur l'enfant a un caractère indélébile. A ce prix, chaque personne qui travaille dans un cadre de formation influence le parcours des apprenants de diverses façons. En situation de classe bien souvent, « les élèves s'inspirent des adultes en observant la qualité de leurs interventions ainsi que leurs comportements, leurs attitudes et leurs interrelations avec leurs collègues. Puisque les enseignants côtoient les élèves plusieurs heures par jour, leur degré d'influence est évidemment important »<sup>41</sup>. L'effet enseignant a donc

<sup>41</sup> Éric DEBARBIEUX, « Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques », Éducation & formations, n° 88-89, p. 11-27, 2015.

une importance incontournable dont l'adulte ne saurait en abuser encore moins en ignorer la portée.

Dans un ouvrage récent, *La pyramide des interventions sur le comportement*<sup>42</sup> : guider chaque élève vers la réussite scolaire, il est proposé des éléments favorisant une dynamique collective positive en milieu scolaire. Il y est évoqué l'importance du rôle de l'adulte comme modèle inspirant. Il y a là un guide que nous pensons permettra de mettre en lumière l'importance d'un milieu scolaire sain et soucieux du bien-être des élèves et en mesure de contribuer à leur réussite scolaire. Il s'appuie sur des recherches qui démontrent que les élèves apprennent mieux lorsque leurs besoins socioaffectifs sont comblés. Ainsi, les apprentissages seraient facilités lorsqu'un lien affectif est établi avec l'élève. Il devient donc incontournable de considérer les facteurs relationnels qui influent sur la vie des élèves, tant sur le plan scolaire que sur le plan social.

L'adulte doit à la fois être un modèle positif et bienveillant, enseigner explicitement les comportements attendus et valoriser les bons comportements dont il est témoin. Dans l'ouvrage, l'auteur fait un témoignage qui mérite d'être évoqué comme paradigme d'influence des adultes. Il souligne en effet que, lorsqu'on demande des années plus tard à un adulte autrefois élève d'évoquer les souvenirs comportementaux d'adultes l'ayant marqué dans son cursus, il décrit toujours les mêmes caractéristiques : son intérêt pour l'élève, la passion pour son métier, l'incitation au dépassement de soi et la justice. Il y a là donc un énorme privilège à saisir en tant qu'enseignant pour viser à influencer positivement « les enfants qui seront les adultes de demain, les dirigeants et les décideurs de l'avenir ».

---

<sup>42</sup> T. HIERK, C. COLEMAN et C. WEBER, *La pyramide des interventions sur le comportement : guider chaque élève vers la réussite scolaire*, Chenelière éducation, Montréal., 101 p.2013.

L'adulte a la possibilité d'égayer la vie d'un élève, de le faire rire, de l'inspirer, de l'accueillir et d'humaniser sa relation avec lui. Ce sont ces mêmes traits notifiés à l'égard d'un enfant dont on n'est pas le géniteur qui doivent également se traduire envers ses propres enfants en famille. On chemine alors vers la parentalité positive dont seule la bienveillance fonde l'effectivité, que l'on soit dans la peau de l'enseignant ou de parent en face de l'enfant.

### **3-1-3- La parentalité positive proprement dite**

La parentalité positive est un atout contemporain pour l'effectivité de la bienveillance en éducation. En effet, contre une éducation rigoriste qui part du fond mauvais de l'enfant comme « une bête » à redresser, la parentalité positive entend former des parents conscients de leur rôle d'éducateurs. Pour les spécialistes de l'éducation dont nous allons explorer les théories, l'éducation positive est l'autre nom de la Bienveillance en éducation. L'hypothèse commune est assez explicite : « Tous les parents veulent le bien-être de leur enfant, mais tous n'ont pas le même style d'éducation. Parmi les différentes approches, plusieurs adoptent la parentalité positive, aussi appelée éducation bienveillante »<sup>43</sup>. Il s'agit en clair, souligne Stephan Valentin, docteur en psychologie et spécialiste de la petite enfance « d'une éducation basée sur l'empathie et le respect de l'enfant, axée sur l'attitude du parent vis-à-vis de l'enfant. Cette manière d'éduquer s'oppose à toute forme de violence et s'appuie sur des principes simples tels que "préserver l'intégrité de l'enfant et le considérer comme un être humain à part entière, afin qu'il existe tel qu'il est, lui donner le droit de ressentir des émotions et de les exprimer comme bon lui semble ». (Éric DEBARBIEUX, « Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques », Éducation & formations, n° 88-89, 2015, p. 11-27).

---

<sup>43</sup> Éric DEBARBIEUX, « Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques », Éducation & formations, n° 88-89, p. 11-27, 2015.

Dès lors, l'éducation bienveillante n'envisage pas d'abord de mettre fin aux conflits entre parents et enfants. Mais plutôt que de chaque fois sanctionner un enfant sans qu'il sache trop ce dont il est puni, l'éducation bienveillante encourage à chercher une solution qui satisfait l'enfant et le parent. Avec Stéphan Valentin, docteur en psychologie et spécialiste de la petite enfance on comprend que l'idéal est de fixer les règles de la maison en présence de l'enfant qui se sentira ainsi impliqué dans la vie familiale ou lui demander s'il a lui-même des règles à proposer. "Par exemple, on peut organiser un conseil de famille durant lequel on expose les limites qui sont importantes pour une vie de famille harmonieuse", conseille le spécialiste (Idem).

A la suite de ce contrat de famille, force est de remarquer que le principe capital de l'éducation bienveillante qui s'en dégage est de distinguer l'enfant de ses actes, soulignons qu'un tel type d'éducation n'a rien de laxiste comme le pensent ceux qui y émettent beaucoup de réserves. Il s'agit simplement d'une manière différente d'accompagner l'enfant dans sa prise de responsabilités. C'est aussi une méthode dans laquelle le parent doit faire un travail sur lui-même comme « annoncer des règles à l'avance et non à l'instant où il se comporte mal, pour permettre ainsi à l'enfant d'anticiper et de savoir quel comportement est le plus adapté à la situation », explique à nouveau Stephan Valentin, docteur en psychologie et spécialiste de la petite enfance (Éric DEBARBIEUX, 2015, p. 11-27).

Des ateliers de formation à la parentalité positive dont notamment ceux d'Isabelle Filliozat et de Catherine Gueguen permettent aujourd'hui d'approfondir grâce à des thématiques sur la parentalité positive, de nouveaux outils afin de changer de regard sur les enfants et comprendre les motivations de leur comportement. On retient que « les parents qui s'engagent dans la voie de la parentalité positive respectent les droits de l'enfant en favorisant une éducation

non violente »<sup>44</sup>. D'où la parentalité positive n'est pas une parentalité permissive ou laxiste : elle donne le cadre et les règles dont l'enfant a besoin de manière à s'épanouir en sécurité et dans le respect des autres.

Les cinq (5) principes fondamentaux de la parentalité positive de Catherine Gueguen méritent ici d'être relayés mots-pour-mots (Catherine Gueguen, Paris, 2015).

- Une éducation affective et émotionnelle qui répond aux besoins affectifs des enfants (besoins d'amour, d'affection, de sécurité émotionnelle)
- Un cadre et des règles de vie qui visent à assurer la sécurité physique et la santé tout en conciliant respect de soi et respect des autres
- Une reconnaissance en tant que personnes à part entière des enfants à travers une écoute empathique, un droit à l'expression émotionnelle et un amour inconditionnel
- Une autonomisation progressive via des libertés et des droits qui permettent de renforcer chez les enfants le sentiment personnel de compétence et de pouvoir personnel
- Une éducation non violente excluant tout châtiment corporel (fessée, gifle, isolement...) ou psychologiquement humiliant (chantage, menace, moquerie, privation, cris, mensonge...).

Isabelle Filliozat pour sa part, martèle fortement qu'il n'y a pas de parent parfait. Dans sa vision pour une parentalité positive, elle propose des formations vidéo dont l'intitulé est « La parentalité positive, ou comment communiquer différemment avec votre enfant ? » (Isabelle Filliozat, 2015).

Ces formations stipulent que « La parentalité positive, c'est être totalement orienté vers le positif, le constructif ! Avant, les parents cherchaient à « détruire » les mauvais penchants de l'enfant (qui du coup se « sent » mauvais,

---

<sup>44</sup> Lamboy Béatrice. « Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? Différentes approches pour un même concept », *Devenir*, vol. vol. 21, no. 1, pp. 31-60.2009.

méchant), avec la parentalité positive, on réfléchit différemment, pour éviter tout ce qui fait peur ou honte à l'enfant »<sup>45</sup>. On retrouve dans les modules de formation des titres choquant tels : « Eduquer sans autorité ». C'est à travers cette thérapie du choc que la psychopédagogue essaie de convaincre sur l'urgente nécessité de la parentalité positive.

En introduction, par exemple, Isabelle Filliozat explique « qu'il est normal que les enfants d'aujourd'hui soient beaucoup plus agités que ceux d'hier : le stress de la vie quotidienne (bien plus important qu'avant), les sucreries et sodas (souvent avec caféine !), les additifs chimiques et les pesticides présents dans la nourriture etc... sont les facteurs qui expliquent l'augmentation du nombre d'enfants atteints d'hyperactivité et de déficit d'attention ! Malgré cela, un retour à l'autorité « pure et dure » n'est pas la solution, car elle blesse l'enfant comme le parent... et que son inefficacité est prouvée »<sup>46</sup>.

L'éducation bienveillante s'assimile ainsi à la parentalité positive. On détermine pour l'aujourd'hui des Sciences de l'Education quatorze (14) outils de Parentalité Positive et Bienveillante combinés<sup>47</sup>.

- 1- Commencer par s'occuper de soi
- 2- Être à l'écoute des besoins
- 3- Être conscient des étapes et du processus de développement de votre enfant
- 4- Prendre conscience de vos priorités
- 5- Accepter de prendre sa part de responsabilité
- 6- Aider l'enfant à se décharger de ses émotions intenses

---

<sup>45</sup>Jane Nelsen, *La discipline positive*, Poche Marabout, n° 65 -70, 2014

<sup>46</sup>Jane Nelsen, *La discipline positive*, Poche Marabout, 65 -70, 2014.

<sup>47</sup>Cf. Lien vers la vidéo Youtube, *Pourquoi nous entrons dans des jeux de pouvoirs avec les enfants ?* d'Isabelle Filliozat, 2017.

- 7- Être conscient du “don d’imitation” qu’ont nos enfants pour...  
agir en modèle
- 8- Apprendre à s’excuser, pour se reconnecter à l’enfant
- 9- Utiliser la langue des signes
- 10- Utiliser le Message « JE »
- 11- Formuler vos phrases positivement, sans négation
- 12- Leur apprendre des techniques, des outils pour gérer leurs  
propres émotions...
- 13- Utiliser l’humour pour désamorcer certaines situations
- 14- Relativiser !

Ces principes sont à distiller dans le quotidien de l’enfant afin de rendre effectif le principe de bienveillance qui dorénavant fait déployer ses atouts jusque-là méconnus par une parentalité non bienveillante. La parentalité positive qui fait de la Bienveillance une norme en famille parcourt évidemment d’autres lieux où se joue le bien-être de l’enfant. L’école est un de ces lieux à privilégier.

### **3-2- A l’école**

En régime d’éducation bienveillante, l’école n’est pas qu’un lieu d’expérimentation pour l’enfant ; c’est surtout le cadre à la fois adéquat et idoine où cette bienveillance se rend manifeste. 62 % d’enseignants attestent que l’enfant doit y être accueilli avec sympathie par des enseignants acquis à l’empathie. Le questionnement de départ est sans équivoque à ce sujet : Se sentir bien en classe permettrait-il d’apprendre mieux ? Stephan Valentin y répond sans équivoque :

« C’est en tout cas ce que pensent certaines écoles qui appliquent les principes de l’éducation bienveillante comme la patience, l’écoute, le dialogue, la singularité de l’enfant et la souplesse au sein de la classe. Mais concrètement, comment cela se passe-t-il ? L’enfant est reconnu par son enseignant et ses camarades comme

une personne à part entière et comme un élément de la vie collective : il a une liberté de parole et doit pouvoir s'adresser à son enseignant sans aucune appréhension tout en respectant les contraintes et les règles qu'impose l'école »<sup>48</sup>.

L'instauration d'un tel climat scolaire suppose par ailleurs des acteurs acquis à la cause. Il s'agit en plus des parents dont nous avons déjà montré l'engagement à travers la parentalité positive, des enseignants. En réalité, que ce soit à la maison où à l'école, le rôle des acteurs pour la promotion d'une éducation bienveillante se présente comme une « continuité complémentaire ». Il est évident que « Représenter un modèle constructif comme parent à l'égard de l'école contribue au sentiment de bien-être de l'enfant et à sa réussite »<sup>49</sup>. D'où « Plus l'engagement parental se manifeste tôt dans le cheminement scolaire de l'élève, plus les effets sur son parcours scolaire sont positifs »<sup>50</sup>. Il en résulte que « la collaboration des parents et la qualité de leurs interactions avec l'école permettent à l'enfant d'avoir ou de développer une image positive du système scolaire et d'accroître sa motivation à apprendre et à réussir. Cette saine collaboration entre l'école et la famille nécessite une relation de confiance, de respect mutuel, d'acceptation, d'égalité, d'ouverture et d'écoute »<sup>51</sup>. 90 % des acteurs ont souligné la nécessité de cette interaction ; et c'est la sympathie de l'enseignant à l'égard de ces apprenants qui donne la preuve de cette collaboration Famille-école.

### **3-2-1- Des enseignants bienveillants**

83,5 % sont à ce jour, favorables à l'insertion de la bienveillance comme principe et norme de l'éducation. On sait que bien souvent, en éducation,

---

<sup>48</sup> Cf. Questions vives n° 29, 2018, La bienveillance en éducation : approches compréhensives et critiques »

<sup>49</sup> Cf. Questions vives n° 29, 2018, La bienveillance en éducation : approches compréhensives et critiques.

<sup>50</sup> Idem.

<sup>51</sup> **Éric Saillot**, « Conforter une école bienveillante et exigeante » : représentations, préoccupations et pratiques déclarées », *Questions Vives* [Online], N° 29, 2018, en ligne depuis 2018, consulté le 03 novembre 2020.

lorsqu'on parle de crise ou de réforme, c'est avant tout vers la fonction enseignante qu'on se tourne. A l'heure actuelle au Bénin, cette fonction connaît de grandes mutations qui indubitablement perturbent l'ordre ancien mais vise la notoriété de cette fonction.

Nous l'avions effleuré avec Hannah Arendt, au terme de ses réformes. Notre manière de concevoir la figure enseignante béninoise laisse apparaître une instabilité qui incite à se demander si le fond immuable de la mission enseignante est sauvegardé. C'est dans la sauvegarde de ce fond immuable et transversal que la philosophie de l'éducation doit se rapporter aujourd'hui à la vision de Hannah Arendt notamment en ce qui concerne les différentes figures enseignantes proposées et valorisées par les différentes réformes.

Hannah Arendt parle à juste titre de l'enseignant intellectuel. Qu'est-ce qui fonderait l'intellectualité de l'enseignant au point d'en faire un fondement immuable pour l'exercice de sa mission ? Mieux, comment l'enseignant intellectuel se mesurerait-il aux présupposés philosophiques de l'instant ? De quelle manière les permutations fréquentes de la fonction enseignante permettent d'analyser de façon critique, les modèles de l'enseignant-formateur ; l'enseignant-chercheur, l'enseignant-éducateur. Ce sont là peut-être les stabilités universitaires. Mais elles ne peuvent manquer d'être l'ambition portée par l'enseignant du primaire au secondaire. D'où entre vacataires, contractuels, Stagiaires et autres, seule une figure préexiste, celle de l'enseignant-éducateur.

C'est cette figure enseignante qui tiendra lieu d'éclairage pour réfléchir aux différents modèles enseignants proposés et valorisés par les programmes scolaires issus des différentes réformes éducatives mises en branle au Bénin depuis l'avènement de l'Approche Par Compétences des années du Renouveau Démocratique. C'est en tout cas la vision des 90 % d'enseignants qui ont trouvé un grand intérêt dans le projet de la bienveillance et, partant, restent déterminés pour un modèle d'enseignant-éducateur capable d'y vivre aisément l'idéal

recherché sans la course au gain qui bien souvent détourne de l'enjeu éthique de la vocation à l'enseignement.

Pour nous, il s'agit de voir dans quelle mesure la transmission d'un héritage commun est reconnue comme étant l'une des dimensions fondamentales du métier enseignant au Bénin ou plutôt reléguée au second plan au fil des réformes éducatives. Le critérium à promouvoir s'il ne l'était pas ou à maintenir puisqu'on en voit les indices est l'élément sur lequel doit reposer avant tout la vocation enseignante.

Toutefois, les arguments de réticence des 10,4 % d'enseignants ne sont pas à négliger. Il leur apparaîtrait avant tout comme un cadre trop luxueux, réservé à une élite citadine. N'oublions pas que notre enquête a été effectuée dans un milieu plus ou moins rural et c'est à juste titre. La commune de Calavi est en périphérie par rapport à la ville de Cotonou la capitale économique du Bénin. Le choix fait des Communes de cet arrondissement de Calavi, nous l'avons dit, tient en premier lieu compte des atouts dont dispose déjà l'Association d'une part et la configuration des habitants d'autre part est à cheval entre campagne et ville. Cette zone est très représentative pour mener une telle enquête à la dimension de l'actualité de l'éducation au Bénin. D'où le cadre est propice aux apprentissages axés sur la différenciation pédagogique, l'évaluation bienveillante et le suivi des élèves, notamment contre le décrochage scolaire. C'est pourquoi le principe doit aller au-delà et imprégner les mœurs de l'enseignant lui-même. Car, il est question d'harmoniser une pédagogie avec une vision.

Selon les professionnels de l'enseignement que nous avons pu interroger, à savoir 62 % de directeurs d'écoles, de conseillers pédagogiques et promoteurs d'établissement, beaucoup ont pu faire le lien avec l'approche par compétence en cours dans le système actuel au Bénin. C'est déjà un tout positif qui confirme que l'Approche Par Objectivité est totalement récusée au profit de l'Approche

Par Compétence. L'interconnexion entre l'APC et la Bienveillance est donc à promouvoir pour le bien-être éducatif de l'éducation. Ce n'est point de la tautologie mais de l'insistance.

Concrètement, comment les enseignants pratiquaient-ils jusque-là la bienveillance ? Pour eux, c'est l'écoute et le dialogue avec les parents et les élèves. Il faut "tenter de comprendre l'élève". La valorisation des efforts de l'élève est aussi citée tout comme la justice scolaire. L'étude cite aussi le souci de "dédramatiser l'erreur" et de faire comprendre ses erreurs.

En nous basant sur l'article « La bienveillance en éducation : Qu'en pensent les enseignants ? », on perçoit mieux le point de vue des acteurs eux-mêmes sur la réalité. Dans une contribution (Questions Vives n°29) consacrée au sondage des enseignants suite à la décision française en 2013, la bienveillance en éducation est présentée comme un cadre intellectuel, émotionnel et matériel propice aux apprentissages.

L'analyse a priori montre que « loin d'être solidement installée, la bienveillance en éducation se heurte à un certain scepticisme par exemple quand on la compare au comportement de la hiérarchie de l'éducation nationale. La revue montre aussi qu'elle met en difficulté une partie des stagiaires pris entre l'impératif d'appliquer les enseignements et la réalité de la tenue d'une classe...Cependant la pratique relate trois axes : la différenciation pédagogique, l'évaluation bienveillante et le suivi des élèves, notamment contre le décrochage scolaire ». Mais qu'en pensent les enseignants ?

Eric Saillot de l'université de Caen (France) et dont nous exploitons jusque-là les données comme déjà souligné au départ, note que « si une courte majorité (55,7 %) considère la bienveillance comme « fondamentale et conforme à leurs valeurs », un tiers non négligeable (33,9 %) souligne qu'il s'agit d'une notion encore « trop floue » et les deux tiers considèrent que

l'institution a des responsabilités importantes dans sa mise en place »<sup>52</sup>. Si cette enquête du terrain n'est pas loin de celle que nous constatons pour le contexte béninois où nous pensons que seul le tournant bienveillant du système éducatif à la bienveillance favoriserait l'émergence d'une éducation citoyenne, il importe de s'imprégner des réticences à l'égard de ce système dans des milieux où il connaît apparemment un enracinement.

De l'article de Saillot et d'une enquête menée par SNPI-FSU en octobre 2014 intitulée : « Méfions-nous de l'usage si répandu de la notion de bienveillance, on retient que, lorsque l'enquête s'est tournée vers les collègues, Eric Saillot constate que « dans certains établissements, c'est chacun pour soi. On recueille, sans viser à dénigrer les collègues encore moins l'institution, de nombreux témoignages de l'absence de bienveillance de la hiérarchie. « Les demandes de bienveillance seraient « toujours dans le même sens » car les personnels ont souvent « l'impression de ne pas être écoutés » et « la hiérarchie ne montre pas du tout l'exemple. On doit faire preuve de bienveillance auprès des élèves mais les inspections en manquent souvent » (Éric Saillot, 2018)

Des critiques en défaveur de l'insertion du principe ne manquent pas non plus : « D'autres craignent que l'école bienveillante soit une sorte d'élixir pour panser les maux de l'école, en dissimulant parfois des apprentissages insuffisants » (Idem). C'est déjà de ces réticences et failles que nous avons à nous inspirer pour présenter l'avantage incontournable de l'atout que constitue aujourd'hui pour le système éducatif de notre pays l'ouverture à un système bienveillant. Les remaniements qui s'observent actuellement au rang du statut des enseignants au Bénin laissent entrevoir la volonté politique du Gouvernement à rendre le système plus efficient. La décision pour l'éducation bienveillante pourrait permettre aux Aspirants au métier de l'enseignement de

---

<sup>52</sup>Éric Saillot, « « Conforter une école bienveillante et exigeante » : représentations, préoccupations et pratiques déclarées », *Questions Vives* [Online], N° 29, 2018, en ligne depuis 2018, consulté le 03 novembre 2020/

comprendre leur vocation au métier d'éducateur. Comme c'est le cas aussi ailleurs :

« Ce sont souvent des enseignants débutants développant un certain esprit critique du système traditionnel de gestion de classe. Ils considèrent en effet que la conduite de classe repose sur une qualité de relations impliquant l'intégration des règles de vie des élèves, mais requiert également des techniques innovantes proposées par l'enseignant. Si la gestion de classe demeure une priorité, celle-ci ne peut se faire qu'avec une participation active du groupe d'élèves »<sup>53</sup>.

Les résultats sont obviés et on gagnerait à le reconnaître ainsi que le rapporte des pratiques déjà opérées d'enseignants bienveillants. Un fait en situation de classe mérite d'être rapporté à cet effet :

« Mathis est arrivé cette année. Pendant deux mois il a pleuré tous les jours. Non parce que ses camarades d'avant lui manquaient ou qu'il se sentait déstabilisé par son changement de vie. Il pleurait car il se sentait nul. Convaincu de son incompétence dans tous les domaines, il faisait de vrais blocages qui le paralysaient. Il était, les années précédentes, scolarisé dans une école parisienne privée très élitiste, où les « mauvais » élèves étaient recalés au fond de la classe, où les enfants avaient deux heures de devoirs quotidiens après la classe, et ce depuis les plus petites classes de l'élémentaire. Son dossier scolaire montre un enfant en réussite jusqu'au CE1, puis la chute est brutale. Sa moyenne passe de 16/20 à 8/20 en deux trimestres. Y a-t-il eu un drame familial, un problème de santé ou autre raison sociale ou familiale qui expliquerait cet échec ? En rendez-vous la maman explique que son fils a « juste » perdu confiance en lui, face aux exigences de sa professeure et aux moqueries des camarades qui accompagnaient chaque remarque négative voire cynique de l'enseignante. Les élèves étaient d'ailleurs systématiquement classés à chaque examen, et le rendu des notes se faisait dans l'ordre, à l'oral, devant toute la classe, Mathis recevant toujours son travail en dernier. L'année suivante de CE2 n'a pas été meilleure. Le type de relation enseignant-élève était le même, le professeur confondant toujours son rôle de pédagogue avec celui

---

<sup>53</sup> Michaël Bailleul and Sylvain Obajtek, « La bienveillance : un dilemme de travail pour l'enseignant novice ? De la prescription aux compromis opératoires réalisés dans sa conduite de classe », *Questions Vives* n° 29, 2018, en ligne depuis 19 Décembre 2018, consulté le 3 Novembre 2020)

d'inquisiteur. Aujourd'hui, après quatre mois passés dans sa nouvelle classe, Mathis ne pleure plus. Il soupire parfois mais ose demander de l'aide. Il sait parfaitement expliquer ce qui lui pose problème, signe qu'il ne se sent plus noyé dans la tâche à accomplir. Dernièrement, il lui arrive même de porter un regard bienveillant sur son travail : « J'ai fait des erreurs mais je les ai comprises. Je sais que je vais m'améliorer. » Ses résultats sont d'ailleurs très bons, même s'il n'en est pas encore convaincu ». (*Enquête de SNPI-FSU, octobre 2014*)

La réussite d'un enfant à l'école dépend de l'enseignant mais à condition que celui-ci s'avise du fait qu'il porte avec l'enfant la même source empathique. Les questions sont alors à se poser en tant qu'enseignant : Quelle est cette pédagogie nouvelle qui redonne confiance aux élèves les plus cassés ou désespérés ? Quel est ce dispositif spécial, ce plan de rescousse si efficace, cette thérapie miracle ? Juste de la bienveillance... ou plutôt de la bienveillance avant tout. Un regard aimant et positif porté sur les élèves pour permettre à chacun de se sentir bien et d'être en possession de toutes ses capacités.

Voilà la thérapie toute simple qui ne nécessite aucun diagnostic extérieur mais qui fleurit de l'intérieur de soi et qu'on peut rendre visible dans un climat scolaire. Il est donc à retenir que :

« Être bienveillant, ce n'est pas être sympa avec ses élèves. C'est beaucoup plus que ça. C'est leur assurer un environnement sécurisant, indispensable au bon développement de leurs capacités sollicitées dans l'acte d'apprendre. Les résultats de l'expérience menée par D. Aspy et F. Roebuck nous permettent de plus d'être optimistes : il n'y a pas des enseignants bienveillants par nature et d'autres qui ne le sont pas et qui ne le seront jamais car ce n'est pas dans leur personnalité. Les capacités d'intelligence émotionnelle et relationnelles peuvent se travailler et se développer. Nous sommes donc tous aptes à en avoir et à en faire usage ». (*Enquête de SNPI-FSU, octobre 2014*)

En cela, la bienveillance reste la « disposition affective d'une volonté qui vise le bien et le bonheur d'autrui. Appliquée au contexte scolaire, cette définition renvoie à une disposition de l'enseignant à être attentif au bien-être de chaque élève » (SNPI-FSU, octobre 2014 : « *Méfions-nous de l'usage si*

*répandu de la notion de bienveillance* »). On peut donc se laisser convaincre que « ce concept de bienveillance n'a rien d'une vision « idéaliste » ou « néo-libérale » de l'acte d'enseigner. Elles témoignent de l'importance des qualités relationnelles chez un enseignant. Or la question de l'intelligence relationnelle ou émotionnelle ne fait pas partie de la formation initiale des enseignants. Grâce notamment aux progrès en neurosciences, nous savons pourtant aussi que, plus que le coefficient intellectuel d'un élève, c'est son coefficient émotionnel qui est facteur de réussite à l'école. Une bonne confiance en soi et une bonne estime de soi sont plus efficaces qu'un bon QI. C'est seulement une attitude bienveillante de l'enseignant qui favorise le développement de cette confiance en soi ». (SNPI-FSU, 2014).

Il importe de faire découvrir à la fonction enseignante son rôle prépondérant dans l'avènement de la bienveillance comme le souligne Delors (1996) :

« L'évolution de nos systèmes d'éducation représente la voie d'avenir pour assurer le développement de nos sociétés complexes. L'éducation se trouvant au centre de toutes les stratégies de construction de l'avenir, elle occupe une place prépondérante dans toutes les sphères de la vie humaine. Le professionnalisme et le leadership des enseignants font partie des caractéristiques inhérentes à tout système d'éducation capable de répondre aux défis d'une société où les changements de tous ordres se font à un rythme accéléré. L'enseignant occupe, au sein de cette société qui donne une large place à l'éducation, une position stratégique, puisqu'il participe à la fois en tant qu'agent d'éducation et agent de changement, à la transmission des valeurs et des savoirs jugés nécessaires à la cohésion culturelle d'une communauté. Par le rôle déterminant qu'il joue auprès des enfants, il constitue la pierre angulaire sur laquelle repose le système scolaire »<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Pierre Laderriere, L'éducation — Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, présidée par Jacques Delors.. In: Revue française de pédagogie, volume 120., Penser la pédagogie. pp. 172-174, 1997..

### 3-2-2- Climat scolaire et apprentissage réussi

Selon Jean-Michel Blanquer<sup>55</sup> « le plaisir d'apprendre à l'école est le conditionnement du succès des élèves. Pour créer cet environnement favorable, l'école doit offrir un cadre bienveillant à même d'inspirer confiance aux élèves et ce, de la maternelle au lycée » (Idem). Nous sommes ainsi en face d'une méthode éducative qui peut servir de tremplin aux systèmes alternatifs auxquels s'ouvrent progressivement le système éducatif béninois.

L'état des lieux actuel du système éducatif béninois, nous l'avons dit, n'est pas disposé à la bienveillance telle que cela s'entend. Le mal-être est généralisé au constat de l'inégalité. L'approche préventive du « climat scolaire » sera cette bienveillance pour améliorer la qualité de vie à l'Ecole et faire du bien-être, une priorité de politique publique au Bénin. Car, comme on vient de le voir en famille, l'éducation à la bienveillance montre que se sentir bien en classe permet d'apprendre mieux. Ceci se montre à travers les contextes d'apprentissage où l'on fait preuve des principes de l'éducation bienveillante comme la patience, l'écoute, le dialogue, l'acceptation inconditionnelle de l'enfant et la souplesse au sein de la classe. Mais concrètement, comment cela se passe-t-il ?

Des 63,1 % d'élèves qui ont exprimé leur souhait à l'endroit d'un tel système moins élitiste, aucun d'eux n'en voit cependant pas la faisabilité. Tellement le climat scolaire reste sélectif et culpabilisant. L'échec scolaire est vu comme un drame et l'enfant qui échoue est regardé comme un monstre aussi bien à l'école qu'en famille. Or, dans un système bienveillant, l'enfant est reconnu par son enseignant et ses camarades comme une personne à part entière et comme un élément de la vie collective : « il a une liberté de parole et doit pouvoir s'adresser à son enseignant sans aucune appréhension tout en respectant

---

<sup>55</sup> Jean-Michel Blanquer est ministre de l'Education Nationale en France de 2017 à 2018

les contraintes et les règles qu'impose l'école »<sup>56</sup>. C'est ce que l'on observe ailleurs et qui mérite d'être ici figolé.

L'objectif avant tout est de rassurer l'élève en dédramatisant la peur de l'école ou de l'échec scolaire : « Tes erreurs sont des chances de progresser plus vite", "tu as le droit de demander de l'aide", ou encore "j'ai remarqué tes efforts" sont autant de phrases que peuvent dire l'enseignant pour motiver l'élève et lui donner confiance en lui », souligne encore Jean-Michel Blanquer. Selon Marie-Odile Le Masson, « Le climat scolaire est un champ vaste, qui touche l'ensemble des domaines auxquels on peut s'intéresser dans un établissement scolaire et qui concerne toutes les personnes : un climat scolaire serein et bienveillant participe au bien-être de chacun et à une amélioration des résultats scolaires. » (Marie-Odile *Le Masson*, 2014, p.164).

Dans nos établissements à l'heure actuelle, le climat scolaire n'est cependant pas immédiatement porté vers l'application stricte de la bienveillance. Tout se fait et se joue selon l'humeur de l'enseignant. Si un accord se fait sur l'idée de ne pas dénigrer les collègues comme le confirment certains sondages, l'enquête recueille de nombreux témoignages de l'absence de bienveillance de la hiérarchie. Les demandes de bienveillance seraient « toujours dans le même sens » car les personnels ont souvent « l'impression de ne pas être écoutés » et « la hiérarchie ne montre pas du tout l'exemple. On doit faire preuve de bienveillance auprès des élèves mais les inspections en manquent souvent.

D'autres craignent que l'école bienveillante soit une sorte d'élixir pour panser les maux de l'école, en dissimulant parfois des apprentissages insuffisants. Une autre critique serait que les prescriptions pour une école bienveillante feraient le procès plus ou moins implicite des enseignants malveillants. D'autres y voient une stratégie managériale de l'éducation

---

<sup>56</sup> Laurent Talbot and Aline Arrieu-Mutel, « Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée », *Éducation et didactique* vol. 6 - n° 3, 2012, 65-95, 2020.

nationale : « Dans le cadre de l'Éducation nationale, l'argument de la bienveillance fait peser sur les épaules des professionnels des réalités scolaires peu reluisantes tout en essayant de faire oublier les responsabilités institutionnelles » (Jean-Michel Blanquer, 2017-2018).

A l'heure actuelle où le système éducatif béninois compte des stagiaires, l'enquête montre une grande opacité à la bienveillance. Pour eux, la bienveillance, notion nouvelle assez mal maîtrisée, semble faire émerger des réalités refoulées qui ne leur garantiraient pas leur avenir professionnel. Pourtant en s'inscrivant dans la dynamique d'ensemble d'enseignant-éducateur tel que nous l'avons retenu, ils ne peuvent s'exclure à la vision pédagogique de la bienveillance du fait du climat scolaire sécuritaire, positif qu'elle octroie. Mais ce n'est là qu'un prototype d'acteurs éducatifs qui ne représente que 23,1 %.

L'enseignant éducateur est impliqué dans la vision bienveillante de l'éducation depuis la maison avec l'enfant jusqu'à l'école où sa mission spécifique ici est de contribuer à la réussite de l'enfant. C'est la visée d'ensemble à laquelle plus aucune réforme ne doit échapper. D'où, le climat scolaire tel qu'il est envisagé pour la bienveillance n'impacte pas seulement un enseignement isolé. Elle repose sur la façon dont les élèves, les parents et le personnel scolaire perçoivent la qualité de vie à l'école. Ainsi tous les acteurs apparaissent présents à la fois sans l'être vraiment. L'enseignant qui prend l'enfant dans le contexte de classe déploie quatre axes que révèlent ses sentiments dans la constitution d'un climat scolaire réussi. Il s'agit du sentiment de justice et de sécurité, le soutien aux apprentissages scolaires et sociaux, la qualité des relations interpersonnelles et l'attachement au milieu. Selon Debarbieux :

« La notion de climat scolaire n'est pas simplement le cumul des niveaux de bien-être individuels. Elle inclut aussi une dimension collective, en particulier par la prise en compte des relations entre les personnes. Objectif important en tant que tel, un bon climat scolaire

permet également de faire progresser les résultats en matière d'apprentissage et de sécurité » (Debarbieux, 2015, p. 11).

Il souligne encore mieux qu'un « bon climat scolaire permet [...] de faire progresser les résultats en matière d'apprentissage » (Idem). Il en résulte que la croissance du bien-être et la sécurité de l'enfant dépendent de l'amélioration des différentes composantes du climat scolaire.

### **3-3- Les lieux de culte comme lieu de culture à la bienveillance**

73,1 % d'acteurs religieux sont aujourd'hui favorables à la bienveillance. Pourtant, sous sa forme traditionnelle et avec quelques résurgences du passé d'un certain fanatisme religieux, religion et bienveillance ou religion bienveillante apparaissent incompatibles. Pourtant ici se retrouve la forme la plus accomplie de toute vision éducative de la religion. Que sont les religions ? Ou quelle est l'essence des religions ? Ce travail ne se propose pas d'explorer l'horizon du fait religieux. Mais il se doit de constater et de faire constater avant tout et ce sur la base d'anthropologie et de philosophie d'histoire des religions, que la « religiosité » est intrinsèque à l'être humain.

Dès lors, le point de convergence de l'éducation religieuse et de l'éducation à la bienveillance apparaît sans équivoque. Si dans leur essence, les religions visent le « salut » de leurs ouïes, le point commun de toutes les religions est donc le « Bien-être » spirituel de l'humain dont la transcendance est assumée par la religion. Car, *l'homo religious* en adhérant à une pratique religieuse exprime sa vulnérabilité ontologique. Autrement dit, « le but de la religion est d'explicitier à l'homme sa finitude »<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup>Cf. Luc Ferry *Apprendre à vivre - Traité de philosophie à l'usage des jeunes générations*, Plon, Paris, 2016.

C'est en acceptant de dépasser le rapport antagoniste de la religion avec la science et la politique qu'on perçoit mieux qu'au fondement de chaque domaine se situe l'être humain. Le contexte de sécularisation et de démocratisation qui est le nôtre, loin de récuser la religion et ses pratiques incite celles-ci à analyser leurs enjeux pour le devenir être de l'être humain. D'où l'attitude bienveillante comme condition d'acceptation des différences religieuses s'impose et permet de surmonter des siècles d'inquisition et de guerres de religion.

La religion se propose de prendre en charge la fragilité humaine pour l'assumer et aider l'humain vulnérable à assumer sa finitude. On peut bien associer vulnérabilité et bienveillance lorsque la religion est perçue comme la possibilité immanente d'accès à la transcendance. Pour être efficiente dans son enjeu, la religion doit souscrire à un certain nombre de rapport « Immanence et Transcendance » afin de ne pas dévier de sa perspective. A notre avis, et telle est la visée de toute éducation religieuse à différencier de l'éducation à la religion qui n'est pas possible d'ailleurs, la bienveillance ou l'attitude bienveillante à l'égard du sujet religieux reste incontestable. Une seule approche nous en convainc. Il s'agit de la vision beaucoup plus « large » de la bienveillance que théorise Roelens (2017) :

« Si la bienveillance interindividuelle semble procéder de la responsabilité éthique de prendre soin de ceux dont l'autonomie pratique est menacée, les dimensions temporelle et culturelle de la bienveillance se comprennent comme le développement d'une capacité de réponse envers un autre facteur de vulnérabilité de l'autonomie : la méconnaissance. Cette dernière semble incompatible avec l'autonomie intellectuelle, capacité de penser par soi-même » (p. 98) ».

L'auteur précise que :

« La bienveillance "temporelle" consiste à "bien veiller" à ce que cette dimension historique de l'existence humaine ne soit pas perdue » (p. 98) et que « La bienveillance "culturelle" consiste à "bien veiller" »

à ce que soit possible la nécessaire appropriation d'une culture historiquement construite pour que les individus puissent vivre au présent une pluralité d'expériences singulières à partir d'un héritage qui n'est pas choisi, mais qui est connu et compris » (p. 99)

Il synthétise l'ensemble de la manière suivante :

« Il s'agit alors, dans cette acception large de la bienveillance, de "bien veiller sur" l'individu vulnérable, mais aussi de "bien veiller à" ce que ce même individu ait la possibilité de s'inscrire dans une temporalité et dans un univers symbolique de culture, en les comprenant et en pouvant se les approprier de façon critique » (p. 99) ».

L'approche est axée sur la culture. Nous l'associons à la religion parce que les religions sont des faits culturels. Toute culture provoque une religiosité que la religion entend figner. L'enjeu des religions, l'éducation de l'humain à entretenir une relation avec la transcendance et à en vivre, est ordinairement perçue dans les religions dites révélées en termes de Pastorale. Cette approche est intéressante pour nous parce qu'elle fait immédiatement apparaître les lieux de cultes comme lieux de socialisation pour l'enfant.

Ainsi perçue dans son rapport à la bienveillance, la religion déployée dans les lieux de cultes fait de ceux-ci des pôles bienveillants pour la bienveillance. Il y a là un acquis qui permettrait de surmonter la relation de « chiens de faïence » que développent jusque-là les religions par faute de connaissances mutuelles et surtout de refus de dépassement des conflits historiques. Comme nous le soulignons, la bienveillance ne met pas fin aux conflits et ne gomme pas non plus les particularités. Sa découverte renforce les identités et son application fait de la différence une richesse existentielle. Les lieux de cultes en deviennent le relai. Encore qu'il urge de préciser leur identité et leur rôle pour le devenir humain de l'être humain.

Nous avons assez amplement défini le concept de bienveillance. Son éthique ne sera plus que déductive. En nous basant une fois encore sur les

contributions précédentes<sup>58</sup> nous pouvons retenir deux acceptions appropriées pour évoquer la pertinence de la Bienveillance dans la culture religieuse. La première est morale « La bienveillance comme vertu ou comme comportement général » et se décline en une « disposition généreuse à l'égard de l'humanité » (qualifiée de bienveillance universelle) et la « qualité d'une volonté qui vise le bien et le bonheur d'autrui » (qualifiée de bienveillance mutuelle).

Le terme de bien-être qu'on en retient cadre avec l'objectif de toute religion, celle d'assurer le salut. La seconde acception est usuelle : il s'agit d'une attitude concrète dans les relations d'une personne avec une autre qu'elle peut favoriser ou ne pas favoriser, une disposition particulièrement favorable à l'égard de quelqu'un.

Il nous faut déduire de ces deux attitudes que viser la bienveillance dans les lieux de cultes consiste à opérer sans aucune preuve de procès le salut de l'être humain si tant que le bien être spirituel de l'individu est ce qui reste envisageable dans les pratiques religieuses et culturelles. La bienveillance dans les lieux de cultes va servir à opérer une conversion radicale du regard que les religions posent les unes sur les autres et d'autre part à reconnaître que l'enfant qui est bénéficiaire d'une formation humaine, que ce soit à la maison, à l'école ou à l'église, à la mosquée ou au temple, reste le même et unique dont l'avenir doit garantir une citoyenneté responsable et un vivre-ensemble épanouissant. Beaucoup de religions y veillent en principe. Ce principe mérite d'être authentifié à l'ère des grandes mutations paradigmatiques notamment en ce siècle qui est le nôtre. Avec Joseph Ki-Zerbo on a compris plus que jamais, que la « Chance de l'Afrique est sa diversité ». Il urge de faire de cette diversité religieuse une chance pour l'unité de l'être croyant. Les acteurs éducatifs devront dès lors s'inspirer des pratiques bienveillantes en cours pour sortir les religions de la logique de discrimination et de suspicion qui constitue une

---

<sup>58</sup> Notamment celles du CNRTL : <http://www.cnrtl.fr/definition/bienveillance>.

atrophie pour l'émergence des valeurs républicaines de notre pays que sont : Fraternité-Justice-Travail.

Nous restons convaincus que le tout se joue sur l'éducation. Si celle-ci doit commencer en famille, l'école reste toutefois le relai inconditionné. C'est pourquoi, notre dernier chapitre, va repenser encore une fois les perspectives pour un système éducatif bienveillant à partir de l'école. La famille aurait pu être pour nous le tremplin de cette solidification de la bienveillance. Mais puisque l'objectif de ce travail est l'instauration d'une école bienveillante, l'éducation nationale aujourd'hui n'a d'acteur privilégié que l'école. D'où l'émergence d'une école bienveillance que nous avons couplée avec la parentalité positive et que nous appelons de tous nos vœux. Ceci permet surtout de mesurer l'enjeu politique dans l'avènement d'une éducation bienveillante. Il revient justement à l'Etat de décider de la pertinence de nos propositions de spécialiste et de prendre la décision politique de leur applicabilité. En tout état de cause, l'école bienveillante est un paradigme à innover pour le système éducatif béninois.

## **CHAPITRE 4 : PERSPECTIVES POUR LA CREATION ET L'ANIMATION D'UNE ECOLE BIENVEILLANTE**

A travers notre enquête nous sommes arrivés à clarifier la pertinence d'une éducation à la bienveillance au Bénin, après avoir précisé le concept et signalé ses exigences. Nous en avons également perçu certaines craintes, limites ou ambiguïtés. L'analyse et la discussion que nous voulons mener à présent visent à construire un réseau de préoccupations qui permettrait d'énoncer les perspectives pour la création et l'animation d'une école bienveillante en nous appuyant bien évidemment sur les professionnels de l'éducation consultés. Leurs propositions mettent en lumière un registre assez homogène de postures et d'attitudes professionnelles relativement transversales aux différentes fonctions des professionnels, basées sur l'accueil et la disponibilité, l'écoute empathique et le dialogue constructif, la reconnaissance et la valorisation, avec des boussoles éthiques orientées vers la confiance, la justice, et l'éducabilité.

D'autres préoccupations sont centrées autour de gestes professionnels reliés plus étroitement aux questions d'apprentissages : les pratiques d'évaluation formatrice et de différenciation pédagogique pour tenter de s'ajuster (Bucheton & Soulé, 2009) aux besoins des élèves en considérant l'erreur comme un outil pour enseigner (Astolfi, 1997). Si ces quelques lignes définissent la bienveillance dans le champ scolaire à la suite de cette enquête, certains pourraient sans doute y ajouter d'autres registres professionnels qui leur tiennent à cœur comme les pédagogies coopératives (Connac, 2009). En effet, chaque professionnel définit la bienveillance selon son épistémologie pratique (Sensevy, 2007) et son vécu. Au-delà du projet scientifique de la bienveillance éducative, cette enquête a également permis de poser quelques éléments de discussion plus critiques sur cette notion qui relève pour certains d'un simple effet de mode.

Nous avons pris en compte les craintes et les critiques des enquêtés mais également les questionnements et controverses soulevés lors des débats de la table ronde sur la bienveillance éducative que nous avons coordonné avec des parents sur la « Parentalité positive ». Il en résulte que le concept devient une problématique à valoriser et à traduire en thèse pour toute éducation si et seulement si celle-ci veut répondre aux enjeux de toute éducation.

#### **4-1- La Bienveillance, un atout pour valoriser l'Approche Par Compétence**

L'émergence de la notion de Bienveillance est un changement de paradigme dans le monde scolaire béninois. Jusque-là en effet, la visée du système éducatif béninois est basée sur ses valeurs citoyennes de Fraternité-Justice-Travail. Force est de constater que les processus souvent mis en application pour faire de l'éducation le levier du développement n'ont toujours pas encore réussi à concilier vertus citoyennes ou valeurs républicaines avec le processus de l'éclosion de l'humain.

Jusque-là, c'est de la transmission du savoir avec une forte valeur émancipatrice accordée à la raison qu'il est question. Ce climat scolaire est resté indépendant des familles et tout autre lieu, ce qui maintient la scolarisation comme un processus élitiste. Comme ce fut le cas dans d'autres pays où le principe est déjà en vogue dans le système éducatif « les évaluations menées sur le système scolaire montrent qu'elle peine à mettre en œuvre l'égalité des chances et qu'elle demeure un lieu où se déploie « la cruauté du mérite » (Dubet, 2004) ». Monjo (2012) « voit d'ailleurs un lien entre cet échec et la promotion de la vulnérabilité et la réponse de la sollicitude, le désenchantement causé

expliquant le retrait relatif du paradigme juridique et explique l'appel compensateur à la bienveillance en éducation »<sup>59</sup>.

Ainsi, l'adoption par le Bénin, de la stratégie dite de l'Approche Par Compétence (APC) ouvre à une nouvelle vision éducative, celle qu'envisage toute éducation : l'égalité des chances en vue d'un épanouissement citoyen responsable. C'est au travers de ces nouveaux dispositifs qu'il faut apercevoir, selon Réto « la volonté de redonner une place au « bien » : bien-être, bien-vivre, bienveillance, qui font leur apparition dans les textes visant à refonder l'École. Il s'agit dans ces mutations de reconnaître que si l'école a besoin de rationalité elle a aussi besoin d'affectivité, d'attachement, conditions permettant les liens nécessaires à l'incorporation des apprentissages »<sup>60</sup>.

Nous appuyant alors sur la notion APC, il est aisé de voir déjà les lueurs d'une éducation bienveillante prête à être figolée en système éducatif. Le paradigme innovant et innovateur que constitue la Bienveillance entend dès lors contribuer au renforcement du système éducatif béninois comme l'atout jusqu'à attendu. L'éducation elle-même ne saurait avoir un autre objectif. L'atout paradigmatique que constitue la Bienveillance pour l'APC, dans le système éducatif béninois, est que « son projet de refondation rejoint la préoccupation des quatre piliers de l'Éducation définis par la Commission Internationale pour l'Education pour le XXI<sup>e</sup> siècle (Delors et al., 1996) en donnant une place à « l'apprendre à être » et à l'« apprendre à vivre ensemble et à vivre avec les autres ». Cette évolution invite à envisager l'École selon une approche humaniste et non à la considérer comme un bien public, un simple droit, approche génératrice d'individualisme (Unesco, 2015).

---

<sup>59</sup> **Gwénola Réto**, « La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? », *Recherches & éducatives* [Online], 18, octobre 2017, Online since 09 January 2019, connection on 03 November 2020.

<sup>60</sup> Idem

Le bien-être qui apparaît dans la refondation de l'École n'est donc pas à considérer au sens faible de confort mais plutôt, comme le propose Morin (2014), dans le sens fort d'être bien, en mesure de développer un art de vivre, de se soucier des autres et du bien commun. Il est évident que « l'apparition des notions de bienveillance et de bien-être ainsi que la place qui leur est donnée dans ce contexte révèlent un changement de paradigme dans le projet institutionnel » (**Idem**). Mais si la notion de bien-être bénéficie d'un éclairage croissant par les travaux de recherche (notamment Lenoir, 2012 ; Murat et Simonis-Sueur, 2015), celle de bienveillance » qui demeure floue pour certains acteurs de l'éducation selon nos enquêtes devient un terrain d'investigation.

Les multiples emplois dont elle fait l'objet dans le monde et déjà son adoption dans plusieurs systèmes éducatifs de par le monde témoigne de la vision émancipatrice qu'elle apporte aujourd'hui à l'éducation. Plus qu'une vision, c'est à la finalité de toute éducation que la Bienveillance entend contribuer. Posée ailleurs comme une injonction, son opérationnalisation pour l'École béninoise est encore en attente.

C'est pourquoi il nous importe de montrer que la contribution de la bienveillance au renforcement de l'APC est d'ordre philosophique. Ceci nous permet de situer la contribution de cette étude dans le domaine de la philosophie de l'éducation et l'enjeu des Sciences de l'Éducation pour le béninois. C'est d'ailleurs ce à quoi auront servi nos deux premiers chapitres. Le deuxième notamment a posé le fondement philosophique de la bienveillance. Y revenir en fin de parcours, c'est attester qu'il ne s'agit plus de la philosophie comme discipline théorique, mais de tout ce qui fonde la théorie comme pratique. L'éducation étant une discipline existentielle, son application philosophique implique le tout de l'existence au point de révéler que la philosophie est l'existence elle-même se déployant. Seule une attitude bienveillante permet de s'en apercevoir à l'heure des mutations.

#### 4-1-1- La bienveillance comme philosophie béninoise de l'éducation

Toute éducation a une finalité. Celle-ci n'est pas la fin mais la visée. La visée de toute éducation est intrinsèque au concept même d'éducation. Afin de trouver un système éducatif idoine à la visée éducative, il faut donc préalablement déterminer ce qu'on peut appeler avec Marguerite Lena « L'esprit de l'éducation ». Celui-ci n'est pas l'esprit d'un système éducatif mais ce qui rend possible l'éducation en elle-même. En cela, la bienveillance qui est aujourd'hui en vogue, est depuis toujours le fondement de toute visée éducative qui se veut efficiente. Son approche en dévoile l'essence.

Des approches définitionnelles déjà évoquées, on retient sur le plan philosophique que le concept articule les notions de Bien et de Volonté :

« Issu du latin bene volens, elle désigne, jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, un sentiment par lequel on veut du bien à quelqu'un....., disposition d'esprit favorable à l'égard d'autrui ou manifestation de cette tendance<sup>61</sup> ; elle est assimilée à un comportement général, à une attitude concrète dans les relations d'une personne avec une autre. Dans le Dictionnaire de la langue philosophique, Foulquié et Saint Jean (1969) identifient un sens fort et un sens faible à la bienveillance : au sens fort, elle désigne la volonté réelle et efficace du bien d'autrui tandis qu'au sens faible, elle se cantonne à la disposition favorable à l'égard d'autrui.

C'est cette dernière qui entre en ligne de compte dans le processus éducatif en cours actuellement au Bénin, le PAG, (le Programme d'Action du Gouvernement). Le comité de Pilotage du secteur de l'éducation notifie à juste titre que « Le PAG, adopté en octobre 2016 et rendu public en décembre 2016, fait de l'éducation l'une de ses priorités dans son axe stratégique n° 5, à savoir « L'Amélioration des performances de l'éducation » et en son pilier 2 qui vise

---

<sup>61</sup> Cf. Grand Larousse de la langue française, p. 432 1973.

« la transformation structurelle de l'économie afin que les ressources humaines soient dotées de capacités nécessaires pour impulser le développement durable et le renforcement de l'unité nationale » (p.62). C'est le sens fort du concept de Bienveillance qui est ici privilégié et montre que la bienveillance est toujours orientée vers la relation à autrui et qu'elle doit se traduire dans des actes, portant en germe la possibilité de son opérationnalisation :

« Généralement, la bienveillance prend sens au travers de situations concrètes et n'existe que dans son incarnation, concrétisée dans une attitude ou dans la réalisation d'un acte, permettant le passage de l'intention à la potentialité de sa réalisation. L'analyse des concurrences du mot montre qu'elle se manifeste par de petites choses qui enveloppent les actes humains. Elle se révèle donc difficilement appréhendable. Sa présence s'atteste au travers d'une marque, une preuve, un témoignage, une attitude ou un signe qui se concrétise par une expression, la plupart du temps reliée au visage (un air, un sourire, un regard). Elle existe aussi au travers de gestes et peut être associée à une attention, un examen, un traitement, une considération ou un accueil qui se caractérise par l'ouverture à l'autre. Dans le cadre de sa manifestation dans le langage, elle s'exprime dans l'émission par le ton ou plus largement une parole bienveillante, comme dans la réception, par une réceptivité particulière. Au travers de toutes ces occurrences, la bienveillance se manifeste par une forme de qualité du comportement, par des manifestations très fines de la corporéité, dans une transcription de l'intériorité qui peut sembler tenue car sa traduction ne se fait pas de manière spectaculaire. La plupart de ces manifestations sont relativement impalpables ». (Gwénola Réto, 2017, p.4).

Cette présentation sociologique montre l'interaction entre les concepts d'empathie et de sympathie que nous avons déjà élucidés au sujet de l'évidence de la bienveillance en éducation. Ce qui permet de la situer d'emblée dans une philosophie morale comme le montrent beaucoup de travaux subséquents :

- 1) une dimension intentionnelle, où s'exprime la volonté du bien et le discernement de ce bien, en prenant appui sur un ensemble de valeurs et de normes intériorisées, et où se développe la volition ;

- 2) une dimension interactionnelle, qui implique la connaissance et la reconnaissance de soi, comme de l'autre, relation marquée du sceau de la sollicitude appelée à équilibrer la dissymétrie liée à la bienveillance, et qui ramène de la réciprocité (Ricoeur, 1990) ;
- 3) une dimension affective, qui s'appuie sur la prise en considération de la composante affective, et qui implique la capacité à percevoir, évaluer et prendre en compte l'expression de l'affectivité en déjouant la fusion ;
- 4) une dimension attentionnelle où s'exprime la disponibilité à l'autre, la prise en compte du contexte et de la situation par la manifestation de son hospitalité.

Ce sont ces quatre dimensions à distinguer qui nous permettent d'affirmer que la philosophie de l'éducation béninoise est axée sur le même vecteur que la philosophie béninoise de l'éducation. Il ne s'agit pas là d'une simple rhétorique. Toute philosophie de l'éducation est incarnée dans la situation concrète d'un système éducatif axé sur une particularité culturelle. La transversalité de la bienveillance l'impose comme la philosophie de l'éducation. Pour entrevoir cet atout qu'elle constitue dorénavant pour les Sciences de l'éducation il faut l'analyser à partir de ce particularisme contextuel.

#### **4-1-2- L'enjeu de la Bienveillance pour les Sciences de l'Education au Bénin**

Le contexte d'expérimentation des théories éducatives est la situation de classe à travers la relation élèves et enseignant. La spécificité de la Bienveillance et qui renforce tout projet éducatif est qu'elle prend l'enfant dans son intégralité sans négliger aucun cadre de vie. De la maison, tendre enfance à l'école lieu d'expérimentation en passant par l'es lieux de cultes ou autre cadres sociaux, la Bienveillance devient à la fois facteur et vecteur du vivre ensemble.

Ce faisant, ce sont les Sciences de l'Éducation qui reçoivent non seulement de visibilité mais surtout de performance.

L'éducation étant le mobile de tout ce que l'humain fait en tant qu'être humain, c'est encore grâce à elle que le devenir être de l'être humain se réalise. Le changement de paradigme auquel cette étude soumet le système éducatif béninois n'est donc pas extérieur aux sciences de l'éducation. Adopter la bienveillance en éducation permet simplement de comprendre le principe sur lequel repose et doit reposer tout processus éducatif. L'enfant certes peine à le savoir mais l'adulte en charge de « l'élévation » de cet enfant doit le savoir et comme tel y contribuer.

Nous nous référons au contexte de la classe et de la relation enseignant/élèves pour justifier de l'impact positif que la bienveillance apportera à l'épanouissement existentiel de l'enfant béninois.

De façon générale, dans « l'enseignement, le bien des élèves relève du prescrit institutionnel : il s'agit de vouloir qu'ils se développent « bien », dans toutes leurs dimensions. Ce prescrit est inscrit dans les finalités éducatives et le bien de l'élève est presque toujours le bien d'un enfant qui peine encore à distinguer quel est son bien propre, à prendre les décisions adaptées en lien avec ce bien. Les enseignants doivent alors accompagner un « devoir-être » de l'éduqué qui attend une réponse et les oblige à « accompagner ce vouloir-devenir dont ils sont les témoins » (Praison, 2012, p. 30). » Le déploiement de la bienveillance dans la pratique éducative demande ainsi en amont la connaissance des finalités et de ce bien prescrit afin de le porter dans l'exercice professionnel et d'agir en référence à ce cadre.

Il faut par ailleurs, en visant ce bien, s'ajuster « aux personnes, à leur vécu et aux contraintes de la situation. La dimension intentionnelle de la bienveillance implique de concevoir l'action de l'enseignant comme

conséquente, ce qui renvoie à l'exigence de sa responsabilité » (Idem). Pour lui, la responsabilité intègre le « au nom de quoi », le « parce que » et le « pour que » dans une dimension prospective. Elle constitue un principe axiologique et « n'est pas une réponse à une sommation extérieure, à une exigence institutionnelle. Elle est auto-obligation » (Prairat, 2013, p. 177). Il s'agit en effet pour l'enseignant « de répondre tout à la fois de soi et de ses actes et de répondre de l'autre et à l'autre, en ayant le souci de cet autre, en réponse à l'appel de l'enfance. La relation éducative implique d'ailleurs d'accompagner cet autre, l'élève, pour qu'il se donne à lui-même sa propre volonté en restant à l'écoute de sa résistance, de son non-vouloir à envisager comme un appel à la rencontre » (Prairat, 2013).

Selon les spécialistes de l'éducation, c'est grâce à la bienveillance que la dimension « intentionnelle se concrétise dans la dimension interactionnelle impliquant dès lors, les dimensions affectives et attentionnelles. Pour Postic la relation éducative qui s'en dégage se présente comme « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire » (1979, p. 22).

Ainsi, « la relation éducative se caractérise par une double dissymétrie : celle d'un adulte au regard d'un enfant, socialement déterminée et inscrite dans les régimes de droit par la relation majeur-mineur, et celle d'un maître au regard d'un élève, socialement établie et inscrite dans le dispositif scolaire par des relations de pouvoir et de savoir » (Prairat, 2013, p.32). L'enjeu de la bienveillance ici est de montrer que dans la relation à la fois située et instituée, le statut de l'enseignant est la force de son autorité. Cependant, pour Prairat (2012), « la manière dont l'enseignant va exercer son rôle définit le type d'autorité qu'il va exercer sur l'élève. Il doit s'agir d'une autorité avec un grand

A, « non le pouvoir qui contraint et assigne – mais l'autorité qui autorise... à essayer, expérimenter, se tromper, aimer et pour tout dire grandir afin que le nouveau venu prenne toute sa place en ce monde » (p. 33). Ce type d'autorité imbibé du respect de l'élève, principe axiologique de la Bienveillance redimensionne l'épistémologie des Sciences de l'Education surtout dans le contexte éducatif qui est le nôtre où les influences du rigorisme éducatif sont toujours en vigueur.

Dans cette compatibilité entre autorité et bienveillance, c'est encore cette dernière qui se décline comme sollicitude de l'éducateur à l'égard de l'éduqué. Car souligne encore Prairat, « si la responsabilité de l'enseignant est d'organiser, stimuler, inciter, évaluer le processus d'apprentissage pour mettre en place les conditions favorables à l'apprentissage, il devient lui aussi un apprenant » (p.34).

Mieux, l'enseignant y gagne en professionnalisme comme le montre Labelle qui parle d'une coïncidence d'apprentissage : « même s'ils ne sont pas de même nature, par un ensemble d'actions et de réactions où « le comportement de l'un dicte le comportement de l'autre et inversement » (Prairat, 2013, p. 16). Les apprentissages de l'enseignant se font par l'attention et l'observation et sont éminemment précieux pour lui permettre de se construire en tant que professionnel ». (ibid)

Concevoir la relation maître-élèves en intégrant ainsi la réciprocité invite à inscrire les Sciences de l'Education dans un changement de paradigme. Le constat est affectueusement déroutant : « Ce n'est plus aux élèves de s'adapter à l'enseignant, ni exclusivement à ces derniers de s'adapter aux élèves : il s'agit d'un ajustement mutuel. La réciprocité permet d'envisager la relation avec les élèves sous le signe d'une autorité éducative bienveillante, s'appuyant sur le respect mutuel. L'intégration de la bienveillance à la relation éducative permet aussi d'éviter que le pouvoir et la responsabilité éducative soient exercés d'une manière froide et autoritariste et ouvre ainsi à la prise en compte de l'affectivité ». (Pestalozzi ou Don Bosco).

## 4-2-Renforcer les organisations pédagogiques et éducatives

Le personnel éducatif est de plus en plus sollicité à faire preuve de bienveillance affective à travers patience, empathie et sympathie à l'égard des sujets en éducation. A vrai dire, ce nouveau paradigme ne l'est pas pour autant :

« Depuis, de nombreux travaux, notamment en neurosciences, ont montré le caractère indispensable de l'harmonie entre cognitif et affectif pour des apprentissages efficaces. La dimension affective de la bienveillance se manifeste dans la relation éducative par un double mouvement : d'une part la connaissance, la reconnaissance et la prise en compte par l'enseignant de ses propres émotions de manière à ce qu'ils n'interfèrent pas à mauvais escient dans la relation et, d'autre part, la connaissance et la reconnaissance des affects des élèves, ce qui peut là encore constituer un changement de paradigme dans la tradition scolaire » (Gwénola Réto, 2017, p.7).

Mais ce à quoi nous aspirons et qui apparaît innovant est la contribution de la bienveillance au renforcement des organisations pédagogiques elles-mêmes. En effet, la bienveillance a jusqu'ici été caractérisée avant tout dans une dimension interpersonnelle. En prenant appui sur le Caring Community Model (CCM) développé par Bruce et Stellern (2005), modèle qui prend également appui sur les travaux de Noddings (1984) et les Ateliers Educatifs de Bonne Humeur (Bégin, 2018, notamment des ateliers philoso-enfants), il nous faut envisager la bienveillance dans l'organisation pédagogique :

« Dans le cadre des différents travaux menés sur le caring, la question de son extension à la communauté éducative s'est posée. Une recherche menée par Bruce et Stellern (2005) a permis de mettre en avant 12 principes interdépendants qui permettent de définir le modèle du CCM à la base des communautés bienveillantes. La plupart de ces principes sont centrés sur la communication au sein du collectif et sur les interrelations. Ils peuvent être directement rattachés aux dimensions présentées précédemment : 1) l'acceptation de sa

responsabilité, la fixation de buts clairs et la conscience des conséquences de son comportement comme mesure de référence rejoignent la dimension intentionnelle ; le don, la réception de rétroactions ouvertes et authentiques, l'acceptation de l'autre dans une démarche de non-jugement et de soutien sont liés à la dimension relationnelle ; 3) la prise en compte des sentiments, l'attention au langage verbal, non verbal et aux comportements rejoignent la dimension affective ; 4) l'attention à soi et la considération positive de soi s'inscrivent naturellement dans la dimension attentionnelle ». (Gwénola Réto, 2017 p.12).

Deux autres principes sont plus méthodologiques. Il s'agit d'un modèle de résolution de problèmes et de résolution collaborative de conflits afin, notamment, de réduire la violence en milieu scolaire. La démarche proposée s'appuie sur la mobilisation de l'intention, le recours au discernement et le retour réflexif sur la pratique, en lien avec la réceptivité : « La prise en compte de ces principes de résolution pacifique de conflits conduit, selon Bruce et Stellern, à l'épanouissement et la réussite tant individuelle que collective. Enfin, le dernier principe pose l'humanisme et la spiritualité comme vecteurs de communautés bienveillantes (humanisme à entendre dans le sens de compassion, d'aptitude à aimer et à pardonner et qui guide vers la spiritualité de l'individu et du groupe) ». (Gwénola Réto, 2017, p.12).

Ce dernier aspect est caractéristique comme vision des Ateliers éducatifs de Bonne Humeur. L'expérimentation se fait surtout lors des Pratiques de Philosophie pour enfants ou l'initiation à la méditation est systématique. Ainsi est prise en compte la dimension holistique de l'être humain. L'humain intégral est posé dans son intégralité comme processus cohérent de sociabilité, de spiritualité et d'humanisation. Le fondement des CCM et de Bonne Humeur repose alors sur une vision anthropologique phénoménologique partagée par les acteurs de la communauté, sur des valeurs communes et sur des qualités personnelles qui visent à montrer que l'homme est un être organique.

C'est là une méthode innovante et novatrice qu'il importe de faire connaître car elle sort l'humain de la conception dualiste jusque-là acquise depuis la modernité et permet de faire un travail d'approfondissement en Sciences de l'Éducation.

#### **4-3-Le postulat méthodologique de la bienveillance une chance pour le vivre ensemble**

Adopter la bienveillance en éducation béninoise ou adapter notre système éducatif à la bienveillance, c'est avoir une visée éducative qui soit désormais la réalisation de l'éducation elle-même. Jusque-là en effet, nous avons tenté de questionner, dans le champ de l'éducation et de la recherche en Sciences de l'éducation, au Bénin une notion actuellement en vogue dans la pédagogie éducative mais qui tarde à s'inscrire dans nos mœurs en Afrique subsaharienne. Mais pour que notre vision ne soit pas un effet de la mode, il nous importe à présent d'en mesurer la teneur émancipatrice. Autrement dit, comment la bienveillance peut-elle contribuer à redonner une nouvelle vigueur au système éducatif béninois ? C'est en évaluant les deux concepts de « Bienveillance et d'émancipation » (Marcel & Broussal, 2017) qu'on apercevrait cette quintessence recherchée.

Point n'est plus besoin de procéder à une approche de la bienveillance. Une synthèse de ses qualificatifs qui passent aujourd'hui pour des synonymes s'avère cependant indispensable.

D'après les données du CNRTL<sup>62</sup>, les dix synonymes les plus usités de la bienveillance sont : bonté, indulgence, complaisance, amabilité, charité, générosité, gentillesse, amitié, douceur, faveur. Lorsqu'on les regroupe, on trouve ceux relatifs aux « qualités individuelles » (bonté, amabilité, charité,

---

<sup>62</sup>Cf. <http://www.cnrtl.fr/definition/bienveillance>,

générosité) et ceux qualifiant davantage la relation (indulgence, complaisance, gentillesse, amitié, douceur, faveur). Cette classification à notre avis mérite d'être désormais élargie à douze.

Le Nouvel Ordre du Monde (différente de Nouvelle Ethique Mondiale), mouvement que nous mettons en place à la suite de l'évènement de Coronavirus dont l'ampleur incite à élargir la rationalité de nos concepts pour mieux cerner leur limite comme possibilité, est ce qui nous oblige à ajouter aux synonymes de Bienveillance, la vulnérabilité et la fragilité. A deux, ces concepts sont identiques mais différemment appliquer selon les domaines.

En philosophie contemporaine, elle se rapporte à la finitude dont elles constituent des modalités. La philosophie du siècle étant la prise au sérieux de la fragilité humaine, la finitude est le concept adéquat qui permet d'assumer la fragilité humaine comme possibilité d'être. Il en résulte dans le cas d'espèce que la fragilité et la vulnérabilité concomitamment déterminées servent de trait de liaison aux deux catégories de synonymes de la bienveillance. C'est leur combinaison qui va désormais rendre efficiente la bienveillance comme un atout émancipateur ou d'émancipation de l'humain.

L'émancipation en effet, au-delà de l'acception juridique (émancipation d'un mineur, d'un esclave) qui n'est pas l'aspect ici envisagé, est, selon le même dictionnaire « action de (se) libérer, de s'affranchir d'un état de dépendance ; état qui en résulte » et englobe donc un processus (action) et le résultat de ce processus (état). Le processus est « élargi » avec le sens figuré où l'émancipation est l'action de « se libérer, se dégager d'une dépendance morale, des préjugés de son époque, etc. ». Il en résulte que l'émancipation est le but visé par la praticabilité de la bienveillance en éducation en tant que l'éducation bienveillante est la réalisation de l'éducation. La capacité à explorer ou à faire éclore les potentialités humaines à partir de la vulnérabilité de celle-ci n'est plus un manque à gagner mais une émancipation. Nous allons le montrer à partir de

cas précis jusque-là pensés extraordinaires ou impossibles surtout dans notre contexte social. Mais le contexte de prise en compte des familles de handicapés n'est que pratique. Il faut aussi faire voir le lien théorique entre Bienveillance et Emancipation en prolongeant ce rapprochement dans le champ de la philosophie de l'éducation « pour questionner les articulations éventuelles entre la bienveillance au sein de la relation éducative et la visée émancipatrice, corollaire de tout processus éducatif » (J-F Marcel, 2018, p.9).

### **4-3-1- Bienveillance et Emancipation intégrale de l'être humain**

Au demeurant, faisons constater une fois encore que jusque-là « les différents modèles pédagogiques se sont davantage attachés à théoriser le statut de l'enfant qu'à engluer dans une sorte de mélange, moral et affectif, la relation pédagogique », p.27). Si on pouvait encore noter un ferme désir des gouvernants à faire parvenir l'éducation à ses objectifs, l'APC qui porte tous les espoirs de cet accomplissement ne faisait pas de la bienveillance un principe éthique pouvant dériver vers une relation pédagogique compassionnelle ou complaisante. Des exemples sont là pour nous conforter. Dans l'éducation correctionnelle du marxisme léninisme, la conduite d'un maître d'école devait être conforme à celle d'un « bon » père de famille, bienveillance qui se traduisait, en fait, par une exigence élevée et une sévérité maintes fois soulignée. Dans le système éducatif du Renouveau démocratique des années 90, on voit transparaître une certaine bienveillance.

En fait, cette notion de bienveillance ne dit rien ou peu de choses en termes de principes pédagogiques ni de choix éducatifs, elle renvoie plutôt à une sorte d'enrobage de la relation éducative. Le contexte éducatif, de l'avènement de l'APC est apparu comme une perturbation des habitudes tant pour les élèves (accroissement des inégalités, fragilisation, perte de sens, etc.) que pour les enseignants (difficultés professionnelles, conditions de travail, santé au travail,

etc.). Toutes les analyses convergent pour montrer qu'il est de plus en plus « pénétré » par des logiques néolibérales, à grands coups d'évaluation, de professionnalisation et de réduction de moyens.

Selon Bihr, « Le néolibéralisme procède d'abord d'une conception fondamentalement individualiste de l'individu, de ses rapports au monde, aux autres ainsi qu'à lui-même » (Bihr, 2011, p.19). Elle se traduit dans « l'injonction faite aux individus [...] de se comporter en toutes circonstances comme des sujets au sens d'êtres autonomes, capables d'agir, de décider et de penser par eux-mêmes, en fonction de leurs seules déterminations propres » (idem). Elle est relayée par une première triade de concepts destinés à caractériser cet individu : les concepts de propriété (privée), de liberté (individuelle) et d'égalité (formelle).

On le constate bien, la bienveillance est totalement étrangère à cette théorie politique. Il nous revient et c'est l'objectif de cette étude, de montrer que la bienveillance doit devenir un instrument stratégique. Il ne s'agit donc pas en parlant de bienveillance, d'user « d'une formule incantatoire, opportunément mobilisée pour pallier les difficultés du système éducatif à moindre coût, en détournant le regard vers la relation pédagogique (qui, en elle-même, n'a pourtant jamais vraiment soulevé de débats) et la responsabilité des enseignants, tenus de rendre des comptes de bienveillance aux usagers (voire clients) que sont les parents d'élèves »<sup>63</sup>

La bienveillance est un remède face à la difficulté d'efficience du système dont l'objectif n'est rien d'autre que le déploiement de la capacité de l'individu au travers de l'évolution qui lui est donnée. C'est la fondation que la bienveillance se propose de construire : « une école de la confiance ». C'est

---

<sup>63</sup> Cf. Questions Vives, N° 29, 2018, « La bienveillance en éducation : approches compréhensives et critiques » [En ligne], mis en ligne le 26 novembre 2018, consulté le 23 septembre 2020.

pourquoi afin d'atteindre la perspective managériale que nous lui assignons, l'émancipation gagnerait à être plus clairement revendiquée et assumée. Dans un contexte éducatif certes, mais social aussi, fort peu « ouverte sur le bien-être » l'autonomie des éduqués, l'autonomie des citoyens qu'ils sont en train de devenir, est sans doute plus que jamais fondamentale. Nous devons démontrer comment l'émancipation dote l'éducation de perspectives à long terme au service de la société mais au travers, individuellement, de chacun des éduqués.

Ceci n'aurait pas été envisageable sans la correspondance intrinsèque établie entre émancipation et Bienveillance. Dès lors, viser l'émancipation politique en minimisant la bienveillance du politique revient à conclure à l'exclusion de l'éducation dans son essence.

En apparence, bienveillance et émancipation s'excluent. Selon J-F Marcel (2018) « la bienveillance mobilise un terreau de qualités personnelles (bienveillance universelle) pour orienter la relation, ici éducative ou de recherche (bienveillance mutuelle), tandis que l'émancipation correspond d'abord à une aspiration à l'origine personnelle (contributive à l'engagement dans le processus) mais qui ne peut se réaliser qu'avec le concours de collectifs (qui poursuivent d'autres objectifs, plus larges que l'émancipation de leurs membres) » (p.17). Force est de constater qu'en contexte éducatif, la mise en œuvre d'une éducation bienveillante n'est rien d'autre que le déploiement des potentialités humaines. C'est ce processus qui ne vient pas de l'extérieur mais se développe de l'intérieur grâce bien évidemment au concours d'acteurs appelés éducateurs qu'ils soient enseignants ou parents qu'on nomme « Emancipation ».

Le concept sort ainsi de son approche traditionnelle qui en limite l'enjeu. Bien souvent, on traite un individu ou un ensemble d'individus d'être en train de s'émanciper dès lors qu'on constate que ceux-ci recherchent d'autres aspirations qu'elles visent le bien être ou non. C'est bien souvent le cas du bien-être qui est visé. Mais il ne s'agit là que de possibilités qui se déploient. Ces

possibilités avant d'être manifestes sont ontologiques pour ne pas dire essentielles. Elles caractérisent l'humain à telle enseigne qu'on ne saurait parler d'être humain sans ce désir intrinsèque de s'émanciper, de se manifester, de se déployer dans l'existence brisant le caractère figé de celle-ci qui en réalité contredire l'existant lui-même. L'acte de s'émanciper n'est donc pas extérieur au sujet émancipant et partant reste bienveillant par excellence.

Dans son article « L'émancipation au risque de la bienveillance », Jean-François Marcel, analyse le rapprochement évident des deux concepts comme un unique projet pour autrui. Se basant sur la responsabilité de l'éducateur, il souligne que quels que soient les valeurs et les principes qui la sous-tendent, la relation éducative est basée sur une dissymétrie constitutive<sup>64</sup>. Cette symétrie, peu importe l'âge ou le degré d'instruction, implique le projet éducatif en lui-même et la responsabilité de l'éducateur. Car, « Il n'y a pas d'éducation sans un projet de l'éducateur pour l'éduqué et, par conséquent, ce projet octroie des responsabilités de l'éducateur vis-à-vis de l'éduqué, et ce indépendamment des modalités pratiques en lien avec l'initiative, l'expression, la participation, la marge d'initiative ou d'autonomie de l'éduqué » (J-F Marcel, 2018, 12). En jouant sur la nuance conceptuelle en Educare (prendre soin) et Educere (conduire hors de), il fait remarquer que la première thématique se rapproche de la bienveillance et c'est plutôt le deuxième qui est beaucoup plus proche d'émancipation.

L'opposition semble obvie : « la bienveillance de l'éducateur protège l'éduqué, lui rend plus facile (et sans doute plus confortable) le rapport au monde (scolaire, social, amical, professionnel, etc.) mais en même temps l'enferme dans une sorte sinon de cocon tout au moins d'interface susceptible de dériver vers une forme de dépendance de l'éduqué vis-à-vis d'un éducateur

---

<sup>64</sup> Indépendamment des discours ambigus de certaines pédagogies alternatives voire se réclamant, à tort, de l'Éducation nouvelle.

omniprésent » (p.13) Il poursuit toutefois en soulignant que travailler pour l'émancipation de l'éduqué « c'est surtout conduire l'éduqué dans son parcours vers une place plus conforme à ses aspirations ». On en déduit que le trait commun entre la bienveillance de l'éducateur pour l'émancipation de l'éduqué relève de la socialisation de l'éduqué à qui on apprend « le « vivre ensemble » en se basant, le plus souvent, sur l'écoute, le respect et différentes caractéristiques de la relation interindividuelle qui renvoient incontestablement à la bienveillance ».

Mais demeure une question cruciale, celle de la condescendance de l'éducateur dont la mise en œuvre de la bienveillance ne vise à rien d'autre que l'émancipation de l'éduqué. Ne risque-t-on pas une surprotection de l'éduqué au point de l'enfermer dans une forme de dépendance ? Au cas où l'éducateur n'est pas satisfait de la « réciprocité » de sa bienveillance, pourrait-il prétexter de la relation éducative pour assouvir une forme de menace ? C'est à ce niveau que Jean-François Marcel affirme que « l'éducation est parfaitement compatible avec l'émancipation puisqu'il s'agit d'organiser les conditions potentielles pour que l'éduqué parvienne à « changer de place » et accéder à une nouvelle place plus conforme à ses aspirations, mais une place qu'il définit lui-même. Il y a une sorte de « dévolution » des objectifs d'émancipation dont la responsabilité échoit à l'éduqué lui-même ». (Jean-François Marcel, 2018). Dès lors, le lien reste assez clair : « Personne n'émancipe personne, il ne peut y avoir que coémancipation ». (p.26). Évite d'alimenter une dépendance affective qui enferme l'éduqué et, en même temps, résiste à toute forme de « vengeance » vis-à-vis de l'éduqué.

Ce paragraphe est voulu exprès en fin de parcours. Il aurait tout de même pu l'être plus tôt. Mais l'intérêt pour nous est de faire retenir enfin l'attention sur la nécessité et l'urgence du tournant bienveillant de la bienveillance comme accomplissement de toute réforme éducative. Au Bénin, du moins dans la

mentalité béninoise les handicaps tout comme les échecs sont considérés comme des drames existentiels. La bienveillance va permettre de les assumer comme intégration de l'humain à son humanité.

#### **4-3-2- Pour une citoyenneté responsable**

En favorisant des relations humaines plus authentiques, la bienveillance contribue au développement du bien-être et à l'épanouissement personnel (Rosenberg, 2006). Même si la nature exacte de la relation entre bienveillance et bien-être n'est pas toujours précisément définie, « on ne sait pas dire, par exemple, si les comportements bienveillants entre les membres de la communauté éducative d'un collège conditionnent le bien-être ou bien en sont la conséquence » (Afsa, 2015, p.5), l'adoption par l'adulte d'une posture bienveillante suscite chez ceux qui en bénéficient l'envie d'apprendre et la possibilité de le faire avec plaisir (Moro, 2017).

Des relations bienveillantes avec les enseignants améliorent également l'engagement à l'école et donnent aux élèves les ressources et le soutien social dont ils ont besoin pour leur réussite scolaire (Osher, Dwyer, Jimerson & Brown, 2012). Plus généralement, le bien-être des élèves, leur motivation et leur réussite à l'école s'appuient sur la bienveillance de l'enseignant (Masson, 2018). C'est pourquoi faire acte de bienveillance est aujourd'hui amplement encouragé dans la sphère scolaire.

Nous pensons ainsi les choses pour l'efficacité de notre système éducatif. Raison pour laquelle nous nous sommes largement et profondément inspiré de ce qui se fait ailleurs pour montrer que l'adoption de la bienveillance dépend d'une décision étatique : « Dès 2012, le rapport de la concertation « Refondons l'école de la République française » a fait de la bienveillance envers les élèves une condition essentielle des apprentissages scolaires (Ministère de

l'Education Nationale, 2012). En 2013, le ministre de l'éducation nationale écrit « des évolutions sont possibles, qui permettront de construire une école de la confiance, de l'estime de soi et osons le mot, de la bienveillance. » (Peillon, 2013, p.42) ».

Il est à reconnaître que même si elle ne figure pas telle quelle dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation du système éducatif béninois, la notion de bienveillance imprègne le Programme d'Action du Gouvernement béninois. En effet, « Le Programme d'Action du Gouvernement du Président Talon, présenté au peuple béninois le vendredi 16 décembre 2016, synthétise le Programme « Bénin Révélé », feuille de route de l'action gouvernementale pour la période 2017-2021.

Il repose sur un panel de 45 projets phares, complétés par 95 projets sectoriels et 19 réformes institutionnelles. Il se décline en 3 piliers et 7 axes stratégiques. Lancés de manière quasi simultanée et rapide, les différents projets visent la transformation économique et sociale du Bénin ».

Le pilier 2 relatif à l'éducation annonce en son Axe stratégique 5 l'Amélioration des performances de l'éducation. Il stipule que « Le système éducatif sera reconstruit et modernisé par l'élaboration d'une nouvelle gouvernance et l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'adaptation du système d'enseignement aux besoins du pays et des entreprises, et le renforcement de la recherche scientifique ».

C'est à notre avis la stratégie qui mérite accompagnement de la part des spécialistes de l'éducation, acteurs du développement et experts des questions relatives à l'éducation. Comme on pourrait s'en douter, il faut déduire de ce volet éducatif le critère de performance en mesure de servir de baromètre à la réalisation du projet. En philosophie de l'éducation, pour ce qui occupe notre réflexion dans ce travail, l'enjeu est conceptuel. C'est en y pensant que tout ce

travail s'est articulé sur la Bienveillance à introduire comme réforme à la base du système béninois. Ceci à coup sûr participe du désir du gouvernement à former des citoyens responsables mais aussi de l'objectif global de l'éducation à améliorer les performances humaines :

« En articulant sollicitude des enseignants, pratique humaniste et bien-être de l'élève, l'entrée de la bienveillance à l'école implique avant toute chose de soutenir les enseignants dans leur exercice professionnel en faisant preuve d'une grande bienveillance à leur égard. S'ajoute la nécessité de les former au développement de leur propre bienveillance, en favorisant l'essor de leurs compétences psychosociales. Enfin, il convient d'engager les enseignants dans une démarche réflexive autour de l'éthique relationnelle à adopter et de la posture professionnelle qui en résulte » (p.62).

FOR AUTHOR USE ONLY

## CONCLUSION

Notre recherche s'est inscrite en philosophie de l'éducation. L'enquête empirique menée nous a permis de constater qu'il s'agit d'une préoccupation moins théorique que pratique. Il était question pour nous de voir comment contribuer à l'efficacité du système éducatif dans notre pays aujourd'hui. Au regard des pratiques qui se font ailleurs et des Objectifs du Millénaire pour le Développement, la Bienveillance s'est imposée à la fois comme concept opératoire et facteur de praticabilité d'une éducation à la mesure de l'être humain. Nous avons abouti à des résultats tangibles d'amélioration des pratiques pédagogiques, et globalement d'amélioration du système scolaire (Chang et Wells, 1995 ; Fullan, 1993, 1999 ; Hargreaves et Fullan, 1992 ; Savoie-Zajc et Dionne, 2001 ; Torres, 1996). Mais nos résultats sont encore à la phase de propositions qu'il importe de faire valoir.

C'est pourquoi nous avons également cherché à valoriser le projet des Sciences de l'Éducation. Par définition, il s'agit « une discipline qui s'engage dans deux voies, la voie traditionnelle du développement de savoirs « sur » l'éducation et celle, plus spécifique, de recherches « pour » l'éducation » (Céline Giron, 2018). A l'une comme à l'autre et dans le respect de la démarche méthodologique, des perspectives et enjeux, nous avons souscrit à l'égide du concept de la Bienveillance qui devenu concept bienveillant s'impose comme objectif. Nous arrivons à soutenir que :

« Le concept de bienveillance n'a rien de nouveau mais il nous appartient, en tant qu'acteur d'une transition éducative, de rappeler l'importance qu'elle joue dans la réussite scolaire et l'épanouissement de nos élèves. Il nous appartient de la défendre et de la promouvoir face à ceux qui l'opposent à un enseignement basé sur les seules compétences didactiques de l'enseignant. L'Institution a déjà commencé à prendre en compte l'élève dans toute sa personne et à mettre la confiance en soi en compétence à développer et à acquérir. Mais pour être cohérent avec cette demande elle doit l'accompagner

d'une formation aux capacités relationnelles pour les enseignants. L'élève n'est pas qu'un enfant qui répondrait positivement à une bonne mécanique pédagogique. Comment apprendre la confiance en soi d'un enseignant qui ne serait pas bienveillant ? Pour s'épanouir et être en réussite, l'élève a besoin d'avoir confiance en l'adulte »<sup>65</sup>.

Comme on le voit, plus aucun facteur de la vie n'est indifférent à la Bienveillance. L'école qui en constitue le pôle stratégique doit reposer avant tout sur des enseignants acquis à la cause. Cependant, subsiste-la crainte d'une dégénérescence de l'autorité éducative que l'éducation bienveillante risquerait de renforcer. Dans le système APC qui est le nôtre, une telle crainte est inexistante car l'autorité éducative ne se fonde qu'à partir de la valeur reconnue à l'éduqué. Beaucoup de psychopédagogues qu'il nous faut lire et assimiler ont déjà surmonté cette crainte :

« Eduquer dans la fermeté et la bienveillance est justement le credo de la discipline positive de Jane Nelsen (2012). En se référant à la psychologie adlérienne prolongée par les travaux de Dreikurs, la discipline positive « s'appuie sur le principe de bienveillance et de fermeté simultanées » qui est supposé garantir dignité et respect mutuel. Témoignant du respect du monde de l'enfant, la bienveillance doit selon les tenants de la discipline positive, être impérativement et simultanément accompagnée de fermeté, gage du respect du monde de l'adulte » (Gwénola Réto, 2017, p.29).

Devenue incontournable, la bienveillance à l'école conduit les enseignants à pleinement intégrer à leur exercice professionnel deux dimensions : celle de l'attention aux besoins des élèves et celle de l'intérêt pour leur bien-être. Qualité humaine exigée désormais de la part des enseignants autant que pratique pédagogique, elle les engage à s'inscrire dans un nouveau paradigme professionnel, celui de favoriser à la fois bien-être et réussite scolaire. Cela met sans doute à mal l'identité professionnelle de nombreux enseignants, d'abord

---

<sup>65</sup> Jean-Paul Delevoye, Rencontres Ateliers du bonheur à l'école, organisées par la Fabrique Spinoza, janvier 2015. Jacques Lecomte, « L'éducation humaniste » avril 2013.

attachés au désir de « faire cours ». Pour autant, la sollicitude ne s'oppose pas à l'exigence inhérente à l'acte d'enseigner.

Sur le plan de la recherche, il s'agit de poursuivre les efforts de définition de la notion de bienveillance en éducation (Reto, 2016). Dans la suite des travaux de Jellab et Marsollier (2018), il conviendra à l'avenir de distinguer les fondements de la bienveillance de ses intentions, les conditions de la bienveillance de ses limites et enfin les manifestations de la bienveillance de ses mécanismes. Il faudra également s'opposer fermement aux croyances faisant de la bienveillance un objet magique susceptible de régler les maux de l'école, afin de mesurer précisément quels sont les effets réels des pratiques pédagogiques bienveillantes sur le bien-être et la réussite scolaire effective des élèves.

En la matière, les travaux scientifiques récents ne manquent pas (Florin & Guimard, 2017 ; Gaudonville, 2017). Toutefois ils nécessitent d'être poursuivis, par exemple en tenant compte de l'opérationnalisation de la bienveillance dans les pratiques des différents acteurs de l'école tels qu'enseignants, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, assistants d'éducation et conseillers principaux d'éducation. Car c'est bien sous la forme de comportements manifestés en interaction que la bienveillance convient d'être abordée.

En complément des instruments de mesure actuels de la bienveillance des enseignants par les élèves (Teven, 2001, Wentzel, 1997), on pourra également chercher à bénéficier du regard croisé des élèves et de leurs parents sur la question de l'école bienveillante et plus largement sur celle de la bienveillance éducative. Enfin, il sera nécessaire de penser l'articulation entre bienveillance, outils didactiques et rapport au savoir et d'en mesurer les effets sur la réussite des élèves. La bienveillance, si elle est une composante essentielle de la relation éducative, ne permet pas à elle-seule de susciter l'apprentissage (Hattie, 2017).

C'est pourquoi, pour avoir conduit les enquêtes dans un milieu où elle est déjà assez présente, l'Association Bonne Humeur se rend compte que l'ouverture et la spontanéité des acteurs de l'éducation dans un tel milieu est porteur de chance et d'atouts pour initier des Ateliers de Bienveillance dénommés ateliers bienveillants au profit d'éducateurs, de parents et d'enfants. L'Association estime qu'avant qu'une décision du gouvernement ne valide les analyses ici effectuées, il importe en tant qu'instance apolitique et areligieuse que l'initiative vienne de la base et conforte déjà des acteurs sociaux. Ainsi la commune de Calavi pourrait servir d'expérimentation à l'émergence de l'école bienveillante au Bénin et participer ainsi à une citoyenneté responsable et décentralisée. Il faut dès lors, rechercher les moyens de notre politique.

FOR AUTHOR USE ONLY

## BIBLIOGRAPHIE

AFSA, C. (2015). *Où fait-il bon enseigner ? Education & formations*, n°88-89, 61-77.

ARENDR H. (1972), « La crise de l'éducation » dans la Crise de la culture, Gallimard, Paris.

BASSET, L. (2014), *Oser la bienveillance*. Editions Albin Michel, Paris.

BABLET, M. (2015). *Bienveillance. Administration et éducation*, 145, 141-143.

BAKER, K., & Narula, B. (2012). *The connected adolescent : Transitioning to middle school*. Disponible sur : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971418.pdf>

BARRERE, A. (2016). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.

BELAND, K. (2014). *Bienveillants et exigeants*, Cahiers pédagogiques, 542, 10-57.

BRUGERE, F (2011). *L'éthique du care*, Paris : PUF.

CHOGOLOU, G., et al. (2017), « L'éducation bienveillante : le nouveau paradigme palliatif de la violence éducative », Lomé (Togo) n°5, Décembre, p. 211 – 227.

CORNELIUS-WHITE, J. (2007). *Learner-centered teacher-student relationships are effective : A meta-analysis, Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143.

DEBARBIEUX, E. (2015). *Du climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques. Education et formations*, 88-89, 11-27.

DEBARBIEUX, E. (2017). *Ne tirez pas sur l'école !* Paris : Amrand Colin.

DECETY, J., (2010), *Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie*. Revue de neuropsychologie, volume 2(2), 133-144.

DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2002). *Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective*. Dans E. L. Deci & R. M. Ryan. Handbook of self-determination research (pp. 3-33). Rochester NY : The University of Rochester press.

FAVRE, D., JOLY, J., REYNAUD, C. & SALVADOR, L.-L. (2009). *Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque*. Revue européenne de psychologie appliquée, 59(3), 211-227.

FLORIN, A. & GUIMARD, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris : Cnesco. Disponible sur le site du Cnesco ;

GATE, J-P. (2005), « Intérêt et limites d'une phénoménologie des actes de connaissance pour la pédagogie ». Dans Revue Penser l'éducation, philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques - N° 17 – Juin, p.5-18.

GAUDONVILLE, T. (2017). *L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement*. Rapport commandé par le Cnesco. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017>

GUEGUEN C. (2015), Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau de, Evolution, Paris.

GIMMONET, B. (2016). *De la bienveillance éducative*. Cahiers pédagogiques (532). Disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/De-la-bienveillance-educative>.

HATTIE, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

JELLAB, A. & MARSOLLIER, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*. Labège : Berger-Levrault.

KAMMERER, B. (2017). *Éduquer avec bienveillance*. Sciences humaines, 293. <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2017>.

MARTELA, F. & RYAN, R.-M. (2016), *The benefits of benevolence: basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being*. Journal of Personality, 84 (6), 750-764.

MARTIN, C. (2018). *Être bienveillant, cela va de soi*, <http://www.liberation.fr/france/2018/02/06>.

MASSON, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

MORO, M.R. (2017). La bienveillance est à la fois un postulat éthique et un choix pragmatique. La lettre de l'éducation (931). <https://www.lalettredeleducation.fr/Marie-Rose-Moro-La-bienveillance.html>

MORO, M.R., BRISON, J.L. (2016). *Mission bien-être et santé des jeunes*. Disponible sur le site de La Documentation française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr>.

NELSEN, J. (2012). *La discipline positive : En famille, à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Paris : Editions du Toucan.

NELSEN, J., LOTT, L. & GLENN, S. (2018). *La discipline positive dans la classe*. Paris : Editions du Toucan.

NGUYEN, T. P. (2016). *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ? Rapport commandé par le Cnesco*. Disponible sur le site du CNESEO : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10>.

NODDINGS, N. (1984). *Caring, A relational approach to ethics and moral education*. Berkeley : University of California Press.

NODDINGS, N. (1998). *Philosophy of education*. Standford : Westview press.

OCDE (2018), Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves, PISA, Editions OCDE, Paris

PEILLON, V. (2013), *Refondons l'école. Pour l'avenir de nos enfants*. Paris : Seuil.

PERRAULT, M. (2011). *Vérification des liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant* [Thèse de doctorat]. Montréal : Université de Montréal. Département de psychologie, Faculté des arts et des sciences.

POEYDOMENGE, M.L. (2008). *Le « modèle » pédagogique rogérien : une référence incontournable pour le XXIe siècle*. Dans J.D. Rohart (Ed.), Carl Rogers et l'action éducative (pp 36-69). Lyon : Chronique Sociale.

RETO, G. (2016). *Le caring, une voie pour reconfigurer l'Ecole française au moment de sa refondation ? Education et socialisation*, 40, 1-14.

RETO, G. (2017, 1er juin), *La bienveillance dans les pratiques scolaires et ses effets sur la qualité de vie à l'école*. Communication présentée au colloque La qualité de vie à l'école, Université de Nantes, France.

RETO, G. (2018). *Les quatre dimensions de la bienveillance*. Cahiers pédagogiques (542), 12-14.

ROBBES, B. (2016). *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

ROGERS, C. (1966). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

ROGERS, C. (2006). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.

ROELENS, C. (2019). *Bienveillance*. *Le Télémaque*, 55 (1), 21-34.

ROSENBERG, M. (2006). *Enseigner avec bienveillance*. Genève : Editions Jouvence.

ROUAUX, C. (2017). *Bienveillance et gouvernement des écoles primaires*. Diversité, 189, 91-96.

ROUX-LAFAY, C. (2016). *L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance*. *Education et Socialisation*, 42, 1-14.

RUUS, V., VEISSON, M., LEINO, M., OTS, L., PALLAS, L., SARV, E. & VEISSON, A. (2007). *Students' well-being, coping, academic success, and school climate*. *Social behavior & personality : an international journal*, 35 (7), 919-936.

SERRES M, (2011) « Avant-propos. Petite Poucette », Marie-France Castarède éd., *L'image et la pensée*. ERES, pp. 19-31.

TRONTO, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : Éditions La Découverte.

USCLAT, P., HETIER, R. & MONJO, R. (2016). « Éditorial », *Éducation et socialisation*, 40, 1-6.

VELASQUEZ, A., WEST, R., GRAHAM, C. ET OSGUTHORPE, R., (2013). *Developing caring relationships in schools : a review of the research on caring and nurturing pedagogies*. *Review of Education*, I (2), 162–190.

VERCAMBRE-JACQUOT, M.-N., GILBERT, F. (2016). *Bien-être professionnel et qualité de vie des enseignants : quelles évolutions sur 15 ans ?* Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique (64.4) p11-10.

## TEXTES et WEBOGRAPHIE

- Ministère de l'Education Nationale (2012). Rapport de la concertation « Refondons l'école de la république ». Disponible sur le site de la Documentation Française : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000547.pdf>
- Ministère de l'Education Nationale (2013). Arrêté n° du 1-7-2013 – J.O. du 18-7-2013 portant sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. BO n°30 du 25 juillet 2013. [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)
- Ministère de l'Education Nationale (2014a). Pour une école innovante. Synthèse des travaux du Conseil National de l'Innovation pour la Reussite Educative. Disponible sur le site du MEN [http://cache.media.education.gouv.fr/file/11\\_Novembre/91/4/2014\\_rapport\\_cnire\\_web\\_366914.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_Novembre/91/4/2014_rapport_cnire_web_366914.pdf)
- Ministère de l'Education Nationale (2014b). Référentiel pour l'éducation prioritaire. Disponible sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html#1>
- Ministère de l'Education Nationale (2014c). Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves. Disponible sur le site du MEN : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/03\\_Mars/34/8/2014\\_Guide\\_a\\_l\\_attention\\_des\\_equipes\\_educatives\\_des\\_colleges\\_et\\_des\\_lycees\\_311348.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/03_Mars/34/8/2014_Guide_a_l_attention_des_equipes_educatives_des_colleges_et_des_lycees_311348.pdf)
- Ministère de l'Education Nationale (2014d). Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014 portant sur la préparation de la rentrée 2014. BO n°21 du 22 mai 2014. Disponible sur le site du MEN : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=79642](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642)
- Ministère de l'éducation nationale (2015a). Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 – J.O. du 2-4-2015 portant sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. BO n°17 du 23 avril 2015. Disponible sur le

site du MEN :

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87834](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834)

- Ministère de l'éducation nationale (2015b). Arrêté du 12-6-2015 – J.O. du 21-6-2015 portant sur le programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège. BO spécial n°6 du 25 juin 2015. Disponible sur le site du MEN : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=90158](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158)
- Ministère de l'éducation nationale (2015c). Arrêté du 18-2-2015 – J.O. du 12-3-2015 portant sur le programme d'enseignement de l'école maternelle. BO spécial n°2 du 26 mars 2015. Disponible sur le site du MEN : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)
- Ministère de l'éducation nationale (2015d). Arrêté du 9-11-2015 – J.O. du 24-11-2015 portant sur les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). BO spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur le site du MEN : [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94753](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753)
- Ministère de l'Education Nationale (2017a). Pour l'école de la confiance. Disponible sur le site du MEN : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/08\\_-\\_aout/54/5/DP\\_rentree2017\\_801545.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_-_aout/54/5/DP_rentree2017_801545.pdf)
- Ministère de l'Education Nationale (2017b). Expériméthèque : Bibliothèque nationale des innovations. Disponible sur le site Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid57491/experitheque-bibliotheque-nationale-des-innovations.html>

## TABLE DES MATIERES

BIENVEILLANCE EN EDUCATION AU BENIN .....	1
SOMMAIRE .....	3
INTRODUCTION .....	4
CHAPITRE 1- DE LA CRISE DE L'EDUCATION A L'EDUCATION EN CRISE .....	13
1-1- L'éducation en Crise .....	14
1-1-1- Hannah Arendt et la crise de l'éducation .....	14
1-1-2- Michel Serres et l'éducation en crise.....	18
1-2- Oser la bienveillance : De la décision à l'épistémologie.....	27
1-2-1- Oser la Bienveillance.....	28
1-2-2- L'épistémologie de la Bienveillance en éducation.....	33
CHAPITRE 2- DE L'EDUCATION A LA BIENVEILLANCE A L'EDUCATION BIENVEILLANTE.....	41
2-1- La « Veillance » comme principe de « Bien-veillance ».....	43
2-1-1- Philosophie de l'éducation .....	44
2-1-2- La « Bien- Veillance » : Pour une philosophie phénoménologique de l'éducation.....	52
2-2- Principes philosophiques afférents .....	56
2-2-1- Du comportement empathique à l'existence sympathique.....	58
2-2-2- Bienveillance et bienfaisance : Postulats d'éducabilité.....	63
CHAPITRE 3- ENJEUX ET PERSPECTIVES DE L'EDUCATION BIENVEILLANTE AU BENIN .....	66
3-1- En famille.....	68
3-1-1- L'adulte comme modèle de bienveillance .....	69
3-1-2- Influencer positivement l'enfant.....	70
3-1-3- La parentalité positive proprement dite.....	73
3-2- A l'école .....	77
3-2-1- Des enseignants bienveillants .....	78
3-2-2- Climat scolaire et apprentissage réussi.....	86
3-3- Les lieux de culte comme lieu de culture à la bienveillance.....	89
CHAPITRE 4 : PERSPECTIVES POUR LA CREATION ET L'ANIMATION D'UNE ECOLE BIENVEILLANTE.....	94
4-1- La Bienveillance, un atout pour valoriser l'Approche Par Compétence .....	95
<b>4-1-1- La bienveillance comme philosophie béninoise de l'éducation.....</b>	<b>98</b>
<b>4-1-2- L'enjeu de la Bienveillance pour les Sciences de l'Education au Bénin .....</b>	<b>100</b>

4-2-Renforcer les organisations pédagogiques et éducatives.....104

4-3-Le postulat méthodologique de la bienveillance une chance pour le vivre ensemble.....106

4-3-1- Bienveillance et Emancipation intégrale de l'être humain . .....108

4-3-2- Pour une citoyenneté responsable. ....113

Conclusion .....116

BIBLIOGRPAHIE.....120

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

**More  
Books!**



yes  
**I want morebooks!**

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at  
**[www.morebooks.shop](http://www.morebooks.shop)**

Achetez vos livres en ligne, vite et bien, sur l'une des librairies en ligne les plus performantes au monde!

En protégeant nos ressources et notre environnement grâce à l'impression à la demande.

La librairie en ligne pour acheter plus vite  
**[www.morebooks.shop](http://www.morebooks.shop)**

KS OmniScriptum Publishing  
Brivibas gatve 197  
LV-1039 Riga, Latvia  
Telefax: +371 686 20455

[info@omniscryptum.com](mailto:info@omniscryptum.com)  
[www.omniscryptum.com](http://www.omniscryptum.com)



FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY