De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées

Loïc Chalmel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3686>

DOI : 10.4000/questionsvives.3686

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

ISBN : 978-2-912643-53-7

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

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 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3686> ; DOI : 10.4000/questionsvives.3686

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées

Loïc Chalmel

1. Étymologie, et éléments de définition

1.1 Trajectoire d'une idée

- 1 Les éléments de définition historiques, liés aux aspects purement sémantiques, permettent, dans un premier temps, d'approcher le caractère éminemment complexe et polysémique d'un vocable que l'on est tenté, *a priori*, de classer dans la catégorie des valeurs.
- 2 Issu de la locution latine *bene* (bien) *volens* (vouloir) ou *beni volens*, « bienveillance » signifie au sens propre qui veut le bien, qui est favorable à quelqu'un ou quelque chose. D'après le dictionnaire de Littré (Littré.org), la littérature fait mention de ce terme sous différentes orthographes depuis le XIII^e siècle au moins :

XIII ^e siècle	<i>Amitié est nommée l'une : C'est bonne volonté commune De gens entr'eus sans discordance</i> <i>Selon la Dieu benivoillance (de Lorris, G., de Meung, J., 1814, p. 4704)</i> <i>Por ce amoit moult l'acointance De Richece et la bien-voillance (p. 1126) Gallica.bnf.fr</i>
XIV ^e siècle	<i>Benivolence a similitude à chose amable et semble estre amisté, mes ce n'est pas amisté</i> <i>(Oresme, N., 1488, p. 269)</i> <i>Amisté est begnivolence entre ceulz qui veulent l'un à l'autre bien contre bien (Oresme, N., 1488, p. 232)</i>
XV ^e siècle	<i>Or ne souffrez que je mendie ; Mais de vostre begnivolence, Me laissez mes gaiges à vie</i> <i>(Deschamps, 1887)</i>

XVI ^e siècle	<p><i>Il ne sçait pas, pour avant jeu, capter la benevolence du candide lecteur (Montaigne, I, 1595/1965, p. 188)</i></p> <p><i>La jalousie de nos femmes pour nous empescher de l'amitié et bienvueillance d'autres femmes (Montaigne, I, 1595/1965, p. 188)</i></p> <p><i>Ceste victoire ne luy apporta pas moins de bienvueillance, d'honneur et de gloire, qu'avoient fait les deux autres premieres (Amyot, 1667)</i></p> <p><i>Toutefois ilz ne continuerent pas ceste benevolence quand ilz furent instalez en leur estat, ains eurent tousjours desbat ensemble (Amyot, 1667, p. 23)</i></p>
-------------------------	--

- 3 On le voit, la langue française a longtemps hésité avant de fixer la terminologie contemporaine entre : benivoillance, bienvoillance, benivolence (begnivolence), bienveillance, etc. La racine latine *volentia* indique que le fruit de la bienveillance résulte d'une volonté consciente. Sa déclinaison en *benevolentia* induit donc naturellement une disposition à vouloir le bien, dans une forme de dévouement altruiste. Une telle interprétation ne saurait pour autant être univoque : la racine construite sur le verbe vouloir (*volentia*) articule en fait un double sens :
 - L'ouverture à l'autre ; je veux bien, je suis d'accord, je suis ouvert à ;
 - Le pouvoir sur l'autre ; je veux comme expression d'un *ego* ;
- 4 Au-delà de ces considérations sémantiques et rapportée au champ pédagogique, 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.

1.2 De l'idée au projet

- 5 Il n'y a pas de pédagogie pensable sans référence à des principes, articulant finalités, valeurs référentielles, éléments de théories, idéologies, et désirs subjectifs. Les finalités elles-mêmes combinent options idéologiques, système de valeurs et éthique.
- 6 L'espace propre à la rencontre éducative constitue le lieu privilégié de la confrontation dialectique et mutuelle entre les expériences réciproques du maître et des élèves, qu'elles soient de l'ordre du vécu ou du ressenti, les modèles, les représentations individuelles, collectives et subjectives, les désirs. Du point de vue du maître, c'est l'espace où doivent s'afficher les principes directeurs d'un projet, qui met en tension théories, finalités et désir.
- 7 La posture pédagogique procéderait, selon Max Weber (1995), d'une éthique de conviction, car elle 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 syncrétique génère les finalités. Le pédagogue se doit en particulier d'être cohérent dans le choix des méthodes, référées aux principes, dont les éléments principaux sont les théories. Les techniques et les méthodes employées sont nécessairement référées à des principes. Les désirs, quant à eux, renvoient à une dimension subjective (in/su) et personnelle, de l'ordre de la préférence. Or, vouloir le bien d'autrui est-il de l'ordre des finalités ou de celui du désir ?

- 8 L'analyse positive de facteurs isolés de leur contexte, de leur environnement, de leur histoire, enferme les processus éducatifs dans le cadre étroit d'un déterminisme externe. C'est pourquoi nous nous proposons de mettre le concept de bienveillance à l'épreuve de plusieurs « moments » historiques, au cœur de cette tension fondatrice entre pouvoir et ouverture.

2. Libre ou serf arbitre

- 9 Le 28 mars 1519, Martin Luther (1483-1546), le réformateur, prend la plume pour proposer à Érasme (1469-1536), l'humaniste, son aîné de dix-sept ans, de prendre la tête du mouvement qu'il a déclenché en Allemagne. Ce dernier décline l'offre, préférant la réforme de l'Église de Rome à un schisme qu'il juge aventureux. Mais il ne pourra se dérober à la controverse souhaitée par Luther sur la question essentielle du libre arbitre. Dans une lettre du 8 mars 1526, il accepte l'improbable bras de fer engagé, à son corps défendant, contre Luther et ses disciples, autour de cette question essentielle.
- 10 L'humanisme d'Érasme est porté par l'épanouissement de la religion chrétienne dans la tradition classique. Il mêle satisfaction esthétique et discipline intellectuelle. Cherchant à détacher les lettres antiques de leur tradition païenne, en y décelant le modèle de vertus saines et naturelles, il aspire dans le même mouvement à restaurer les sources de la révélation chrétienne dans leur pureté primitive. L'humaniste veut ainsi régénérer l'homme, en purifiant la religion et en sacralisant la culture.
- 11 Exégète et commentateur, Érasme ne goûte guère les controverses et ne recherche pas le combat, même lorsqu'il s'agit de prêcher aux autres la paix qu'il traduit dans ses œuvres. Mais face au message d'harmonie de l'humanisme chrétien, venu de Rotterdam et de Bâle, se dresse celui, révolutionnaire, de l'évangélisme luthérien venu de Wittenberg.
- 12 En 1519, Luther reste un moine marqué par une enfance pénible et une formation religieuse insuffisante, qui a trouvé en saint Paul l'amorce de ses théories de la liberté du chrétien devant la loi, et de son impuissance absolue à opérer son salut sans les secours gratuits de Dieu. Ces deux thèses essentielles sont celle de la justification par la foi, et celle de la liberté chrétienne. Le destin terrestre de l'homme reste donc marqué, en définitive, par une impuissance radicale et, dans son désespoir, il se raccroche à une justification complètement extérieure : « Le salut donné par Dieu sans aucun mérite de notre part » (Strohl, 1931, p. 311).
- 13 La théorie de la justification par la foi résulte en partie de l'expérience personnelle de Luther, et en partie de ses méditations sur la Bible. La révélation subite de sa propre justification, vers la fin de 1518, et sa conséquence, la gratuité totale du salut, constituent le fameux « épisode de la Tour » qui marque un changement complet de l'équilibre intérieur du réformateur de Wittenberg, aussi bien qu'une consolidation de sa doctrine. D'un point de vue plus politique, Luther a derrière lui la presque totalité de l'opinion allemande, très hostile aux principautés ecclésiastiques et à la fiscalité excessive.
- 14 C'est avant tout la peur du schisme qu'il pressent qui pousse Érasme à s'engager dans un combat qu'il sait perdu d'avance. Le premier élément de la controverse paraît en 1524, sous la forme d'une courte mise au point appuyée sur les Écritures : *De libero arbitrio*. Érasme examine dans ce petit traité si la volonté humaine est propre à se déterminer librement à agir et à penser face à la volonté divine, ou si elle est objet d'un déterminisme ou d'un fatalisme, permettant d'affirmer, comme le fait Martin Luther, qu'elle est

programmée dans chacun de ses actes par des forces qu'elle ne maîtrise pas. Le libre arbitre s'oppose ainsi, en quelque sorte, à l'idée de destin.

- 15 Ce plaidoyer discret en faveur de l'humanisme chrétien, dont l'essor est irrémédiablement brisé par le schisme luthérien, est fondé sur le principe selon lequel la thèse du déterminisme absolu (John Wyclif, saint Augustin) est de nature à conduire à l'impiété les hommes charnels. Érasme plaide, par son exégèse bienveillante, tout en s'appuyant sur les Pères de l'Église, pour l'existence d'une forme de libre arbitre, affirmant en particulier que :
 - le chrétien tiraillé entre le poids de la concupiscence charnelle et la sollicitation de l'esprit triomphera avec l'aide de Dieu et produira de bonnes œuvres ;
 - la nature humaine ne cesse de collaborer à son salut ;
 - l'homme n'est pas qu'un instrument entre les mains de Dieu, mais participe effectivement à son salut ;
 - les textes sur l'inclination de l'homme au péché prouvent la nécessité de la grâce, plus que l'inexistence du libre arbitre.
- 16 Érasme décrit ainsi le cadre d'une possible collaboration entre cet Infini qu'est Dieu et cet élément borné, mais non négligeable, qu'est l'homme : le *concursum*. Des trois « moments » qui déterminent nos actes, l'inspiration, la volition (*volentia*) et l'exécution, Érasme reconnaît à la grâce l'entière responsabilité des deux extrêmes (inspiration et exécution), mais revendique pour le libre arbitre une part importante au second moment (volition). Le libre arbitre est donc lié à la *volentia*, et le salut implique le préfixe *bene*. Selon lui, le tort principal des luthériens est de prétendre que toutes les œuvres de l'homme sont autant de péchés, qu'il ne possède aucun mérite et qu'il est mû par une nécessité absolue. S'il faut certes reconnaître la plus grande part à la grâce, un espace doit permettre à l'homme d'exprimer son libre arbitre. Pour finir, Érasme définit le libre arbitre comme une alternative : « Une force du vouloir humain grâce à laquelle l'homme puisse s'attacher aux choses qui concourent au salut ou s'en détourner. »
- 17 Le second élément de la controverse ne tarde pas à paraître : *De Servo Arbitrio* (1525), texte clé pour appréhender la pensée luthérienne. L'œuvre est d'envergure (trois cents pages environ), polémique et radicale. *De libero arbitrio* y est ainsi qualifié de ridicule, impie, et Érasme d'ignorant et de médiocre exégète. Luther ne fait donc montre d'aucune « bienveillance » pour les thèses humanistes. Il pose la question du libre arbitre à la manière d'une équation logique : ou il a véritablement le pouvoir de nous conduire au salut, et dans ce cas la grâce devient inutile, ou il ne possède pas ce pouvoir, et il ne s'agit plus que d'un mot vide avec lequel les sophistes abusent le pauvre monde. Il nie ainsi, par son exégèse, l'existence de toute forme de libre arbitre, affirmant en particulier que :
 - il faut appeler les chrétiens à la conscience et à la révélation intérieure ;
 - si la doctrine du libre arbitre était admise, ç'en serait fini de la paix intérieure ;
 - l'homme doit s'en remettre au libre arbitre divin.
- 18 La *benevolence* luthérienne ne peut être que de nature divine : « Dieu préfère nous témoigner sa bienveillance. La bonté est son attribut primordial, plutôt que sa sévérité » (Luther, 1521/1983). Le dernier mot restera aux luthériens et la querelle autour du libre arbitre marque bien la fin de l'humanisme chrétien sous sa première forme. Vouloir le bien d'autrui n'est pas de l'ordre des désirs humains, mais de celui des finalités divines : « Nous sommes, nous, absolument sûrs de la bienveillance et des faveurs divines et notre cœur reste froid, triste et sec ! » ou encore « Marie indique combien Dieu préfère montrer cette bienveillance qui est son œuvre la plus noble, plutôt que l'œuvre contraire »

(Luther, 1521/1983, pp. 122-123). Si l'on peut historiquement parler, à juste titre, d'un schisme de l'Église à partir de cette question, il est aussi légitime de penser à un schisme dans la conception du rapport à l'autre, en particulier au sein de la relation éducative. Il n'est pas anodin en effet de s'adresser à un individu déterminé par un destin sur lequel il n'a pas de prise, ou à un *alter ego* susceptible d'autonomie, au moins dans le vouloir (*volentia*). C'est le sens de la critique de Litta Basset (2014) lorsqu'elle résume ainsi la controverse entre Érasme et Luther :

Autrement dit, nous les humains, ne sommes rien. Quand nous croyons répondre librement aux appels de Dieu et des autres, en réalité c'est lui qui se répond à lui-même ; nous n'existons pas, tant il est vrai qu'on ne peut être autre sans la liberté d'être autre !

3. La bienveillance des Lumières : de la théorie à la pratique

3.1 Rousseau et la *vigilia*

19 La question du libre arbitre porte en elle celle de l'autonomie de l'enfant et de sa construction, comme une déclinaison sécularisée de l'alternative domestique, affranchie. Elle évolue, à travers le siècle des Lumières ou de l'*Aufklärung*, vers une version sécularisée : celle de l'autonomie de l'enfant et de sa construction.

20 *Émile ou De l'éducation* constitue le legs de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) à la communauté des pédagogues, credo de nombreux éducateurs, qui, jusqu'à nos jours, y réfèrent leurs pratiques. Rousseau y prétend que l'éducation, « tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands » (Rousseau, 1966, p. 39), nous est donné par trois sortes de maîtres :

Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses (Rousseau, 1966, p. 40).

21 Ainsi, pour être « bien élevé », est-il nécessaire que les leçons prodiguées par les trois maîtres de l'homme ne se contrarient pas. Toute cacophonie est synonyme d'errance et d'incohérence. Rousseau déduit paradoxalement de cette nécessaire cohérence l'impossibilité du processus éducatif : enseigner à autrui est un métier impossible ! Une lueur d'espoir cependant, si deux des maîtres acceptent de conformer leurs actes sur ceux du troisième :

Or, de ces trois éducations différentes, celle de la nature ne dépend point de nous ; celle des choses n'en dépend qu'à certains égards. Celle des hommes est la seule dont nous soyons vraiment les maîtres ; encore ne le sommes-nous que par supposition ; car qui est-ce qui peut espérer de diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent un enfant ? [...] Tout ce qu'on peut faire à force de soins est d'approcher plus ou moins du but, mais il faut du bonheur pour l'atteindre. Quel est ce but ? C'est celui même de la nature ; cela vient d'être prouvé. Puisque le concours des trois éducations est nécessaire à leur perfection, c'est sur celle à laquelle nous ne pouvons rien qu'il faut diriger les deux autres [...] (Rousseau, 1966, p. 41).

22 L'éducation sera donc naturelle ou ne sera pas. Accompagner le développement de l'homme naturel conduit au respect fondamental de son autonomie, de sa faculté à penser

et à se penser par lui-même. L'éducation est affaire d'unité, de structuration de l'identité. L'individu en est la norme, le préceptorat la forme :

L'homme naturel est tout pour lui ; il est l'unité numérique, l'entier absolu, qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social. Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le moi dans l'unité commune ; en sorte que chaque particulier ne se croit plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout [...] Ces deux mots de patrie et citoyen doivent être effacés des langues modernes (Rousseau, 1966, pp. 39-44).

- 23 L'analogie avec le divin de Luther est ici saisissante : il n'est de liberté qu'individuelle (l'unité numérique, l'entier absolu). La question se corse lorsque se pose la question du comment (les moyens pour y parvenir), donc de l'éducation et du rapport à l'autre. Dans la relation préceptorale, qui domine le rêve pédagogique de l'Émile, Rousseau fait du maître un personnage rusé, tel le renard de la fable. Sous les apparences de l'autonomie se dessinent les contours d'une tutelle qui ne dit pas son nom, mais constitue le cadre référentiel de l'éducation selon la voie naturelle :

Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l'environne ? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire (Rousseau, 1966, pp. 110-112).

- 24 Les mots ne soulèvent guère d'équivoques : assujettissement, apparence de liberté, capture de la volonté... tutelle qui ne dit pas son nom. Plus que de lien, c'est de cadre dont il s'agit ici. Étrange paradoxe que de vouloir développer l'autonomie dans la dépendance... Le caractère implicite du lien, sa continuelle élaboration, constituent le savoir-faire pédagogique : comment rendre la tutelle indivisible et constructive pour l'autre ? Il reste que l'autonomie d'Émile se construit dans la dépendance, et penser par soi-même se mue en penser comme le maître veut que je pense. L'éducation de l'autre se fonde sur un principe inégalitaire, et le moins que l'on puisse dire c'est que l'autonomie est ici « construite ». Rousseau affirme dans *Maximes et sentences* que : « on peut résister à tout, hors à la bienveillance, et il n'y a point de moyen plus sûr d'acquiescer l'affection des autres que de leur donner la sienne ». La ruse encore...
- 25 Plutôt que sur la (*bene*) *volentia*, la relation pédagogique selon Rousseau s'appuie sur la *vigilia* (veille) au sein du paradoxe vigilance/surveillance, qui, en retour, doit provoquer l'éveil (*vigere*) de l'élève. Elle inscrit son action dans une dynamique attentive de prévention, de précaution, de protection, mais également de créativité, de sollicitation et d'imagination.
- 26 La liberté a ses prophètes, et l'autre participe d'une mise en scène de son autonomie, dont l'appropriation des finalités reste aléatoire. Si la tutelle change de nature et se veut bienveillante, elle demeure néanmoins. L'autonomie se construit dans la dépendance, la ruse comme le lien restent des agents doubles, à la fois supports d'un développement autonome et vecteurs d'une tutelle qui ne dit pas son nom.

3.2 Pestalozzi le *Wohltäter*¹

- 27 Pestalozzi (1746-1827) fait de Rousseau son mentor en pédagogie, et de l'*Émile* le cadre conceptuel de la réforme éducative qu'il souhaite mener auprès des pauvres des campagnes :

Les principes de liberté, ravivés par Rousseau et présentés sous une forme idéale, fortifièrent en mon cœur le désir de trouver un champ d'action plus vaste où je pusse être utile au peuple. Les idées d'adolescent que je me faisais sur ce qu'il était nécessaire et possible d'exécuter sous ce rapport dans ma ville natale, me portèrent à abandonner l'état ecclésiastique, auquel je m'étais d'abord destiné, et firent naître en moi la pensée que l'étude de la jurisprudence m'ouvrirait une carrière propre à me donner tôt ou tard l'occasion et le moyen d'exercer une action sur les affaires politiques de la ville de Zurich et même de mon pays tout entier.

- 28 Dans la perspective de l'auteur de *La Méthode*, le développement autonome de la pensée de l'enfant trouve ses racines dans la relation d'amour fondamentale entre mère et enfant, naturellement bienveillante. L'amour reçu et partagé lui permet de « s'aimer lui-même », avant d'accéder, par l'école, à une pensée autonome, par la pratique d'activités autonomes. Dans le débat sur le libre arbitre, la mère incarne ici la grâce. L'autonomie pestalozzienne est-elle pour autant synonyme de liberté ?
- 29 C'est dans son *Journal sur l'éducation de Jakob* que le pédagogue suisse nous semble toucher au plus près du triptyque libre arbitre, autonomie, liberté. Le disciple de Rousseau nous entraîne à sa suite sur les chemins du monde :

C'est dans la libre salle de cours de la nature entière que tu conduiras ton fils par la main : tu l'y instruiras par les montagnes et les vallées. C'est dans cette libre salle de classe que son oreille s'ouvrira aux intentions de ton enseignement. La difficulté des langues et de la géométrie sera remplacée pour lui par la liberté ; mais que dans ces heures de liberté la nature enseigne plutôt que toi. Si, pendant ces heures, tu lui apprends quelque chose d'autre, que la joie que te procure la poursuite de ton art ne te conduise pas, s'il arrive que des objets de la nature le détournent de ton enseignement, à ne pas le laisser tout entier à la pleine jouissance de la nature qui s'impose à lui. Il doit ressentir, pleinement ressentir que c'est la nature qui enseigne ici, et que tu ne fais que glisser délicatement à ses côtés en l'accompagnant de ton art ; lorsque l'oiseau gazouille de façon charmante et qu'un nouvel insecte grimpe le long de la feuille, interromps alors ton exercice de langue : l'oiseau enseigne, ainsi que l'insecte, plus et mieux. Tais-toi (Soëtard, 1995).

- 30 Mais là où Rousseau fait de la ruse une vertu pédagogique cardinale, Pestalozzi le pragmatique préfère la réintroduction de la contrainte, alternant ainsi entre éthique de conviction et éthique de responsabilité :

Mais dans les quelques rares heures où doit être formée l'aptitude nécessaire à se travailler l'un l'autre, alors ne te laisse pas troubler. Que ces heures soient peu nombreuses, mais que rien ne puisse les remplacer. Qu'au contraire le sérieux règne totalement, et veille, autant que tu le peux, à ce qu'aucun événement attirant ne vienne l'interrompre ou le distraire pendant ces heures, que tout ce qui se présente soit écarté définitivement et irrémédiablement. Que ne se développe pas la plus faible lueur d'espérance de pouvoir se soustraire à cette nécessité. Cet espoir lui ôterait toute tranquillité, tandis que la pleine conviction qu'on ne peut échapper fait oublier jusqu'au désir même d'échapper. C'est ici que la nature et le penchant à la liberté doivent être absolument contrariés (Soëtard, 1995).

- 31 Pestalozzi tutoie la frontière entre liberté, obéissance et devoir social. La préparation de l'enfant à ses devoirs sociaux exige que sa liberté soit contrariée « complètement et sans

espoir ». Pas de demi-mesure donc, c'est pour son bien (bienveillance ?). L'octroi de la liberté est le fait du maître, cet agent double : « la liberté est un bien et l'obéissance l'est également ». Le juste milieu encore... Le bon maître est persuadé du bienfait de la liberté (la nature enseigne mieux que les hommes), tout autant que de la nécessité d'habituer l'autre à l'obéissance, au milieu d'une éducation libre... On mesure ici le paradoxe de la position pédagogique, au cœur, une fois encore, de cette tension fondatrice entre pouvoir et ouverture. Pestalozzi n'est pas dupe, et sait que toute contrainte produit la méfiance, alors que l'accompagnement pédagogique se fonde sur la confiance !

- 32 Éduquer est pour lui l'art de la relation par excellence, dans le sens où la relation unit deux êtres. La bienveillance invite à ce que la communication devienne communion. Le lien d'attachement se tisse et la bienveillance en est le métier. Plus qu'une finalité, il s'agit alors d'une réunion des désirs. C'est l'éducation du cœur, dans le célèbre triptyque pestalozzien (cœur, tête, main) :

S'élevant au-dessus de la sphère des institutions, il ramène l'éducation aux sentiments primitifs, simples et purs, de l'amour, de la reconnaissance, de la confiance, qui deviennent les mobiles de l'action (Jullien, 1842, p. 135).

3.3 Don Bosco (1815-1888)

- 33 Les catholiques eurent aussi leur *Wohltäter* : Giovanni Melchior Bosco, même si dans la langue de Dante on parle plus volontiers d'*amorevolezza*, ce sentiment de lien entre l'amour de l'autre et l'estime amicale. Au cœur de l'oratoire Saint-François-de-Sales, le prêtre salésien fonde successivement un cours du soir (1844), un foyer d'apprentissage (1847) et une école secondaire (1848). Au sein de ces différents établissements, la recherche inconditionnelle d'affectivité envers autrui résonne naturellement avec la pédagogie pestalozzienne du cœur, de la tête et de la main. Selon Guy Avanzini (1990, p. 99), la pédagogie de Don Bosco est centrée sur l'*amorevolezza*. Il propose les traductions de « bonté affectueuse » ou encore « sentiment amical plein de chaleur et de tendresse » et souligne l'action de l'homme de foi abritant les enfants des rues. Comment utiliser l'agressivité du jeune délinquant dans un processus éducatif lui permettant de situer avec justesse ses responsabilités dans la transgression ? Don Bosco tente ainsi de lier l'affectivité aux autres réalités éducatives pour faire de l'élève un acteur de son éducation. C'est ce vecteur éducatif essentiel que l'on nomme *amorevolezza*, sentiment inconditionnel d'affectivité qui valorise l'estime portée à chaque personne. Pour Pestalozzi, l'humanité dans l'homme se fonde sur l'amour de la mère. Parce qu'il a été aimé, l'enfant pourra s'aimer lui-même puis accéder graduellement à l'autonomie, par la pratique d'activités autonomes. Pour Don Bosco, si l'enfant est aimé par ses parents, adolescent il apprendra à s'aimer pour savoir aimer les autres en étant adulte... L'*amorevolezza* éduque à la responsabilité, comme considération sans conditions. C'est une prévenance qui impacte autant la prévention, la protection que l'accompagnement. Pour Pestalozzi comme pour son successeur salésien, vouloir le bien d'autrui est bien simultanément de l'ordre des finalités et de celui du désir.

4. La bienveillance et l'Éducation nouvelle

- 34 Au cours du XX^e siècle et dans la lignée de Rousseau et de Pestalozzi, le concept de bienveillance va s'enrichir de nouveaux « outils » psychopédagogiques : la relation d'aide et l'empathie, par exemple.

4.1 Carl Ransom Rogers (1902-1987)

- 35 C'est en particulier à Rogers que l'on doit l'émergence en psychopédagogie de l'empathie, version « psychologisée » de la bienveillance. Elle permet à l'éducateur de ressentir les émotions de l'élève, en tentant de se mettre à sa place. Lorsqu'elle est cognitive, l'empathie se veut compréhensive par rapport aux idées du tiers ; émotionnelle, elle invite au partage des sentiments.
- 36 Mais Rogers le psychologue échappe-t-il à la tradition et au débat théologique, et l'empathie est-elle une forme de bienveillance sécularisée ? Tant s'en faut si l'on analyse le contexte dans lequel se forge l'idée. En effet, suite à ses études d'agronomie à l'université du Wisconsin, où il s'initie à la méthode expérimentale, Rogers choisit de passer à la théologie et envisage de devenir pasteur. Il séjourne alors six mois en Chine, dans le cadre de la *World Student Christian Federation Conference*, puis après son mariage, s'installe à New York en rejoignant le Union Theological Seminary. C'est seulement à l'issue de ce parcours initiatique qu'on le retrouve à l'université de Columbia en psychologie clinique, pour soutenir finalement son doctorat en 1931.
- 37 L'empathie peut donc être comprise comme un métissage entre des valeurs chrétiennes et une épistémologie psychologique. Il lui faudra du temps pour passer de la relation d'aide définie en 1961 dans *On becoming a person* à sa déclinaison pédagogique dans *Freedom to learn* en 1969, pour produire enfin une œuvre testamentaire, *A way of being*, en 1980.
- 38 En définissant l'empathie, Rogers procure en quelque sorte des finalités et un mode d'emploi à la bienveillance (méthodologie) éducative. Du point de vue de sa capacité même à un comportement bienveillant, l'éducateur est invité à un autoquestionnement liminaire :
- Suis-je authentique et ai-je bien conscience de qui je suis ?
 - Suis-je capable de relations positives ?
 - Ai-je la force d'être distinct de l'autre ?
 - Ai-je assez de sécurité intérieure pour laisser l'autre libre ?
- 39 Des réponses à ces questions liminaires dépendra l'empan de la compréhension empathique, la capacité de sécuriser l'autre dans la relation en instaurant un véritable climat de « fiance », tout en considérant ses apprentissages comme intégrant une trajectoire de développement.
- 40 D'un point de vue méthodologique, la bienveillance selon Carl Rogers exige une présence à l'autre dans la relation (être là). Cette présence est la force d'un humanisme bienveillant, qui induit la confiance, qui rassure. Dans ce cadre, l'écoute est souvent synonyme de disponibilité pour accueillir une parole, témoignant d'un sentiment d'ouverture à l'expérience de l'autre, sans exigence de changement. De fait, une véritable relation d'aide se construit sur la confiance et le respect, qui permet d'accueillir l'autre

dans sa différence en lui montrant une réelle considération. L'empathie représente à cet égard un profond sentiment de compréhension de l'univers de l'autre, comme si le maître se mettait à la place de l'élève pour se rendre compte de ce qu'il vit, sans s'identifier à ce vécu et sans en partager les émotions. De là l'exigence d'authenticité sans cesse rappelée par Rogers, comme capacité à demeurer strictement soi-même au cours de la relation. Une personne authentique manifeste un certain degré de congruence entre ce qu'elle pense, ressent et exprime. Être authentique permet de générer une certaine harmonie chez l'éducateur entre ses émotions, ses pensées et ses actions. Cette harmonie interne lui permet d'exprimer ce qu'il pense ou de faire ce qu'il croit approprié afin de faciliter une prise de conscience chez l'élève ou une évolution de la relation qu'il entretient avec lui.

4.2 Janusz Korczak (1878-1942)

- 41 Parmi les plus célèbres, Korczak, héritier de Rousseau et Pestalozzi, bouscule toute une série de représentations sur l'infériorité supposée, la nature différente et l'immaturité de l'enfance en déclarant que « l'enfant ne devient pas un homme, il en est déjà un ». La première des neuf demandes de Janusz Korczak pour son *Droit des enfants au respect* est libellée comme suit :

Il en faut peu à l'enfant pour être heureux. Nous méconnaissons le foisonnement de sa vie et sa capacité à se réjouir d'un rien. Les heures et les années nous échappent. L'enfant, lui, a le temps. Le temps de vivre (Korczak, 1928/2017).

- 42 Son manifeste, rédigé en 1928, en fait le père spirituel de la *Convention internationale des droits de l'enfant*. Il y invite les éducateurs au sens large du terme à réfléchir au regard qu'ils portent sur la génération montante, pour les amener à comprendre, dans leur propre intérêt, la force éducative du respect, de la confiance et de la bienveillance. L'enfant citoyen à part entière doit être considéré avec sérieux. Comme acteur de son éducation, il devrait toujours être associé aux décisions qui le concernent. Ses travaux, assis sur ce paradoxe d'un enfant égal en droits et en devoir à l'adulte, sont à l'origine d'une pédagogie au service des orphelins et autres déshérités, au cœur de laquelle la bienveillance est une valeur fondatrice : aucune éducation ne peut s'envisager sans un socle bienveillant et respectueux pour l'élève de la part de l'éducateur :

Éducateur mon ami !
N'as-tu pas honte d'être réellement en colère ? Regarde-le comme il est : petit, frêle, maladroit. Ne le regarde pas tel qu'il sera, mais tel qu'il est : privé de ses cris joyeux, de sourires éclatants. Il connaît, il pressent le poids de son handicap. Laisse-le oublier, laisse-le se reposer. Dans sa vie sinistre, qu'il garde ce puissant levier moral : le souvenir de l'être, unique parfois, qui lui aura été bienveillant, qui ne l'aura pas déçu. Qui l'aura connu, qui aura tout su de lui, et qui malgré cela sera resté bienveillant : son éducateur (Korczak, 1925).

- 43 Tout est dit : le véritable éducateur demeure bienveillant quoi qu'il advienne, et la bienveillance est l'essence même de la relation humaine intergénérationnelle. Et la lumière de l'humanité brille comme un avenir lointain au bout du tunnel de Treblinka... La figure du pédagogue selon Korczak ou Pestalozzi, profondément charismatique, est portée par une éthique de conviction qui ne cède rien à la réalité et à ses conséquences éthiques. La personnalisation extrême de la figure du pédagogue, l'incarnation de valeurs profondément humanistes excluent une quelconque descendance, comme l'intégration dans un quelconque système ou dispositif scolaire étatique. Au siècle où les disciplines et leurs didactiques règnent en maître, ces grandes figures tutélaires sont célébrées comme

des icônes, isolées dans un mausolée qui évite toute contamination. La carte et la boussole de la bienveillance sont jugées obsolètes dans un univers où règne en maître le GPS :

L'enfant est comme un étranger dans une ville inconnue dont il ne connaît ni la langue, ni les coutumes, ni la direction des rues [...] Souvent, il préfère se débrouiller seul, mais si c'est trop compliqué, il demande conseil. Il a alors besoin d'un informateur poli (Korczak, 2009).

5. Et maintenant...

- 44 Dans notre monde contemporain, dominé par l'environnement linguistique anglo-saxon, bienveillance se dit *benevolence*, qui se rapproche de bénévolat ou bénévole, actes que l'on pose sans obligation, à titre gracieux. Ce terme évoque l'action choisie et gratuite. En ce sens, la bienveillance est un acte assumé et désintéressé. Elle évoque l'entrée dans une démarche volontaire. Il s'agit d'un don de soi qui n'attend ni rétribution, ni reconnaissance, ni retour : c'est un processus personnel de recherche et d'exploration entrepris librement et en conscience.
- 45 La notion de *care* issue du même monde anglo-saxon (Gilligan, 2008) est un concept qui évolue vers la spécificité de la bientraitance, en particulier dans le monde médical. La bientraitance est un néologisme établi en parallèle avec la bienveillance. Il invite l'éducateur à questionner sa relation avec l'élève. Le *care* est quant à lui simultanément une réflexion et une position éthique relative aux savoirs et à l'accompagnement apporté en réponse aux besoins de l'autre.
- 46 Le concept de bientraitance, né dans le champ professionnel (éducation, soin), comme héritier opérationnel d'une longue tradition historique dont nous avons tenté d'esquisser la toile, peut ainsi être considéré comme le bras doublement armé contemporain de la *benevolence* et du *care*, autant lié à des conceptions idéologiques qu'éducatives. Pourtant, si la bientraitance veut accéder à l'univers didactique, comme porte d'entrée dans les espaces éducatifs institutionnels, il lui faut alors se débarrasser d'un voisinage éthique, qui masquerait son identité véritable :
1. La bienfaisance associée à des actes de gentillesse et de charité. On retrouve alors le libre arbitre selon Érasme, dans le cadre duquel faire le bien est lié à la *volentia*, et où le salut implique le préfixe *bene* ;
 2. La sollicitude (Brugère, 2009) qui cherche à réduire la dissymétrie entre l'élève et le maître et conduit Korczak à rechercher l'égalité là où les autres voient l'inégalité. La sollicitude constitue-t-elle la base d'une relation possible entre un apprenant et un professionnel ?
 3. Le respect de l'autre dans sa globalité comme socle de la bientraitance, autre vertu cardinale de l'idéologie de la *Maison des Orphelins*. Dans cette conception, la bientraitance peut être considérée comme le respect de l'enfant mis en acte ;
 4. La bienveillance conçue comme un synonyme de la bienfaisance, lorsqu'elle est définie comme chez Pestalozzi par une disposition du cœur qui induit une attitude positive envers l'autre avec le souci de faire le bien ;
 5. L'indulgence qui implique le jugement, ce que réfute la bientraitance. En ce sens elle s'inscrit dans une autre voie que celle de la tolérance parce qu'elle s'intéresse davantage à la compréhension d'autrui ;
 6. L'empathie de Carl Rogers qui impose dans la pratique de savoir garder une distance suffisante par rapport au ressenti des émotions de l'autre, pour ne pas affecter nos compétences professionnelles.

- 47 Martha Nussbaum tente une improbable synthèse entre la théorie du *care* et celle des capacités élaborée par le prix Nobel d'économie Amartya Sen. Elle établit ainsi, dans *Frontiers of Justice* (2007), la liste de dix capacités fondamentales hétérogènes, qui sont inhérentes à la possibilité de mener une « bonne vie ». L'absence ou la déficience majeure de l'une de ces capacités ne peut être compensée par l'accroissement de quelque autre ; chacune constitue une exigence minimale de justice qui, en deçà d'un certain seuil, n'est pas négociable.
- 48 La finalité de la « vie bonne » est inscrite au cœur de la pensée de Martha Nussbaum. Il n'est pas de conception de la justice qui ne puisse pas partir de ce présupposé. Le déplacement idéologique essentiel tient au fait que l'approche par capacités réintroduit la primauté du bien sur le juste ; le bien désignant la capacité réelle à mener une « bonne vie », une vie humaine digne d'être vécue que les individus doivent pouvoir poursuivre selon les choix et les orientations qui sont les leurs.
- 49 Parvenir à la synergie dans la rencontre, telle est la signification de la bienveillance selon Martha Nussbaum. C'est un sentiment, un état d'esprit susceptible d'insuffler la cohésion dans un groupe humain. Du point de vue de l'éducateur, il s'agira alors de tout mettre en œuvre pour aider l'autre à s'épanouir, à approfondir son potentiel au sein d'un espace relationnel sécurisé. L'approche pédagogique sous-jacente valorise la relation d'accompagnement d'une personne singulière, et confirme la volonté de l'engagement, la nécessité de l'implication dans l'action et de la responsabilité envers autrui. La relation accompagnant-accompagné devient le principal enjeu de la relation, et s'inscrit dans un dispositif de bienveillance au sein duquel s'inventent des modes de sociabilité fondés sur l'oralité et la sollicitude.
- 50 Disons, pour conclure, que la bienveillance, héritière d'une longue tradition historique, et d'un débat fondateur sur le libre arbitre, revêt principalement aujourd'hui une dimension éthique dans les relations humaines, dans le sens où elle s'inscrit dans un cadre désintéressé sous peine de passer pour de la manipulation. Elle définit en particulier une relation d'apprentissage égalitaire, réciproque, utile à la compréhension d'autrui, de ses motivations profondes, de l'interprétation de sa *Weltanschauung*. Elle se doit d'inscrire ses finalités dans le cadre strict de l'écoute et de l'empathie, au risque du dévoiement en compassion ou, pire, en complaisance.
- 51 L'idée de bienveillance en formation demande de quitter le confort du rôle professionnel pour investir une posture beaucoup plus personnelle, afin de comprendre la particularité des situations d'apprentissage auxquelles l'apprenant doit faire face. Il faut en quelque sorte ajuster ses interventions aux expériences vécues par l'élève. Les modalités d'intervention des formateurs ne relèvent pas de procédures formalisées mais sont circonstanciées, élaborées *in situ*. L'accompagnement s'éloigne alors de toute contrainte normative en invitant à la construction d'une posture éducative en accord avec la vision de l'élève, le cadre d'apprentissage étant constamment redéfini au contact de l'autre.
- 52 La pratique de l'accompagnement suppose que les accompagnants éloignent leurs *praxis* de toute attente normative quant aux comportements à adopter face aux apprenants. La prise de distance avec les normes ordinaires de l'intervention représente un risque réel : l'accompagnant doit construire lui-même sa posture dans un gré à gré avec l'élève et accepter de ne pas maîtriser un cadre d'intervention sans cesse redéfini au contact de l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- Amyot, J. (1667). *Plutarque*. Paris : Vascosan.
- Avanzini, G. (1990). *Éducation et pédagogie chez Don Bosco*. Paris : Fleurus.
- Basset, L. (2014). *Osez la bienveillance*. Paris : Albin Michel.
- Brugère, F. (2009). La sollicitude et ses usages. *Cités*, 40 (« Deleuze Politique »).
- Érasme (1945). *Essai sur le libre arbitre*. Alger : Chaix.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Paris : Champ essais.
- Jullien, M.-A. (1842). *Exposé de la méthode d'éducation de Pestalozzi*. Paris : Hachette.
- Kebfene, M. (2014). *La théorie des capacités d'Amartya Sen*. Paris : PAF.
- Korczak, J. (1925). *Quand je redeviendrai petit*. Paris : Fabert.
- Korczak, J. (2017). *Le droit de l'enfant au respect* (1928). Paris : Fabert.
- Lorris, G. de, Meung, J. de (1992), *Le roman de la rose* (1280). Paris : Livre de poche.
- Luther, M. (1996). *De la liberté du Chrétien. Préfaces à la Bible*. Paris : Seuil.
- Luther, M. (2001). *Du serf arbitre* (1525). Paris : Gallimard, coll. « Folio essais ».
- Mesnard, P. (1945). *Introduction à l'Essai sur le libre arbitre*. Alger : Chaix.
- Montaigne, M. (1965). *Les Essais* (1595). Paris : PUF.
- Nussbaum, M. (2007). *Frontiers of Justice*. Cambridge : Harvard College.
- Rousseau, J. J. (1966). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Soëtard, M. (1995). *Journal de Pestalozzi sur l'éducation de son fils (Fragment : 27 janvier-19 février 1774)*. *Études Jean-Jacques Rousseau*, 6.
- Strohl, H. (1931). *Luther. Esquisse de sa vie et de sa pensée*. Paris : PUF.
- Weber, M. (1995). *Le Savant et le politique* (1919). Paris : Plon.

Sitographie

- Oresme, N. (1488). *Les étiques en français*, <https://gallica.bnf.fr>.
- Deschamps, E. (1887). *Œuvres complètes*, <https://gallica.bnf.fr/>.
- <https://littre.org>.

NOTES

1. Pestalozzi le bienveillant.

RÉSUMÉS

Le concept de bienveillance en éducation et en formation peut-il être considéré comme innovant ou résulte-t-il d'une longue tradition historique, transmise dans le cadre d'un héritage culturel ? Si l'on accepte la seconde éventualité, le présent article se doit de donner à lire la nature du testament. Dès lors, comment et quand l'idée de bienveillance en éducation advient-elle ? Par quels canaux chemine-t-elle jusqu'à nous ? Quelles sont les modalités de son développement : capillarité, contagion, imitation, amalgame ? Qui l'articule à des pratiques effectives ? Comment la transmission s'opère-t-elle finalement et quels en sont les instruments ? La faculté de « veillance » de l'historien permet d'appréhender les modes de transmission de la « bienveillance » comme patrimoine culturel immatériel, la pérennité d'un tel patrimoine nécessitant les réappropriations successives de commutés de praticiens.

Can the concept of benevolence in education and training be regarded as an in-novo or a long-standing historical tradition transmitted as part of a cultural heritage? If the second possibility is accepted, the present article must give the reader a reading of the nature of the will. How then and when does the idea of benevolence in education come about? By what channels does it travel to us? What are the modalities of its development: capillarity, contagion, imitation, and amalgam? Who articulates it in actual practices? How, in the end, does the transmission take place and what are its instruments? The “veillance” faculty of the historian makes it possible to apprehend the modes of transmission of “benevolence” as intangible cultural heritage, the perennially of such a patrimony requiring the successive reappointments of commutants of practitioners.

AUTEUR

LOÏC CHALMEL

Professeur des Universités en sciences de l'éducation, directeur Laboratoire LISEC EA 2310.
Auteur de nombreux ouvrages, recherches et publications sur des pédagogues et sur l'histoire des idées pédagogiques (*Le pasteur Oberlin, Jean-Georges Stuber, Philanthropinisme et pédagogie au XVIII^e siècle, Jean Frédéric Oberlin, Pestalozzi, entre école populaire et éducation domestique, Théophile Conrad Pfeffel. L'aveugle des Lumières*).