

Autorité éducative bienveillante et éthique

Camille Roelens, doctorant

Université Jean Monnet, Saint-Étienne

Résumé : Une autorité éducative éthique impose une éthique de l'autorité. Dans la démocratie des droits de l'Homme, l'autorité ne peut qu'être métamorphosée par rapport à ses anciennes formes et doit se construire au quotidien, en particulier par les professionnels de l'éducation. La philosophie de l'éducation doit pouvoir décrire les conditions auxquelles l'accompagnement du devenir autonome peut se faire en respectant le sujet éduqué et en se souciant de son bien-être présent et futur. L'autorité éducative bienveillante est une responsabilité. La pertinence d'une acception large des notions d'autorité et de bienveillance sera défendue (partie 1). La question de leur possible inscription dans le système de légitimité des démocraties occidentales actuelles sera posée (partie 2), ainsi que celle des conditions de leur reconnaissance et du consentement des individus à la forme d'accompagnement que l'autorité éducative bienveillante propose (partie 3). Une telle autorité pourrait alors être un moyen privilégié pour faire émerger chez l'autre la capacité à agir seul dans un monde de culture.

Mots clés : autorité, éthique, bienveillance, éducation, autonomie.

Abstract : Specifying an ethical educational authority requires defining an authority ethics. Within the human rights democracy, authority can only be transformed relatively to its previous forms, and should be built on a day-to-day basis, particularly by education experts. The philosophy of education should describe conditions for a respectful accompaniment of pupils, to help them becoming autonomous and attaining present and future well-being. This benevolent educational authority is a responsibility. The relevance of a wide acceptance of the notions of authority and kindness is discussed (part 1). Then we question the possible encompassment of those notions in the legitimacy system of occidental democracies nowadays (part 2), as well as the conditions for their acknowledgment and for individuals to consent to the form of accompaniment that benevolent educational authority offers (part 3). Then that authority could be a privileged way to teach how to become autonomous in a world of culture.

Keywords : authority, ethics, kindness, education, autonomy.

Une autorité éthique suppose bien évidemment une éthique de l'autorité.

Gérard Guillot (2006, p. 174)

Introduction

L'objet de cet article est de confronter la question de l'éthique à l'école à celle de l'autorité éducative, ces deux enjeux semblant à la fois complémentaires et consubstantiels dans de nombreux enjeux et problématiques auxquels les personnels sont confrontés. Ce travail procède d'une double conviction : le « nouveau monde » (Gauchet, 2017) de la démocratie des droits de l'Homme confronte ceux qui peuvent être amenés à occuper la place d'autorité à des enjeux et problématiques spécifiques, et la notion de bienveillance peut être une ressource pour y faire face.

Le propos sera conduit d'un point de vue philosophique, entendu comme une forme de travail intellectuel, focalisé sur la recherche du sens (des pratiques et des conceptions) et le besoin de comprendre. Ce projet se veut « extraterritorial et fédérateur », employant au besoin l'ensemble des outils culturels disponibles pour élargir « l'accès de la collectivité à la vérité de son fonctionnement » (Gauchet, 2005, p. 449). Il s'agit donc moins de prescrire que de penser le socle théorique à partir duquel les pratiques éducatives peuvent se déployer aujourd'hui (dans les démocraties occidentales, étudiées par Marcel Gauchet dans la tétralogie de *L'avènement de la démocratie*) dans toute leur richesse et leur pluralité.

Ce nouveau monde est pour Gauchet celui de la « structuration autonome », autrement dit celui de l'attribution à tous du statut d'individu de droit, chacun d'entre eux étant également libre (ce qui constitue le principe de légitimité premier de nos démocraties). Cela signifie également, pour l'auteur, que l'ensemble du fonctionnement humain social, aussi bien les espaces politiques que pré-politiques (école, famille), est transformé par la diffusion irrésistible de ce principe de légitimité démocratique. Nos sociétés, dans toute la pluralité de leurs composantes, seraient des structures libérales et individualistes, car considérées comme composées exclusivement d'individus de droit, libres au sein d'une société civile elle-même indépendante du pouvoir (qui émane d'elle par la représentation).

Gauchet (2017) distingue également quatre dimensions de l'individualisme contemporain : l'individuation biologique, l'individualisation juridique, l'individuation psychique, et l'individualisation sociale. Si les deux premières dimensions sont « données », les deux autres sont à construire, et du succès de ce processus dépend la

capacité d'un être d'assumer le statut attribué à tous de présumé sujet autonome. Dans un tel contexte, la fin de l'éducation ne peut être pour lui que de donner à tous les moyens du devenir individu et du devenir autonome. Si l'on souscrit à cette thèse, ce qui est ici le cas, et que l'on souhaite également conduire une réflexion éthique, cela confronte ce qui éduque à une triple responsabilité : donner aux éduqués les moyens de pleinement assumer leur individualité subjective, et développer leur autonomie adoptant une « manière de faire et d'agir qui traite autrui – tout autrui – avec l'attention et la considération qui lui siéent » (Prairat, 2014, p. 10).

La définition de l'autonomie individuelle qui sera employée ici est de Philippe Foray. L'auteur précise que sa conception de l'autonomie est individualiste et libérale, au sens explicité ci-avant, et il la définit comme « capacité qu'a une personne à se diriger elle-même dans le monde » (Foray, 2016, p. 19). Cela implique, par la référence au concept de « monde » (Arendt, 1972) que l'éducation comporte la transmission d'un monde de culture, dont les Hommes doivent éviter l'aliénation. Or, sans individus autonomes et conséquents (Prairat, 2010), qui serait responsable du monde et aiderait autrui à construire son autonomie à son tour?

Si l'autorité est le moyen privilégié (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008) de la transmission du monde et du développement de la capacité de l'autre à s'y diriger, ce qu'il nous semble ici possible de soutenir, une question se pose : comment, dans le cadre théorique du « nouveau monde », mettre ce moyen au service de la fin d'une autonomie individuelle substantielle pour tous?

Elle serait donc indispensable, mais ne saurait en aucun cas être « restaurée ». Tout d'abord, car elle semble ne plus pouvoir être ce qu'elle fut sous sa forme traditionnelle, conception hiérarchique et inégalitaire par essence incompatible avec le principe de légitimité de la « démocratie des droits de l'homme ». Un tel programme ne pourrait qu'être le prétexte d'un retour à l'ordre compris comme usage accru du pouvoir de contraindre, au détriment de la liberté des individus et de leur possibilité de mener une « vie bonne », ce qui serait éthiquement contradictoire avec la « promesse démocratique contemporaine » (Prairat, 2014, p. 124). Cette autorité est donc sans cesse à construire, à réinterroger, à redéfinir. Le présent travail a pour but d'en proposer un socle solide et compatible avec le contexte décrit ci-avant, ainsi qu'une modélisation possible. Il se veut une théorie dont la pratique peut se saisir pour la faire vivre et qui peut également éclairer la pratique en répondant à certaines interrogations fréquentes des professionnels.

En effet, un enseignant peut y être vu avant tout comme quelqu'un amené à se poser sans cesse des questions. Il n'y a plus de réponse prête et transmissible à la question « qu'est-ce qu'être un enseignant? », de moins en moins de réponses prêtes à transmettre aux questions et aux attentes des élèves et des familles.

Schématiquement, l'enseignant est donc sans cesse en recherche d'auto-évaluation et d'autorégulation du rapport à sa propre pratique et de sa pratique du rapport à l'autre. Cela concerne bien sûr l'éducation familiale, l'éducation hors l'école, et dans une perspective de coéducation ces champs ne doivent en aucun cas être négligés par l'éducation scolaire. C'est cependant cette dernière qui sera étudiée dans cet article. L'éthique de l'autorité éducative proposée peut être ce qui accompagne au quotidien le professionnel dans cette redéfinition constante d'équilibres et de compromis. Il semble en effet douteux qu'un enseignant puisse « faire autorité » durablement tout en étant intrinsèquement convaincu du caractère illégitime et éthiquement contestable de sa posture.

Il y a donc une double articulation entre éthique, autorité et éducation. Il y a autorité parce que l'éthique de l'éducateur lui impose de se soucier que l'éducation soit effectivement possible. Il y a éducation par ce que l'éthique de l'éducateur impose que l'autorité ne dérive pas vers l'autoritarisme ou la domination, et qu'il y ait dressage, conditionnement ou objectivation. Que pourrait être cette éthique de l'accompagnateur bienveillant, l'éducateur qui occupe la place d'autorité bienveillante?

Il s'agira dans un premier temps de justifier le recours à des acceptions larges des notions d'« autorité » et de « bienveillance », par opposition à l'assimilation de l'autorité simplement à ce qui permet l'obéissance, et de la bienveillance à la sollicitude et/ou au *care* (Pirrat, 2014). Ce choix semble offrir à l'autorité bienveillante une chance que celui qui l'exerce la perçoive comme légitime et que celui à qui elle s'adresse la reconnaisse comme telle.

L'inscription possible de l'autorité et de la bienveillance dans un système de légitimité dérivé (Gauchet, 2017) du principe premier de l'égalité liberté des individus sera ensuite discutée. En effet, selon M. Gauchet, le « nouveau monde » est celui où les institutions n'ont plus de légitimité par elles-mêmes, mais doivent la reconstruire en cohérence avec le respect des droits fondamentaux des individus. Cela concernerait également l'école et l'autorité éducative.

De plus, même convaincu de sa propre légitimité, on ne peut « faire autorité » qu'au prix de la reconnaissance par autrui de cette légitimité. Sera éprouvée l'hypothèse selon laquelle c'est dans la mesure où autorité et bienveillance participent à rendre possibles l'individuation psychique et l'individualisation d'autrui qu'elles peuvent également être reconnues et donc que les individus consentent à l'accompagnement proposé. Autrement dit, c'est en étant éthiquement acceptable d'un point de vue individualiste et libéral qu'elle pourrait prétendre être acceptée.

1. Pour une acception large des notions d'autorité et de bienveillance

L'autorité et la bienveillance sont des notions à la fois fécondes et polémiques. Souvent évoquées, mais complexes à définir, elles sont fréquemment victimes de la confusion et du soupçon qu'elles peuvent faire naître par leur caractère énigmatique. Elles peuvent ainsi être jugées éthiquement contestables par essence, mais que les motifs invoqués ne correspondent pas à leurs caractéristiques propres. Il est permis de penser qu'une définition rigoureuse et une acception large de ces deux notions prémunissent contre ces écueils.

1.1 Faire obéir ou rendre auteur?

L'autorité est souvent définie comme le moyen le moins coûteux (car sans contrainte) d'obtenir l'obéissance de l'autre. Il ne s'agit là que d'une dimension de l'autorité, qui ne la résume aucunement, et sur laquelle la focalisation est problématique. En effet, il peut arriver que ce sur-conseil ne soit pas écouté, et que l'éducateur recoure alors à la contrainte directe, pour des motifs éthiquement justifiables (éviter une blessure) ou l'étant moins (éviter d'avoir à s'occuper de l'enfant pendant un temps). Néanmoins dans les deux cas, le but poursuivi (éloigner l'enfant d'une source de danger ou du lieu où l'on se trouve) peut être atteint. L'éducateur peut donc penser avoir « obtenu l'obéissance ». Une telle assimilation n'est pas sans risques.

Le premier risque est de confusion, avec le pouvoir et la violence qui peuvent eux aussi permettre l'obéissance (Arendt, 1972). Le second risque est de réduction, car cette assimilation de l'autorité au moyen de l'obéissance élude la transmission, à l'autorisation, à la capacité d'augmenter l'Autre, caractéristiques qui pour Prairat (2014) sont indissociables de l'autorité éducative.

L'autorité se distingue du pouvoir, et cette caractéristique la rend à la fois difficile à saisir et particulièrement pertinente à réinvestir pour penser un « nouveau monde » de structure libérale. En effet, la volonté de garantir les libertés individuelles est allée historiquement de pair avec une limitation par le droit du pouvoir du politique de faire obéir les individus pour autant qu'ils ne nuisent pas aux autres. Le processus est similaire quant à *La libération des enfants* (Renaut, 2002). Pour autant, l'éducation des enfants comme le gouvernement démocratique, fussent-ils « libéraux », impliquent de prendre un certain nombre de décisions et d'agir. Moins de pouvoir signifie donc un plus grand besoin d'autorité pour conserver quelque influence sur le cours des choses, en suscitant l'action des individus et non en les rendant simplement obéissants.

Penser l'autorité comme l'ensemble des actions qui rendent l'autre auteur permet également de distinguer rigoureusement cette notion de l'autoritarisme et de l'agir

autoritaire (Foray, 2016). Pour Gérard Guillot (2006), ces derniers consistent à concevoir l'éducation comme la production de l'« objet désiré », par une série d'injonctions destructrices qui empêche les libertés de l'individu de s'exercer : « ne ressens pas par toi-même, ne pense pas par toi-même, n'existe pas par toi-même ». Rendre un individu auteur, c'est lui permettre d'être lui-même, d'agir, de choisir et de penser par lui-même. Autorité et autoritarisme ne sauraient donc qu'être radicalement opposés, et la première ne pourrait pas être jugée éthiquement rejetable au nom du second. L'autorité libère et laisse toujours la possibilité de désobéir, elle ne vise ni à la soumission ni à l'obéissance inconditionnelle.

Enfin, penser l'autorité par le prisme de l'obéissance la cantonne à sa dimension de relation interindividuelle, alors que pour Hannah Arendt, elle participe de la responsabilité du monde. L'autorité est ainsi le moyen de rendre le nouveau venu auteur d'une existence pleinement humaine, mais aussi capable d'initiative qui lui permettra à son tour d'éviter l'aliénation du monde. Cependant, comme le souligne Renaut (2004), il apparaît peu probable que la prescription d'Arendt pour permettre à l'autorité éducative de se maintenir dans la modernité, à savoir protéger l'école de la modernisation, soit compatible avec le caractère irrésistible de la diffusion à l'ensemble du social du principe de légitimité démocratique du « nouveau monde ». Il s'agirait donc de trouver un autre moyen de rendre l'autorité possible aujourd'hui.

1.2 Bien veiller

La bienveillance peut être un de ces moyens. Une prévention existe contre cette proposition, qui s'appuie souvent sur un « argument de la pente glissante » (Prairat, 2014, p. 18), selon lequel être bienveillant serait un moyen insidieux de maintenir les hommes en état de « minorité confortable », un premier pas vers la mise sous tutelle. Une illustration paradigmatique de cette thèse est donnée par le despote bienveillant que Tocqueville met en scène dans *De la démocratie en Amérique*, dans les derniers chapitres où il imagine le funeste destin que pourrait être celui des démocraties au terme du processus d'égalisation. Cette « diabolisation » de la bienveillance ne nous paraît pas pertinente, notamment car elle correspond peu aux problématiques actuelles de l'éducation. La « réduction » de ce que peut recouvrir la bienveillance fait également problème.

Elle est souvent assimilée à la gentillesse, à la sollicitude, à l'empathie. Il est fréquent qu'elle soit « intégrée » à une réflexion sur le *care*, mais elle est rarement saisie comme un concept philosophique à part entière. Il nous semble pourtant qu'elle peut et qu'elle doit l'être pour saisir pleinement à la fois sa richesse, sa complexité, et les possibilités qu'elle offre dans un contexte tel que celui où se situe cette étude.

Schématiquement, il faudrait envisager la bienveillance selon trois dimensions, qui seront esquissées ci-après : interindividuelle, culturelle, temporelle.

Prairat (2014) pose sollicitude et bienveillance comme deux termes équivalents, et présente l'éthique de la sollicitude comme une responsabilité de se faire du souci pour autrui, de prendre soin de lui, d'agir concrètement pour l'aider si besoin. Il réfère également au *care*, et à la nécessité, selon cette théorie, de penser l'humain comme un « être toujours en relation ».

L'intérêt d'une telle réflexion est de mettre en lumière le caractère intrinsèquement fragile et interdépendant des êtres, y compris dans un contexte individualiste et libéral. Cette éthique de la sollicitude est compatible avec la position de Philippe Foray quant à l'autonomie individuelle, cette dernière étant présentée comme vulnérable et devant être protégée, mais aussi comme étant dépendante d'un contexte, et devant donc être envisagée comme étant socialisée. Toutefois, une assimilation stricte de la bienveillance au *care* et à la sollicitude élude deux dimensions essentielles de l'existence humaine : la « condition historique » (Gauchet, 2005) et la vie dans un « monde de culture ».

Si la bienveillance interindividuelle semble procéder de la responsabilité éthique de prendre soin de ceux dont l'autonomie pratique (Foray, 2016) 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. Foray écrit :

L'autonomie intellectuelle répond d'abord à la nécessité de se débrouiller avec la culture écrite : mieux vaut savoir lire et écrire pour évoluer dans le monde contemporain. Ensuite, les connaissances que nous avons des traditions et des œuvres de l'esprit humain nous aident à nous situer dans le monde et à enrichir notre vie. Il y a dans toute existence une dimension de compréhension : compréhension du monde et de soi comme « être-au-monde ». (2016, p. 22)

La bienveillance « temporelle » consiste à « bien veiller » à ce que cette dimension historique de l'existence humaine ne soit pas perdue. Cela pousse à introduire ici la notion de mémoriel, bâtie à partir du travail de Paul Ricœur (2000). Le mémoriel, c'est ici le rapport autonome à l'inscription de l'existence humaine dans une temporalité. Ce rapport consiste en grande partie à garantir les conditions de possibilité d'une condition historique autonome : connaître l'histoire, se l'appropriier au présent par la mémoire, éviter l'oubli comme perte, mais permettre l'oubli comme pardon, car il est un gain présent de possibilité d'une « vie bonne ». L'enjeu est de bâtir un lien au passé qui libère et non qui entrave.

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. Entrer dans la culture, c'est aussi entrer dans un univers opaque et gigantesque, en premier lieu un univers symbolique de signes graphiques, qui peut renvoyer l'individu au sentiment de son insignifiance ou de sa désorientation. Or, l'abandon à la peur du savoir ne serait pas plus éthiquement défendable que la promotion de la peur du maître dans l'éducation. Être bienveillant, c'est aussi accepter d'être l'« allié dans la place » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008, p. 158), celui qui joue le rôle de médiateur, qui « ouvre doucement la porte du monde » pour reprendre une formule de Locke par laquelle Prairat (2010) désigne la responsabilité de l'éducateur envers le « nouveau venu ».

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.

Ce travail définitoire des notions d'autorité et de bienveillance demeurerait de l'ordre de l'expérience de pensée si l'une comme l'autre ne pouvaient prétendre s'inscrire dans le système de légitimité du « nouveau monde », dans lequel il s'agit effectivement pour des professionnels de construire au quotidien des relations éducatives. Ce point doit être éclairci.

2. Autorité, bienveillance et légitimité

2.1 Autorité et démocratie

Comme le rappelle Prairat (2010), des auteurs comme Guy Coq et Alain Renaut ont souligné les difficultés que la logique démocratique de déclaration des différents droits de l'enfant (Renaut distinguant les droits-libertés et les droits-protections) posent à l'éthique de l'éducation en général et de l'autorité en particulier. Si nier ces droits ne semble pas justifiable, donner la primauté au point de vue juridique n'est sans doute pas pertinent (Foray, 2016) s'agissant de la relation éducative, visant à rendre possible l'accès à une « vie bonne » autonome.

Bruno Robbes (2010) souligne néanmoins une tendance actuelle chez certains enseignants, qui pourrait être de refuser l'idée même d'exercer l'autorité, au nom notamment d'une éthique personnelle de respect démocratique des libertés de l'individu. Ces préventions semblent à la fois compréhensibles et infondées.

Compréhensibles, car la critique de l'autorité en éducation a souvent été celle de ses abus évidemment condamnables (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008), autrement dit, critique légitime de l'autoritarisme, de l'« agir autoritaire » (Foray, 2016, p. 102), mais pas de l'autorité. De plus, l'autorité ayant longtemps été assimilée à la hiérarchie, rapport vertical entre un supérieur et un inférieur, est-elle compatible avec la démocratie? La profondeur de cette interrogation conduit Renaut (2004) à envisager la fin de l'autorité. Gauchet, en référence aux travaux de Renaut, concède lui aussi que de prime abord, du « point de vue des principes, en effet, il n'y a plus d'autorité défendable et assumable, étant données les exigences du droit des individus et la règle absolue du consentement qui en découle » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008, p. 136-137).

Pour compréhensibles qu'elles soient, compte tenu du caractère sensible et polémique des débats sur l'autorité en éducation, ces objections semblent infondées. Plus exactement, elles bornent le chemin, mais n'en interdisent pas l'accès.

Tout d'abord rien n'interdirait par principe de penser une métamorphose contemporaine de l'autorité (Prairat, 2010), dans un « nouveau monde » qui, selon Gauchet (2017), impose de « refondre nos outils intellectuels » (p. 489). L'autorité peut ne plus être ce qu'elle fut sans être condamnée à disparaître.

De plus, l'absence d'autorité ne signifie pas mécaniquement le « triomphe » de l'autonomie, au contraire. Pour Guillot, le refus d'exercer toute autorité comme le « retour à l'autorité traditionnelle pure et dure » aboutirait par des voies différentes au même point : le maintien des éduqués dans l'hétéronomie, leur objectivation et non leur reconnaissance comme sujet humain. Pour reprendre les mots de Kant, c'est par l'éducation que l'Homme devient Homme, or il nous semble possible de souscrire à la proposition suivante : « il y a de l'éducation parce qu'il y a de l'autorité » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2013, p. 45). S'il semble illusoire de conserver l'une sans l'autre, la hiérarchie (comprise comme différence d'essence entre les êtres) ne semble plus pouvoir les fonder.

Foray souligne pour sa part l'importance donnée à l'asymétrie éducative, notion que Prairat ou Robbes mettent également en avant dans leurs travaux sur l'autorité, et inscrit son propos dans un questionnement sur les fins de l'éducation :

Je ne crois donc pas, pour ma part, qu'il s'agisse d'être pour ou contre l'autorité dans l'éducation [...] Le point essentiel tient à l'asymétrie éducative [...]. L'éducation intentionnelle implique une relation asymétrique, des décisions prises par les éducateurs, [...] La critique de l'autorité ne doit donc pas être confondue avec une critique de l'asymétrie [...]. L'autorité éducative tend à se transformer aujourd'hui conformément à un modèle « libéral » qui se veut adéquat aux exigences d'une éducation à l'autonomie [...]. Ce modèle implique sans doute une complexification du travail éducatif et, en particulier, de l'exercice du pouvoir et de

l'autorité. Il ne signifie pas un renoncement aux exigences éducatives [...]. Enfin, la justification de l'autorité dépend des buts qu'elle permet de réaliser. L'autorité n'est pas seulement une attitude; c'est aussi « ce au nom de quoi » les actes éducatifs ont lieu. À ce titre, cette légitimité se mesure au degré auquel elle favorise le développement de l'autonomie personnelle (Foray, 2016, p. 113).

L'autorité est ici un moyen d'atteindre la fin de l'autonomie individuelle substantielle. Elle n'est pas un moyen exclusif, mais n'est pas non plus, telle que décrite jusqu'ici, un moyen éthiquement condamnable au nom des principes démocratiques. Sa légitimité dériverait de celle de l'autonomie à laquelle les individus ont également le droit de prétendre, et qui est une traduction concrète de leurs égales libertés.

2.2 Ni renoncement, ni paternalisme, ni moralisme

La bienveillance peut-elle également prétendre être un des moyens éthiquement acceptables d'une éducation permettant à tous d'accéder à une autonomie individuelle substantielle? Certains, dont Aldo Naouri (2013), assimilent la bienveillance à une faiblesse, une maltraitance pavée de bonnes intentions, puisqu'elle ne permettrait pas la frustration de l'enfant, moyen pour lui d'apprendre l'effort, qui seul le rendra autonome. Être bienveillant, ce serait renoncer à éduquer un futur adulte. Il semble possible d'apporter une triple réponse critique à ce propos.

Tout d'abord, ce que Naouri prescrit, une éducation qu'il qualifie lui-même de dictatoriale, semble éthiquement contestable et peu crédible du point de vue du principe de légitimité des droits fondamentaux qui irrigue l'ensemble du fonctionnement social. Ensuite, comme le montre Catherine Gueguen (2014) dans ses travaux sur l'éducation bienveillante appuyés sur les découvertes contemporaines dans le domaine des neurosciences, une relation éducative bienveillante favorise le développement des capacités cognitives, mémorielles et relationnelles, alors que l'intériorisation excessive des angoisses et des frustrations est nocive pour le cerveau, rendant plus difficile l'accès à l'autonomie individuelle, pour l'adulte comme pour l'enfant. Enfin, une acception large de la notion, telle que défendue ici, semble permettre de distinguer la bienveillance d'une démission coupable, puisqu'il s'agit essentiellement de « bien veiller » à donner effectivement les moyens cognitifs et culturels de l'autonomie.

Cependant, la bienveillance a en commun avec l'autorité d'être constamment hantée par sa négation. De même que l'autorité craint toujours le basculement fortuit dans l'autoritaire, la bienveillance ne peut s'envisager sans une grande prudence à la distinguer constamment et rigoureusement du paternalisme et du moralisme.

Le paternalisme « bienveillant » consisterait à « sur-veiller » les individus, et donc à « mal-veiller » sur leur devenir autonome, même avec de bonnes intentions. Ce point

est sensible. Il est permis de penser qu'il existe très peu d'éducateurs intentionnellement « malveillants », mais des conséquences néfastes sur l'autonomie des personnes ne sont pas éthiquement neutres au prétexte qu'il n'y avait pas intention de nuire.

Le moralisme « bienveillant » consisterait à « bien veiller » à ce que l'individu entre dans le monde avec les mêmes conceptions du Bien que celui qui a pris part à son éducation. Cela est en contradiction avec la thèse de Foray (2016), à laquelle nous souscrivons, selon laquelle c'est parce que l'autonomie individuelle est compatible avec le pluralisme des jugements et des conceptions du bien propre à la démocratie contemporaine qu'il justifie éthiquement d'en faire le but de l'éducation. De plus, le moralisme entre en contradiction directe avec l'autonomie morale (Foray, 2016), la capacité de choisir par soi-même une « vie bonne » qui nous convient.

La bienveillance peut, selon nous, être distinguée du renoncement, du paternalisme, et du moralisme si l'on considère que son éthique consiste à agir de façon responsable lorsque cela est nécessaire pour garantir à un individu les possibilités effectives d'être autonome et de choisir en conscience la vie qu'il veut mener. Cela implique y compris d'« aider » l'autre à faire des choix que l'on ne partage pas, l'essentiel étant que ces choix soient libres et conscients. L'enseignant développe en conscience une autonomie dont l'individu pourra ensuite user d'une façon contradictoire avec sa propre conception du bien. Il est intéressant de constater qu'en cela l'éthique de la bienveillance n'est pas incompatible avec le « minimalisme raisonnable » de Ruwen Ogien (2014), résolument anti moraliste et anti paternaliste, imposant de ne pas nuire à autrui, de ne pas juger ses choix, de ne pas limiter ses libertés, mais aussi d'aider qui en a besoin et y consent à garantir ses libertés vulnérables. Il semblerait donc infondé de faire de la bienveillance un principe éthique intrusif et incompatible avec la liberté et la maturité des individus. De même, la « prudence » telle que l'envisage Ogien peut être réinvestie dans le présent raisonnement. Être autonome n'est pas un « devoir envers soi », mais il est prudent d'être capable de l'être pour vivre libre et épanoui dans le « nouveau monde », user de ses libertés avec prudence consisterait à ne pas compromettre inconsciemment de façon durable ou irrémédiable son autonomie par ses propres actions. Ainsi, l'autorité peut toujours être rejetée par celui à qui elle s'adresse, mais il est imprudent de le faire si cela compromet sa propre liberté et son autonomie.

L'autorité bienveillante est en effet une proposition d'accompagnement du devenir autonome, qui ne peut exister que si ceux à qui elle s'adresse reconnaissent sa légitimité. Cela garantit que, même dans l'obéissance au conseil qu'elle prodigue, chacun garde sa liberté. Comment et pourquoi cette reconnaissance est-elle possible?

2.3 Accompagnement et reconnaissance

Ce qui précède implique qu'un accompagnement du devenir autonome doive être proposé, ce qui ne serait pas évident par rapport à notre cadre théorique si l'autonomie pouvait naître de la seule émancipation de ce qui pourrait l'interdire. Or, pour Gauchet (2017), cette dernière thèse est erronée et peut même contribuer à rendre l'autonomie problématique.

Dans sa réflexion éthique sur l'éducation démocratique, Renaut cite Onora O'Neill : « Ceux qui se contenteront de faire ce à quoi ont droit les enfants [...] feront moins que ce qu'ils doivent » (Renaut, 2004, p. 435). Cela semble d'autant plus vrai qu'attribuer à tous le statut d'individu de plein droit signifie également que le seuil exigé pour l'entrée dans la vie sociale s'est incomparablement élevé. Il faut, pour y prétendre, réussir à devenir pleinement individu, ce qui ne se peut faire seul, car attribuer un droit à l'autonomie ne suffit pas à rendre autonome. Une éducation éthique ne peut pas méconnaître, en particulier par facilité, cette donnée. Guillot, défendant la nécessité de l'autorité éducative, écrit : « Entre l'existence volée et l'existence abandonnée, se situe l'existence accompagnée. Tout est dans la philosophie et la pratique de cet accompagnement » (2006, p. 46).

L'hypothèse qui sera ici éprouvée est que la bienveillance peut être à la fois le moyen d'accompagner une individuation psychique rendue problématique par la structuration autonome du « nouveau » monde, et un « moyen de se donner le moyen » de l'éducation que constitue l'autorité, en rendant possible sa reconnaissance.

Pour Gauchet, dans la structuration hétéronome, une appropriation intense de la tradition dès l'enfance par chaque individu (au sens biologique) procure une sécurité existentielle et permet une individuation psychique peu problématique, par identification aux principes des communautés. L'éducation consiste alors essentiellement à la « production » d'une unité sociale « conforme » par la hiérarchie.

Dans le « nouveau monde », faire de l'individualisation une norme collective inverse le processus et rend incertaine et problématique l'individuation. Chacun a à « devenir lui-même », à s'assumer comme un individu autonome et non comme un rouage d'un tout qui le dépasse. Le sentiment d'insignifiance guette et rend alors plus compliqué le processus d'individuation psychique. L'individu se trouve considérablement relativisé au regard du fonctionnement collectif, et dès le plus jeune âge doit assumer cette tâche complexe de se construire comme sujet. L'éducation consiste donc à accompagner l'enfant, à le rendre capable d'être auteur de sa subjectivité, à « l'aider à vouloir » (Prairat, 2010, p. 42). Cela mobilise les trois dimensions de la bienveillance évoquées plus haut. En particulier, cela met en jeu à la fois la sollicitude et la médiation.

Apprendre à se connaître et à être soi demande du temps et nécessite d'abord d'être étayé. Gueguen (2014) soutient qu'aider l'enfant à exprimer ce qui lui plaît et déplaît, dans son rapport à l'adulte comme dans le monde auquel l'adulte l'introduit, l'aide à construire son individualité propre, son estime de lui, mais aussi à avoir conscience que l'autonomie est indissociable d'une interdépendance aux autres et au monde. De même, apprendre à réguler de manière autonome ses émotions impose de savoir les identifier, les nommer, savoir qu'elles ne sont pas pathologiques en soi. Cet apprentissage passe non seulement par l'exemple de l'adulte, qui parfois explicite ses propres limites, ses doutes, mais aussi par le fait de prendre de manière durable le temps d'être le médiateur entre ce que l'enfant ressent (nature) et ce qu'il peut exprimer (culture) :

Il faut du temps pour qu'un enfant sache mettre des mots sur ses émotions. Progressivement, s'il est soutenu par un adulte bienveillant, il apprendra à sentir et à discerner de façon très précise ce qu'il ressent, à le nommer. [...] l'adulte met des mots sur les émotions de l'enfant, en lui demandant toujours de confirmer si c'est bien ce qu'il ressent (Gueguen, 2014, p. 55).

Traité dans le respect de sa dignité, placé dans un environnement sûr matériellement et psychologiquement, l'enfant peut ainsi bénéficier pleinement d'étayage qui l'aide à construire son identité *via* le rapport à l'autre. Si l'individuation psychique semble être une condition nécessaire de l'individualisation sociale, elle ne constitue pas une condition suffisante. Cette dernière, pourrait-on dire, nécessite à la fois la reconnaissance et la connaissance.

La reconnaissance, qui s'oppose au mépris, a été théorisée par Axel Honneth et Paul Ricœur, auxquels Gauchet fait référence en note lorsqu'il écrit :

comme la dignité dans l'ordre des droits fondamentaux, comme l'identité dans l'ordre de l'existence sociale, la reconnaissance procède de la consécration de l'individu de droit. Elle traduit l'idée qu'il a de lui-même dans ses rapports envers sa société. Elle dit ses attentes et ses insatisfactions (2017, p. 624).

L'autorité bienveillante de l'éducateur est la garantie pour l'enfant d'un autre non méprisant, prêt à la reconnaître, qui se soucie de ses désirs et de ses peurs. Elle lui permet ainsi d'entrer plus sereinement dans l'existence sociale. Cependant, une fois entré, il ne saura s'y diriger qu'en connaissant les règles qui le régissent, l'histoire qui l'a fait et la culture dont il est fait. C'est ainsi que l'autorité éducative, pouvant être reconnue aux conditions décrites ci-avant, est incontournable pour préparer l'individualisation sociale, car elle permet de transmettre les savoirs indispensables pour s'y retrouver et surtout y mener une vie heureuse.

Cette compréhension accrue du monde par l'enfant permet une confirmation de la reconnaissance de l'autorité éducative permise en premier lieu par la bienveillance comme rapport interindividuel. Si l'enfant fait l'expérience effective d'une augmentation, d'un bénéfice substantiel en termes d'autonomie, de bien-être, d'estime de soi lorsqu'il bénéficie de l'accompagnement proposé, il le reconnaît pleinement. « Je sais lire seul, j'en suis fier, et j'apprécie ce que cela permet ». Si l'élève peut dire cela à la fin de l'accompagnement proposé, alors sans doute était-il éthiquement légitime, car il rend possible le développement culturel, l'initiative, qui permettra, son tour venu, à l'enfant d'assumer la responsabilité du monde. Cela signifie, également, pouvoir à son tour exercer l'autorité bienveillante, appuyé sur un solide socle d'individualité :

Avoir de l'autorité en tant qu'*auctor*, (...) c'est être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre (...), en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même (Robbes, 2010, p. 77).

L'individualisme de l'accompagnateur peut être un puissant garde-fou contre ce qui hante l'autorité et la bienveillance, à savoir l'autoritaire, le moralisme, le paternalisme, autrement dit l'emprise d'un individu sur un autre, au détriment de l'égalité de leurs libertés. En effet, cet accompagnement n'est pas une fin, mais une responsabilité. La vulnérabilité de l'éduqué oblige l'éducateur. L'éduqué est obligé pendant un temps de compter sur un autre, qui lui ouvre la porte du monde et lui permet de la franchir. L'idéal est que l'obligation prenne fin, pour les deux acteurs de la relation, jamais pour l'un au détriment de l'autre. Devenir et aider à devenir individu autonome participe donc d'un cercle vertueux quant à la garantie des libertés de chacun.

Conclusion

L'autorité bienveillante naît donc, peut-on dire, du refus de deux positions apparaissant éthiquement contestables dans le contexte où cette analyse s'est placée. La première (s'assimilant à une tutelle) consisterait à réduire les libertés de l'individu pour le protéger de lui-même et limiter la complexité des rapports interindividuels entre sujets autonomes. La seconde consisterait à se « contenter » d'une attribution de droits sans se préoccuper concrètement que celle-ci ne soit pas subie par les individus, mais qu'elle soit une base pour une recherche fructueuse de la « vie bonne ».

L'autorité bienveillante consiste, en définitive, à influencer les individus pour qu'ils usent de leurs libertés avec prudence, avec pour fin de garantir une autonomie durable et une individualité conséquente.

Dans les espaces pré-politiques, et tout particulièrement à l'école, elle permet d'étayer l'individuation psychique, d'autoriser l'individualisation sociale. Dans les espaces politiques démocratiques, où elle peut également espérer être reconnue légitime, car elle ne contredit pas les « droits de l'Homme », elle est médiatrice entre les individus, mais aussi entre les individus, le pouvoir, et le droit. Ces deux derniers peuvent définir ce qui est permis et contraindre qui entend passer outre. L'autorité, elle, ne contraint pas, mais peut, si elle est reconnue, limiter considérablement le recours à la « loi » et à « l'ordre ». La bienveillance, elle, soutient le devenir individu, aide à franchir « durablement » les portes du monde et à assumer la responsabilité de ce dernier.

L'autorité bienveillante est un moyen éthiquement compatible avec les principes démocratiques contemporains de pratiquer le métier d'éduquer. Car elle n'est pas basée sur la hiérarchie, le charisme, l'inégalité de droits ou la simple différence d'âge, elle n'est pas incompatible avec l'irrésistible égalisation, la vue de l'autre (enfant ou adulte) sous le régime du semblable. Car elle s'inscrit dans un « amour du monde » (Foray, 2001), c'est-à-dire la conscience de la responsabilité de transmettre une culture qui précède chaque nouveau venu et qui est en dehors de lui, condition pour éviter l'aliénation du monde et celle des hommes qui y vivent, elle n'est pas incompatible avec le maintien de la spécificité de l'éducation scolaire, à savoir d'être le lieu privilégié dédié avant tout à donner à tous les moyens de se diriger soi-même dans un monde de culture. Faire du développement culturel et de l'autonomie intellectuelle des individus un enjeu central du fonctionnement humain social ne procède pas d'un respect abstrait pour la culture et le savoir, mais d'une considération éthique. Peut-on être un individu autonome sans comprendre un passé et univers symbolique qui, même si nous les ignorons ou faisons le choix de les ignorer, conservent une grande influence sur nos vies? Peut-on assumer collectivement la double injonction faite à chaque nouveau venu : « deviens individu et deviens autonome », sans créer les conditions de possibilités pour que cette obligation contemporaine soit investie en conscience et non subie? Si nous vivons dans un « nouveau monde » « autonome », il importe de « bien veiller » à ce que chacun puisse être pleinement auteur de son autonomie individuelle et que tous puissent prétendre à prendre part à la structuration autonome du collectif.

Références

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris, Éditions Gallimard.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi (2008). *Conditions de l'éducation*, Paris, Éditions Stock.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Éditions Fayard, coll. Pluriel.

- Foray, P. (2001). « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque*, n° 19, p. 79-101.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*, Paris, ESF Éditeur.
- Gauchet, M. (2005). *La condition historique*, Paris, Éditions Gallimard, coll. Folio.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*, Paris, Éditions Robert Laffont.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation*, Paris, ESF Éditeur.
- Naouri, A. (2013). *Prendre la vie à pleines mains*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui*, Paris, Éditions Gallimard.
- Prairat, E. (dir.) (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*, Paris, Éditions Calmann-Lévy.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*, Paris, Éditions Flammarion.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Éditions du Seuil.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*, Paris, ESF Éditeurs.