

CHAPITRE 1

Sur le chemin de la bienfaisance : quelques éclairages théoriques

Catherine Lanaris et
Johanne April

Alors que tant de mal se fait sur cette planète, personne n'aspire au mal. Nul n'est méchant volontairement [...]. Chacun croit agir bien, en tout cas en fonction de ce qu'il appelle le bien, et si ce bien s'avère ne pas être le bien des autres, s'il provoque douleur, chagrin et ruine, c'est par voie de conséquence, cela n'a pas été voulu.

ÉRIC-EMMANUEL SCHMITT

Dans ce premier chapitre, nous présentons quelques éléments théoriques constituant les fondements conceptuels de cet ouvrage. Il nous paraît important de démarrer ce collectif en définissant la notion d'autorité et ses différentes pratiques en continuité avec le préluce, et sans en faire une présentation exhaustive. Nous commençons par un survol de deux concepts intimement liés, celui de **pouvoir** et d'**autorité**, et nous poursuivons en apportant un éclairage théorique sur la différence entre la **bienveillance** et la **bienfaisance**. Ce chapitre puise son origine dans une publication antérieure sur les définitions de ces différents termes (Lanaris et April, 2021) et met en évidence une analyse plus récente, celle de la différence fondamentale entre ces deux concepts centraux dans les pratiques d'autorité éducatives, ainsi que sur leurs enjeux pratiques. Comme nous le verrons dans les prochaines sections, la principale différence entre les deux concepts se trouve dans leurs finalités et dans la dimension praxéologique.

1.1 Autorité et pratiques d'autorité : sens et contresens

Il nous paraît impossible de retenir une définition de l'autorité, autant comme concept théorique que dans la pratique. D'une part parce que les auteurs ne s'entendent pas toujours, d'autre part parce qu'il existe différentes pratiques qui, elles non plus, ne font pas consensus. Ce concept a fait l'objet de publications antérieures (Soudani *et al.*, 2022 ; Lanaris et April, 2021 ; Lanaris et Dumouchel, 2020 ; Warin, 2018 ; Lanaris et April, 2012), sans évidemment qu'on puisse épuiser le sujet ! Ce qu'il nous paraît important de souligner dans cet ouvrage est le fait que l'autorité ne laisse personne indifférent et qu'elle peut susciter des réactions vives en fonction du rapport que chacun entretient avec elle. Selon Compagnon (2008, p. 8), « l'autorité est partout et nulle part » et peut prendre différentes formes en fonction des contextes, des individus, des histoires éducatives et des expériences vécues. Il nous paraît important de souligner ici, comme dans nos écrits précédents, qu'en enseignement, de l'éducation préscolaire jusqu'à l'université, il est impossible pour l'adulte éducateur (AE) de se défaire de sa responsabilité d'exercer une autorité, puisque la pratique de l'autorité fait partie du rôle inhérent de tout éducateur (Prairat, 2010 ; Foray, 2009). S'il est impossible de s'en dégager, l'AE peut déployer son autorité de différentes façons, selon des pratiques fort différentes avec des conséquences très variées sur le développement des personnes qui y sont exposées. Nous reviendrons un peu plus loin sur cet aspect, central dans notre ouvrage, celui des effets des pratiques de l'autorité sur l'enfant. Toutefois, avant de donner davantage d'explications, il nous paraît indispensable de situer le concept de l'autorité et de celui du pouvoir parce qu'ils sont indissociables et parfois utilisés comme des synonymes, alors qu'ils ne le sont pas.

Voir
Ch. 2,
2.2,
2.3

1.1.1 Démêler pouvoir et autorité

Si le concept d'autorité ne laisse personne indifférent et suscite même des réactions parfois très vives, c'est probablement parce qu'on lui associe celui de « pouvoir » et par extension celui d'un possible abus de pouvoir. Plusieurs auteurs se sont penchés sur les liens entre pouvoir et autorité, mais nous retenons la distinction de Calendreau (2009) qui associe le pouvoir à la légalité, donc en lien avec l'exercice d'une

fonction ou d'un statut, et l'autorité à la légitimité. Pour comprendre cette distinction, on peut évoquer les deux verbes qui y sont associés : **faire autorité** et **avoir une autorité**. Selon Saint-Arnaud (2003), il existe trois types de pouvoir, celui de statut, celui d'expert et le pouvoir personnel. Le premier, celui du pouvoir de statut, réfère à la possibilité d'une personne d'agir sur une situation et d'influencer le cours des événements en vertu d'une autorité qui lui est conférée par son statut naturel (par exemple être parent) ou reçu par mandat (élection ou nomination légitime, comme un ministre, ou un policier). Une enseignante dans une classe a également un statut bien particulier, reçu par mandat, celui que lui confère son rôle comme représentante de l'État et de la société. Le deuxième, le pouvoir d'expert, désigne la capacité d'un individu d'agir sur une situation et d'y exercer une influence en vertu de son expertise. On lui reconnaît ainsi un savoir théorique et/ou pratique acquis au cours d'une formation professionnelle ou d'une expérience. Par exemple, on reconnaît l'expertise d'un médecin vis-à-vis de son patient, d'un mécanicien pour réparer une voiture, d'une enseignante pour soutenir l'enfant dans son développement, etc. Le dernier type de pouvoir est le pouvoir personnel qui consiste en la possibilité d'un individu d'agir sur une situation et d'influencer le cours des événements à partir de ses caractéristiques personnelles et de ses qualités qui lui sont reconnues. Lorsque l'on suit le conseil d'une personne pour laquelle nous avons une grande estime, nous faisons confiance à son pouvoir personnel. En classe, cela se traduit par le fait que les enfants vont être portés à collaborer lorsque leur enseignante le leur demande.

Ainsi définis, les pouvoirs de **statut et d'expert** réfèrent davantage à la légalité, alors que le pouvoir personnel réfère à la légitimité et possiblement par extension à la pratique d'autorité. L'enseignante à l'éducation préscolaire, comme tout AE, peut exercer à tour de rôle ces différents pouvoirs en fonction du contexte et de ses intentions. Nous n'avons pas l'espace ici pour développer les liens entre les concepts de pouvoir et d'autorité. Toutefois, ce qui nous paraît important de retenir pour cet ouvrage est le fait que les deux sont des notions et des phénomènes clairement distincts. Pour illustrer cette différence, nous reprenons ici l'exemple de Robbes (2010, p. 72-73) qui explique que le statut de l'enseignante lui permet d'exercer un certain pouvoir légal pour contraindre les élèves s'ils mettent en danger les autres. Par

exemple, séparer deux élèves qui se battent doit ainsi être accompli, et ne constitue pas une pratique d'autorité. Ainsi, arrêter des comportements problématiques et néfastes pour l'enfant et/ou pour le groupe, en déployant son pouvoir de statut est un geste nécessaire qui n'a pas de visée éducative, et par conséquent ne peut pas constituer une pratique d'autorité. Il s'agit du recours à un pouvoir de statut, tout comme le policier qui donne une contravention. Il est ainsi bien important de comprendre que lorsqu'une enseignante exerce son pouvoir, elle n'est pas en train de faire preuve d'autorité. Foray (2016) et Prairat (2010), quant à eux, soulignent que l'application de sanctions relève davantage d'un aspect juridique dans le sens où l'AE doit exercer son pouvoir de statut pour mettre un terme à des comportements qui lui sont nuisibles ou bien qui le sont aux autres.

Pour la suite de cet ouvrage, il est important de noter que lorsque nous évoquons la pratique d'autorité, nous ne la situons pas dans l'exercice d'un pouvoir de statut que l'enseignant peut avoir dans sa classe. La distinction est moins claire concernant le pouvoir d'expert de l'enseignante, nous y reviendrons dans la section 1.2.1 qui porte sur la pratique d'autorité bienveillante. Quant au pouvoir personnel, plusieurs auteurs (Roelens, 2019; Cifali, 2013; Marcelli, 2012; Prairat, 2010) mettent en garde du danger que peut représenter pour l'AE l'association entre ce dernier et autorité. On peut en effet se demander jusqu'à quel point l'enfant est libre de légitimer une autorité lorsqu'il est sous le charme d'un adulte ayant un grand pouvoir personnel de persuasion et, pour certains, de séduction. Nous retenons de ces nombreuses mises en garde faites notamment par Marcelli (2009 et 2012) qu'il faut examiner le rapport à l'autorité autant du point de vue de celui qui l'exerce que de celui qui la reconnaît. Autrement dit, le fait que l'autre nous reconnaisse un pouvoir n'est pas suffisant pour qu'il accepte de rentrer dans une relation avec nous. Ainsi, la légitimation de l'un ou l'autre des pouvoirs de l'AE ne peut pas constituer à elle seule une condition pour qu'il y ait autorité. Dans ce sens, pratiquer une autorité ne signifie pas amener l'enfant à se soumettre librement au pouvoir de l'adulte. Comme l'indique Roelens (2019), la pratique de l'autorité dans une relation éducative est un acte complexe, qui devrait être dissocié de l'exercice de pouvoir. Plus concrètement, l'enseignante en tant qu'AE peut exercer les trois types de pouvoir dans sa pratique d'autorité; ce qu'elle privilégie comme

type de pouvoir va donc déterminer la pratique d'autorité qui sera déployée dans sa classe. Il est donc impossible pour une enseignante de ne pas se définir par sa pratique d'autorité. Par conséquent, dans toute relation éducative, l'AE devient une figure d'autorité pour les enfants. Pour les fins du présent ouvrage, nous considérons que l'on ne peut se passer de l'autorité. En effet, la pratique de l'autorité fait partie du fonctionnement humain et donc des responsabilités de l'AE. La question que nous nous posons n'est pas pourquoi **l'autorité** dans une relation éducative, mais **quelle autorité**, et, surtout, pour **quelle finalité**.

1.1.2 Le positionnement de l'adulte comme figure d'autorité

Les travaux d'Artaud (1989) ont fourni une réponse à cette question, à travers sa typologie des formes d'autorité en fonction du positionnement de l'AE comme figure d'autorité. Cette typologie a aussi été présentée dans une publication antérieure (Lanaris et Dumouchel, 2020), et nous en rappelons ici les principaux éléments. Ainsi, l'AE qui se voit comme le représentant de l'État et de la société dans sa classe, qui ne se pose aucune question sur la légitimité et la pertinence des normes établies, conçoit son autorité comme une reproduction de ce cadre normatif et insiste pour qu'il soit respecté à tout prix, ne tolérant aucune inconduite de la part des élèves. Robbes (2013) reprend cette définition en associant cette pratique à **l'autorité autoritariste** qui confine les enfants à un seul rôle : celui de se soumettre, d'exécuter. Selon le même auteur, l'autoritarisme peut aussi s'exercer de manière subtile, en usant de ses qualités personnelles, ce qu'il qualifie d'autorité charismatique. Selon nous, cette distinction ne constitue pas une autre pratique d'autorité, puisque c'est toujours l'adulte qui se considère comme l'unique représentant du « juste » dans la classe. C'est davantage dans le ton, la manière d'aborder l'enfant, mais la visée demeure la même, celle de savoir ce qui est « bon » pour l'enfant, et ainsi lui laisser peu de place pour penser par lui-même, et par conséquent exister. Comme nous l'avons explicité dans une publication antérieure (Lanaris et April, 2021), cet **autoritarisme élégant** peut prendre différentes formes à l'éducation préscolaire, dont celle du « tu devrais faire ce que je te dis, c'est pour ton bien » (p. 34). Dans cette pratique d'autorité, l'AE utilise son pouvoir d'expert sur l'enfant (sur son bien-être, ses besoins et son

bien), sans se soucier de ce que ce dernier veut vraiment, puisque l'AE le sait mieux que lui de toute façon. Cette pratique se manifeste également dans le « fais-le pour moi » ou « fais-le et tu auras... » (Lanaris et April, 2021, p. 34). Dans ce cas, l'AE charismatique utilise son pouvoir personnel afin d'enrôler l'enfant dans une activité ou un comportement, par des récompenses, ou des raisonnements auxquels ce dernier finit par adhérer sans trop s'en rendre compte. À l'autre spectre du continuum, l'AE qui, pour diverses raisons, est en conflit avec les normes établies, a tendance à les remettre constamment en question, ne veut pas faire de mal aux enfants et préfère les laisser libres afin de ne pas les contraindre. Artaud (1989) décrit cet adulte comme étant **permissif**, et Robbes (2013) désigne cette autorité comme étant **évacuée**, puisque l'AE s'efface complètement en abandonnant toute forme de pouvoir. Cette pratique d'autorité évacuée peut aussi prendre différentes formes, dont celle du « fais ce que tu veux, tu es si bon » ou du « pauvre toi, ne fais rien, tu as tellement souffert dans ta vie ». Dans cette pratique, l'AE peut s'extasier devant l'enfant, être en admiration devant lui, ou vouloir à tout prix le protéger de ce qui risque de lui faire du mal. Ce faisant, il renonce à accompagner l'enfant dans son développement, alors qu'il a le mandat de le faire. La permissivité ou l'autorité évacuée peut aussi prendre la forme du « j'abandonne, fais ce que tu veux », lorsque l'AE se décourage et croit qu'il n'y a rien à faire avec l'enfant (Lanaris et April, 2021, p. 34).

Artaud (1989) identifie une troisième façon de se positionner comme figure d'autorité : il s'agit de l'AE qui a relativisé son rapport aux normes, qui a compris qu'elles sont nécessaires pour la vie en société, sans toutefois considérer qu'elles doivent à tout prix être reproduites. Cette troisième voie de positionnement a permis de voir la pratique d'autorité non pas comme un problème, mais comme une façon de contribuer au développement du plein potentiel de l'enfant. Déjà en 1989, Françoise Dolto évoquait le concept de **l'autorité intelligente** qui consistait essentiellement en la capacité des AE de combiner « intelligemment », donc judicieusement, les trois types de pouvoir (expert, statut, personnel) afin de reconnaître les besoins de l'enfant et de lui offrir un accompagnement qui ne nuit pas à son développement. Cette intelligence fait écho à la réflexion et à une prise de décision lorsqu'on est en position d'autorité.

De l'autorité intelligente, on passe à l'**autorité éducative** qui ajoute une nouvelle dimension à la pratique d'autorité : non seulement l'AE devrait varier le pouvoir exercé dans chaque situation, mais il devrait permettre à l'enfant de développer des compétences tout en assurant la légitimité de son autorité. On distingue alors une triple visée de la pratique d'autorité, qui « se définit selon une triple signification indissociable : être l'autorité (autorité légale, statutaire), avoir de l'autorité (autorité de l'auteur qui s'autorise et autorise l'autre) et faire autorité (autorité de capacité et de compétence) » (Robbes, 2010, p. 105-106). En nous permettant de jeter un regard plus critique sur ces nouveaux concepts, nous pourrions dire qu'il s'agit de construits théoriques, élégants et séduisants, mais dont la caractéristique est de maintenir l'AE comme le premier responsable de la pratique d'autorité, dans une perspective qui se veut « bonne » pour l'enfant, sans nécessairement poursuivre des finalités éducatives de développement. En effet, un des apports importants du concept de l'**autorité éducative** est la nécessité que l'AE ait une intention bienveillante à l'égard de l'enfant. Les postures autoritariste et permissive sont donc à proscrire. L'autorité éducative devient une tierce voie offrant la possibilité de construire un rapport d'autorité moins souffrant et plus respectueux de l'enfant dans son développement. Mais est-il suffisant de vouloir le bien de l'enfant (bienveillance) pour agir d'une façon qui est effectivement bonne pour lui et qui est également reconnue comme telle par lui (faire du bien) ? Cette question constitue la trame de fond de cet ouvrage. Ainsi, dans les prochaines sections, nous apportons quelques éléments de réflexion pour illustrer la distinction que nous établissons entre bienveillance et bienfaisance.

1.2 Vouloir le bien et faire du bien

Dans la section précédente, nous avons présenté l'émergence d'un concept fort intéressant visant à renouveler les pratiques d'autorité, celui de l'autorité éducative, qui a permis de tisser des liens entre les visées éducatives de l'adulte et le bien-être et l'autonomie de l'enfant. Ce concept est intimement lié à celui de bienveillance, qui est de plus en plus évoqué dans différents contextes éducatifs (Masson, 2019). Cet auteur définit la bienveillance comme « une attitude positive envers quelqu'un » (p. 6). Selon Chalmel (2018), l'étymologie de ce terme signifie au sens propre « qui veut le bien, qui est favorable à