



Au bonheur de l'apprenant

Bernard Jolibert

► **To cite this version:**

Bernard Jolibert. Au bonheur de l'apprenant. Enseignement Philosophique, De L'association des Professeurs de Philosophie, 2018. hal-02482904

HAL Id: hal-02482904

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02482904>

Submitted on 18 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

AU BONHEUR DE L'APPRENANT

(BIEN-ÊTRE ET ÉDUCATION)

Bernard JOLIBERT¹

Si on peut parvenir à une définition de l'éducation acceptable par tous, comme celle que propose Jacques Ulmann par exemple : « *L'éducation consiste en une action exercée par un être humain sur un autre être humain, le plus souvent, par un adulte sur un enfant, pour permettre à l'éduqué d'acquérir certains traits culturels (savoirs ou manières d'agir tant techniques que morales) que les usages, le sentiment ou une conviction raisonnée font considérer comme souhaitables* »² l'approche de la notion de « bien-être » est plus délicate. D'abord parce que l'état qui lui correspond est complexe. Il est à la fois social, intellectuel, affectif, physique, moral. De plus, il touche l'ensemble de la personne à des degrés divers sans qu'on sache toujours où se situe sa plénitude. Enfin, il semble différer suivant les individus, varier selon les moments, souvent relatif aux modes psychologiques dominantes. Comment le caractériser avec un minimum de précision afin d'en tirer un concept opérationnel, singulièrement dans le domaine de l'éducation familiale et scolaire où il semble pourtant prendre de plus en plus de place ?

À quel moment situer le bien-être dans le cours du processus éducatif ? Au départ de l'action, comme une sorte de « *zénitude* » propédeutique à l'intervention didactique elle-même ? En cours d'étude, comme « *fluidificateur* » des relations interhumaines au sein de la famille ou de l'institution scolaire ? À l'arrivée du processus, comme plaisir personnel d'être passé de l'ignorance inquiète à la satisfaction d'un savoir ou d'un geste enfin maîtrisé ? On pressent déjà une première difficulté : le bien-être final supposerait peut-être une insatisfaction initiale, une sorte de mal-être inquiet de départ, aiguillonnant la recherche. De plus, quelle étape privilégier dans le processus d'apprentissage ou d'éducation : l'apaisement qui crée le contexte favorable, la joie qui accompagne l'effort ou la fierté qui suit la difficulté vaincue ? La plupart du temps, la question ne se pose pas en ces termes, sans doute trop analytiques. Ce qui est plus grave car source d'imprécisions et d'approximations. La seule certitude aujourd'hui est que les tenants de la psychologie cognitive se trouvent unanimement d'accord pour assurer la promotion du bien-être au sein de la famille comme au sein de l'école. Cet état affectif heureux, essentiellement positif, serait bénéfique aux élèves comme aux enseignants, tant dans le domaine de l'acquisition des connaissances que dans celui des comportements. Comment comprendre cet engouement ? Comment en apprécier la portée ? D'abord en constatant qu'il n'est peut-être pas si nouveau qu'il y paraît.

UN ENGOUEMENT NOUVEAU

À lire les nombreux spécialistes de l'éducation qui se penchent depuis plus d'un siècle sur le « *bonheur de l'apprenant* » ou « *la société sans école* », tels Neill, Illich, Mendel ou Reich, on serait tenté de répondre que la distinction de ces trois moments où doit intervenir le bien-être importe peu. Pour les tenants de l'enseignement et de l'éducation sans sanction négative, la famille et l'école, telles qu'elles existent dans les faits, sont avant tout des lieux où l'enfermement et l'autorité agissent négativement sur le développement et la réussite des enfants. Loin de favoriser le

¹ Publié sous le titre : *Bien-être et éducation* in « *Éducation et Bien-être* » sous la dir. de Gilles Ferréol, Louvain-la-Neuve, EME, 2018, pp. 23-36. Ainsi que dans *L'Enseignement philosophique*, 69^e année, N° 2, décembre 2018-février 2019, p. 53-64.

² Jacques Ulmann, *La pensée éducative contemporaine*, Paris, Vrin. 1982, p. 9.

progrès des élèves ou leur épanouissement, école et famille seraient l'équivalent de lieux de détention à la fois sociale, affective et intellectuelle. La violence, l'absentéisme, la « baisse du niveau général », la distance générationnelle, le décrochage scolaire, phénomènes qui se sont développés progressivement en leur sein, ne seraient que des réponses à la violence qu'elles-mêmes représentent (violence directe ou institutionnelle). Au sein de ces deux formes majeures de l'autorité éducative, posée parfois comme concurrentielles, parfois comme complémentaires, la visée commune prioritaire n'est-elle pas l'intégration économique et la sélection sociale ? Face à ces objectifs, l'attention au bien être général et individuel semblerait de plus en plus négligée. L'idée de réussite individuelle à tout prix à travers une compétition sélective acharnée ne manque-t-elle pas alors d'entraîner plus de stress que de bien-être ? La valeur de l'école, comme celle de la famille, se ramène à celle de son rendement intégrateur moral et culturel. D'où la peur de l'école qui se conjugue en peur d'apprendre côté élève et en peur d'enseigner côté maître.³

À ces critiques de l'école, essentiellement sociales et politiques, issues tout droit du XX^e siècle, viennent s'adjoindre depuis une vingtaine d'années celles des psychologues cognitivistes pour qui les maux qui frappent l'école (échecs en augmentation, déscolarisation massive, illettrisme endémique, etc.) viendraient prioritairement du climat de malaise psychologique que crée l'autorité telle qu'elle s'affirme au sein de l'institution parentale et scolaire, et ceci à tous les niveaux, de la maternelle à l'université. En appuyant la discipline sur la crainte des châtiments, on instaure un climat de malaise dans la classe comme à la maison. La menace des punitions, tout comme le chantage affectif par ailleurs, a pour résultat de créer une angoisse paralysante chez ceux qui se trouvent confrontés à une tâche qu'ils doivent accomplir ou à l'image qu'ils doivent donner d'eux-mêmes. Agir en exerçant une pression sur l'élève serait radicalement « *antipédagogique* » et, par suite, didactiquement « *antiproductif* ». Le stress, qui semble désormais devoir accompagner l'ensemble des activités scolaires, fait que la vie à l'école est perçue comme anxiogène, y compris, paradoxalement, lors des activités de détente ou de loisir qui devraient au contraire en atténuer la nocivité.

Cette difficulté qui frappe l'école élémentaire ou le secondaire est tout autant mortifère au niveau de l'enseignement supérieur. Comment l'étudiant ou le professeur qui vont au travail avec l'angoisse au ventre pourraient-ils affronter au mieux de leurs capacités les difficultés qui vont se présenter à eux ? Comment celle ou celui qui transforme son heure de sport en test de sélection olympique, mesuré, évalué, comparé à l'aide d'appareils de plus en plus sophistiqués, ne serait-il pas conduit à transformer ce moment de pure détente en épreuve l'invitant à « *se mettre la pression* », comme on dit ?

Le contrecoup de cette exigence omniprésente de concurrence en vue de la réussite est que l'on constate un véritable engouement pour les stages de bien-être, les cours de relaxation, les séances de *coaching* associant gestion de l'angoisse, maîtrise de soi et paix intérieure. Il suffit de parcourir les rayons des bibliothèques ou des librairies pour constater objectivement cette soudaine passion pour la « *zénitude* » orientalisante. Les centres documentaires les plus traditionnels affichent fièrement une catégorie nouvelle. À côté des départements de psychologie, de sociologie et de philosophie, le rayon « *bien être* » a pris sa place, devenant au fil des années toujours plus important. Dès l'entrée dans les pharmacies, on se trouve accueilli par une haie d'honneur à base de gélules « *apaisantes* », de tisanes « *rassérénantes* », de pilules « *destressantes* ». Il est clair que ce besoin exacerbé de bien-être correspond à un sentiment d'inquiétude généralisé qui dépasse le cadre de l'école. Jamais on n'a vendu autant d'anxiolytiques, jamais la demande de bien être n'a été aussi forte et aussi explicite. Que cette demande corresponde à une situation de malaise général semble ne faire aucun doute. Les sociologues s'intéressent aux causes possibles de ce mal-être. Il est probable qu'il soit le résultat d'une combinaison complexe de facteurs qui s'interpénètrent,

³ Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'enseigner*, Paris, Dunod, 2011.

facteurs économiques, sociaux, moraux, politiques, etc.⁴ La question ici n'est pas d'en mesurer la portée respective mais de se demander ce que l'on entend exactement par bien-être. Que signifie exactement cet état auquel chacun semble aspirer et que tous invoquent sans plus de précision ?

QUEL BIEN-ÊTRE ?

Il faut donc d'abord s'interroger sur ce que recouvre précisément ce terme de bien être. Du drogué en manque de substance qui se jette dans la fête assourdissante à l'amoureux des livres qui cherche un coin de silence en passant par le sportif qui goûte le plaisir simple d'une douche après l'effort, chacun se veut à la recherche d'un certain bien-être. Si on suit l'usage, ce terme renverrait autant au plaisir intense qu'au simple sentiment de quiétude vague. Quant aux circonstances de son apparition, elles seraient aussi diverses qu'indéfinies. Kant ne définissait-il pas le bonheur comme « *la satisfaction de toutes nos inclinations tant en extension, c'est-à-dire en multiplicité, qu'en intensité, c'est-à-dire en degré, et en protension, c'est-à-dire en durée* »⁵ ? Si on en reste à cette imprécision courante liée à l'exigence d'absolu, on risque de se perdre dans des discussions sans fin. Comment apprécier les bienfaits d'un état aussi intense que flou ?

L'idée de bien-être présente un double aspect. Sous l'angle moral, il se caractérise par son côté négatif. Il est essentiellement privation ou allègement : absence de souci, atténuation de la peine ou fin de l'anxiété. L'état de bien-être peut se définir comme celui où on n'éprouve aucune gêne. Sous l'angle matériel il renvoie à une satisfaction physique plus positive : santé, prospérité, aisance. Il est alors caractérisé par la satisfaction de besoins matériels essentiels. La langue anglaise conserve cette distinction. La notion de *welfare* renvoie plutôt à la satisfaction physique issue de l'obtention de biens matériels, celles de *comfort*, d'*ease*, de *well-being* à l'absence de trouble ou de contrainte d'ordre affectif. C'est avant tout l'absence de tensions psychologiques qui caractérise le bien-être moral. À la conjonction du moral et du physique, on retrouve ici l'idéal du bonheur selon la morale antique : « *l'âme en repos, l'esprit tranquille et le corps apaisé* ». Le mental et le physique se retrouvent dans une harmonie et un équilibre qui se traduisent par un sentiment d'apaisement et d'aise.

Il est alors clair que l'idée de bien-être relève plutôt de la sensation globale agréable que de l'intensité de l'émotion ou de la violence de la passion. On ne se trouve alors ni dans cette « *euphorie perpétuelle* », nouvel impératif catégorique et social à la fois dénoncé par Pascal Bruckner, ni dans l'exaltation « *intensiviste* » des passions que souhaitait Georges Bataille. L'état de bien-être évoque plutôt une sorte de béatitude laïcisée, de détente pleine et continue apportant la paix. Il traduit un relâchement de l'ensemble de la personne, comme après un effort, qui viendrait réparer les fatigues du corps enfin détendu et de l'esprit apaisé.

Les recherches récentes sur le développement et le fonctionnement du cerveau par les tenants des sciences cognitives ont permis de montrer que cet état d'aise serait bénéfique autant pour les enfants que pour les adolescents. Le bien-être, entendu comme simple absence de pression ou de menace, aurait des conséquences positives sur le climat familial comme sur celui de l'école. Dans ce dernier cas, on parle du « *bonheur de l'apprenant* » et on présente cet état de bien-être à la fois comme but, atmosphère général et outil principal de l'école, dans la mesure où il permettrait un développement personnel plus harmonieux, des apprentissages plus solides et l'acquisition d'une assurance personnelle plus ferme en société.

LE BONHEUR DE L' « APPRENANT »

⁴ Gilles Ferréol (sous la dir. de), *La violence scolaire : acteurs, contextes, dispositifs*, Bruxelles, E.M.E, 2013.

⁵ Emmanuel Kant, *Critique de la raison pure*, in *Œuvres philosophiques*, Vol. 1, Paris, Gallimard p. 1366.

Les tenants de l'éducation dite « *positive* » sont unanimes. Catherine Gueguen en résume clairement le principe. Lorsque parents et enseignants modifient leur manière d'enseigner de telle sorte que les enfants ne subissent plus de pression inutile « *l'ambiance dans la classe devient agréable aussi bien pour l'enseignant que pour les enfants. Ces derniers sont alors disponibles pour apprendre et les résultats s'améliorent.* »⁶ Autrement dit, plus l'enfant baigne dans une « *atmosphère soutenance et encourageante* », moins les professeurs « *pressurisent leurs élèves* », meilleures sont la compréhension et la mémorisation. C'est la peur, peur de mal faire, peur d'échouer, peur des punitions, qui les empêche de penser et d'apprendre. L'anxiété et l'angoisse, en créant de la tristesse, ralentissent le cours de nos réflexions alors qu'*a contrario* la joie en augmente le flux et en accroît l'intensité.

Cette réflexion, fondamentalement spinoziste pour ce qui touche aux vertus de la joie, se veut éloignée de toute référence philosophique. Elle s'appuie sur des études de psychophysio-physiologie touchant le fonctionnement du cerveau. Elle commence par souligner le rôle négatif de l'émission d'adrénaline et de noradrénaline sur les comportements cognitifs et relationnels, constatant que le cortisol stimule l'amygdale qui devient dominante et ralentit l'activité du cortex préfrontal et de l'hippocampe. Inversement, elle insiste sur l'action positive de l'ocytocine, qui déclenche la sécrétion de dopamine, d'endorphine et de sérotonine pour stimuler la « *motivation* » et apporter une sensation de bien-être. Sa conclusion est qu'il faut impérativement prendre en compte les résultats de cette approche dans le cadre scolaire comme dans le cadre familial. Et Catherine Gueguen d'insister : « *Les ambiances stressantes diminuent les capacités cognitives. C'est un cercle vicieux : quand l'enfant a peur, il apprend mal, a de mauvaises notes, est en situation d'échec. Il se sent alors nul, humilié et ne veut plus aller en classe. Les méthodes d'enseignement bannissant totalement la peur et le stress sont beaucoup plus agréables et satisfaisantes pour le professeur mais, en plus permettent aux élèves, aux étudiants de mieux apprendre, de mieux mémoriser et d'être plus créatifs.* »⁷

Si on s'en tient au cadre de l'instruction scolaire, l'école se devrait donc prioritairement de développer des relations cordiales ou même chaleureuses avec (et entre) les enfants. La cascade de réactions positives déclenchées par ces relations bienveillantes, en augmentant leur sentiment de bien-être, les invite à évoluer positivement. En diminuant l'anxiété, on atténue les risques d'agressivité et de violence au sein des établissements. Le même résultat se constate au sein de la famille. Le bénéfice ne réside pas seulement dans la confiance en soi que gagne l'enfant ou l'adolescent. Il touche aussi le domaine cognitif et celui de la socialisation dans la mesure où le bien-être entraîne une modification globale des attitudes sociales.

D'où les conseils généraux dont ceux qui se réclament de « *l'éducation positive* » ne sont pas avarés. Ils valent à la maison comme ailleurs, de la maternelle à l'université. C'est en eux que se retrouvent, à des degrés divers, les défenseurs de l'éducation issue de l'approche cognitive. L'adulte (parent ou maître) doit tout prioritairement : répondre au besoin d'amour, d'affection et de sécurité des enfants ; les reconnaître au travers d'une écoute attentive en les traitant comme des être capables d'autonomie ; renforcer chez eux le sentiment personnel de compétence ; expliquer les règles à suivre au lieu de les imposer de manière autoritaire ; exclure radicalement les châtiments corporels ou les humiliations. L'approche psychologique prend clairement le pas sur l'approche didactique ou institutionnelle de l'école, présentée le plus souvent négativement.

Comme le rappelle Thomas d'Arsembourg, ce n'est pas la violence exceptionnelle qui est visée ici, mais bien la « *violence éducative ordinaire* », celle qui consiste à « *faire usage de la contrainte physique pour obtenir (ou tenter d'obtenir) d'un enfant un résultat, soit quelque chose à faire (ou à ne pas faire), quelque chose à dire (ou à ne pas dire) ou une attitude à prendre (ou à ne pas prendre).* »⁸ Utilisée avec la meilleure conscience du monde à travers les programmes et dans

⁶ Catherine Gueguen, *Pour une enfance heureuse*, Paris, Robert Laffont, 2014, p. 144.

⁷ *Op. cit.*, p. 146.

⁸ Thomas d'Arsembourg, *Cessez d'être gentils, soyez vrais*, Paris, Éditions de l'Homme, 2012, p. 14.

les meilleures intentions, l'usage de la punition, « corporelle ou autre » est « contre-productif ». Catherine Gueguen parle à son propos d'effets « délétères du stress sur le cerveau », qui « bloque la sécrétion d'ocytocine, de dopamine, d'endorphines et de sérotonine », créant une ambiance contraire aux apprentissages⁹.

L'école est alors présentée par ces auteurs comme le lieu de toutes les terreurs. Y domine l'autoritarisme et la froideur. Thomas Gordon réduit la discipline qui se pratique au sein de l'école à un jeu pervers de menaces, de punitions, de récompenses et d'humiliations qu'il serait bienvenu de remplacer par une « gestion participative » associée à l'intimité de « relations chaleureuses ». Lorsque les adultes, parents ou enseignants, sont dans la « hauteur autoritaire », lorsque pleuvent quotidiennement les « reproches, les ordres, les punitions, les cris, les humiliations, les gifles, alors l'enfant est confronté à la peur »¹⁰. L'éducation et l'instruction ne peuvent qu'échouer.

On se doit de changer radicalement la manière d'enseigner. Le bien-être de l'apprenant doit être prioritaire à tous les niveaux de l'institution scolaire comme de l'institution familiale. La physiologie du cerveau humain nous éclaire sur l'urgence de ce nécessaire renversement de perspective. Et l'OCDE d'insister sur l'exemple de l'école finlandaise qui est là pour nous éclairer sur le vertus éducatives du « well being ». Elle nous répète que le fait d'être chaleureux avec l'enfant, de lui donner confiance, de l'encourager, de le soutenir, de lui montrer du respect et de la considération est positif quant aux résultats scolaires eux-mêmes. En favorisant le bien-être de l'enfant, on favorise son épanouissement et, par suite, ses apprentissages tant cognitifs que sociaux.

L'AUTORITÉ

Cette approche de l'enseignement scolaire et de l'éducation parentale, pour séduisante qu'elle paraisse par sa bienveillante douceur, n'est pas si évidente qu'il pourrait sembler de prime abord. Un premier doute s'installe lorsqu'on prête attention à la représentation volontiers caricaturale que les ardents défenseurs de l'école ou de l'enfance « heureuse » font de ceux qu'ils estiment leurs adversaires.

L'autorité magistrale, en dépit de prudentes précautions de langage, est le plus souvent présentée comme synonyme de pression extérieure, de violence négative qui ne vise qu'à blesser ou à humilier. Dans le pire des cas, la relation éducative se résume à un rapport de force : domination contre soumission, tyrannie contre humiliation. Dans le meilleur, on se contente de confondre l'autorité avec la puissance ou la force. Dans le premier cas, on ramène la famille et l'école à une généralisation caricaturale. Elles se réduisent à ce qu'elles peuvent avoir de catastrophique. Dans le second, on passe à côté du fait, pourtant essentiel, que la force (*potestas*), la violence (*imperium*) ne commencent à s'exercer que lorsque, précisément, l'autorité (*auctoritas*) a cessé d'agir sur l'enfant, l'élève ou l'étudiant. L'expérience pédagogique, à l'image de l'expérience politique, montre qu'on n'a recours à la force, à la punition ou aux gratifications que lorsque l'autorité a perdu sa puissance. Comme le note Jean-Claude Passeron, on ne fait appel aux forces de l'ordre que lorsque l'autorité est perdue. On ne sanctionne négativement que lorsqu'on perd le pouvoir de se faire obéir de manière spontanée.¹¹

L'autorité réside dans cette capacité singulière d'obtenir, sans recours à la violence, certains comportements de la part de ceux qui en reconnaissent la pertinence. Elle suppose, non la crainte, mais au contraire le crédit et l'ascendant. La menace et la force n'interviennent que lorsque l'autorité se trouve remise en question. La véritable autorité n'est donc ni arbitraire ni tyrannique, elle n'a rien à voir avec la terreur. Elle repose sur une relation réciproque de respect : celui qui l'exerce croit en la capacité d'amélioration de celui qui s'y soumet. Quant à celui qui s'y soumet, il

⁹ *op. cit.* p. 146.

¹⁰ Thomas Gordon, *Éduquer sans punir*, Paris, Marabout, 2003, p. 86.

¹¹ Jean-Claude Passeron, art. « Pédagogie et pouvoir » in *Encyclopaedia Universalis*, Vol, 12, 1968, p. 667.

accorde sa confiance car il voit dans cette obéissance un moyen de progresser. Le rapport vrai d'autorité implique confiance et considération mutuelles et non rapport brutal de force ou simple désir de domination. Si la tyrannie ou le despotisme impliquent la méfiance, l'autorité demande au contraire confiance réciproque et reconnaissance.

De plus, il ne faut pas oublier que, contrairement à ce qu'une analyse hâtive pourrait laisser croire, la relation d'autorité entre celui qui l'assume et celui qui l'accepte n'est pas duelle mais triadique. Au-delà de leur rencontre, les protagonistes de la relation d'autorité doivent reconnaître conjointement une valeur de référence par rapport à laquelle ils se situent l'un et l'autre. Chacun se reconnaît et reconnaît l'autre comme placé à une distance plus ou moins grande par rapport à ce que l'on doit appeler un objectif commun (acquisition d'un savoir ou d'un comportement). Dans le champ de l'éducation, non seulement le maître se trouve à une proximité plus étroite par rapport aux connaissances ou aux compétences que l'élève cherche à acquérir, mais ce dernier reconnaît cette différence de proximité dans la mesure où il cherche de son côté à réduire sa propre distance par rapport à ces savoirs qu'il considère comme importants. En tant qu'« élève », il cherche à s'« élever » et sait plus ou moins confusément pouvoir trouver dans le maître aide et soutien.

En ce sens, la relation d'autorité fonctionne loin des caricatures autoritaristes qui en sont faites, chez ses détracteurs. À confondre le maintien de l'ordre despotique par la violence avec le respect volontaire de l'autorité, non seulement on finit par voir de la tyrannie partout, mais surtout on passe à côté de ce qui fait l'originalité de la relation d'autorité pédagogique qui implique trois composants et non deux : un élève que le maître reconnaît capable de progresser, un maître en qui l'on a confiance et dont on respecte les savoirs, plus la reconnaissance commune de la valeur de l'enseignement proposé, contenus et objectifs compris.

Ce dernier élément de la triade, si souvent oublié par les pédagogues modernes, est pourtant essentiel. On n'accepte l'autorité que de ceux dont on respecte explicitement ou implicitement les savoirs et les références morales. Toute autorité, qu'elle soit celle du *contrat*, de l'*expert*, de l'*arbitre*, du *modèle*, du *leader*, comme celle du *père* ou du *roi*, obéit à ce modèle triangulaire. Elle passe par la confiance plutôt que par la force¹²

Or, cette autorité qui s'impose à moi de l'extérieur sous une forme contraignante semble être la condition de ma liberté. Cette dernière suppose que je puisse m'imposer à moi-même une règle. La discipline de soi, avant d'être interne commence par venir de l'extérieur. Kant notait déjà que la liberté, but ultime de l'éducation, commence par l'obéissance et que le plus grand problème de l'éducation consiste précisément à « *cultiver la liberté sous la contrainte* ». Car la contrainte est nécessaire dans la mesure où permet de dépasser le besoin naturel spontané ou le désir immédiat. Sans la contrainte que l'on est capable d'exercer sur soi, « *tout n'est que pur mécanisme* »¹³. Sans l'acquisition de cette aptitude à se gouverner eux-mêmes, les enfants « *resteront toute leur vie des enfants* ». Or, la liberté intérieure commence par la contrainte extérieure. Ce point de vue sur le rôle positif de l'autorité est rejoint par Freud. Pour ce dernier, il ne faut cependant pas confondre autorité et autoritarisme. « *Le but principal de toute éducation est d'apprendre à l'enfant à maîtriser ses instincts : impossible en effet de lui laisser une liberté totale, de l'autoriser à obéir sans contrainte à toutes ses impulsions [...]. L'éducation doit donc inhiber, interdire, réprimer* » tout en évitant cependant de briser la personnalité de l'enfant. Il faut trouver une voie entre le « *Scylla du laisser faire* » qui infantilise et le « *Charybde de l'interdiction* » qui paralyse¹⁴. C'est en ce qu'elle nous oblige à nous discipliner que l'autorité est positive autant pour l'éducation que pour l'instruction.

Le second point de difficulté des théories du bien-être à l'école reste l'assimilation qui est faite entre l'école et la famille. On traite des deux institutions comme si elles obéissaient aux

¹² Olivier Reboul, *Philosophie de l'éducation*, Paris, P.U.F, 1980, p. 34.

¹³ Emmanuel Kant, *Réflexion sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1966, p. 87.

¹⁴ Sigmund Freud, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1965, p. 166.

mêmes exigences et visaient les mêmes objectifs. Dans les deux cas, le bien-être de l'enfant serait la solution unique aux problèmes rencontrés. Alain a le mérite de nous rappeler que la confusion entre la famille et l'école est préjudiciable aux deux institutions. « *L'enfant tient à sa famille par des liens forts* » où dominant l'affectivité, l'imitation inconsciente des gestes et des sentiments comme la tendresse ou l'amour, une inégalité naturelle fondatrice. Elle présente un milieu où les mouvements d'humeur sont compréhensibles et passionnés. Dans l'école en revanche, si l'enfant « *tient au peuple enfant par des liens qui ne sont pas moins naturels* » que dans la famille, ces liens sont plutôt d'égalité et de ressemblance. Avec le maître qui représente de plus le savoir, il subsiste une distance nécessaire où les préférences affectives ne jouent pas par principe. Dans les faits « *le maître se trouve être ambassadeur et négociateur entre le peuple parent et le peuple enfant* »¹⁵. La distance affective reste nécessaire à la liberté de l'enfant. Un maître qui, par sa sévérité d'exemple et d'exigence, n'incarne pas la rigueur du devoir, trahit sa fonction.

Dans la famille, la faute soulève des tempêtes de passions. C'est la personne qui est visée. Dans l'école, elle trouve sa place. « *On lave l'ardoise et il ne reste rien de la faute* ». Nul ne se sent blessé ou visé. C'est pour cette raison qu'Alain voulait une école neutre, aux murs nus, où les passions extérieures ne rentrent pas, où l'on n'est attentif qu'à ce que l'on fait. Il parle même de « *simplicité monastique* », de vertu des « *méthodes sévères* », du « *métier d'écolier* », ajoutant : « *que l'enfant lise ou qu'il écrive, ou qu'il calcule, cette action dénudée est son petit monde à lui, qui doit suffire.* »¹⁶ Si on peut concevoir que le but de la famille est le bonheur de l'enfant, il est plus difficile d'en faire la fin de l'école qui est d'apprendre à vouloir et à penser. Ce qui ne va pas nécessairement avec le bien-être, mais plutôt avec son double contraire, l'incertitude intellectuelle et l'inquiétude morale. Suivant Alain, le maître qui se substitue affectivement aux parents se trompe et trompe l'enfant.

LES VERTUS DE « L'INTRANQUILLITÉ »

Ces réflexions d'Alain conduisent à une critique plus directe encore du bien-être, non comme fin de l'école, mais comme milieu ou devrait régner une ambiance de détente, de chaleur et de « *zénitude* ». Il faut en effet s'interroger sur l'origine psychologique du désir d'apprendre. Commence-t-il par un sentiment de confort intellectuel et moral, par un état de satisfaction apaisé ou au contraire par un sentiment d'insatisfaction et de doute ? Le désir de grandir tant moralement, affectivement, qu'intellectuellement ne reposerait-il pas d'abord sur un sentiment de malaise face à l'état présent ? Comme le notait Hegel le désir premier de l'enfant est de sortir de l'enfance. Son malaise tient au fait qu'il n'est pas satisfait de ce qu'il est. Ce à quoi il aspire n'est pas le bien-être mais l'état adulte. Son souhait le plus vif est de quitter cette enfance, non de s'y maintenir. Le choix sérieux de ses jeux d'imitation montre assez ce souhait de se dépasser¹⁷. Il joue sérieusement à l'adulte ; c'est l'adulte qui se plaît à faire l'enfant. Ce dernier veut qu'on « *l'élève* », surtout pas qu'on les maintienne en enfance. « *La nécessité d'être élevé existe chez les enfants comme le sentiment qui leur est propre de ne pas être satisfaits de ce qu'ils sont. C'est la tendance à appartenir au monde des grandes personnes qu'ils devinent supérieur, le désir de devenir grand.* »¹⁸ Il existe un malaise inhérent à l'enfance qui la pousse à désirer sortir de soi. On devrait alors faire, non pas l'éloge pédagogique du bien-être, mais plutôt de ce que Locke appelait « *l'intranquillité* »¹⁹ Le sentiment de bien-être n'invite pas celui qui s'y complaît à sortir de son état mais à s'y complaire au contraire. Peut-être qu'un peu de doute, d'instabilité, d'incertitude, de

¹⁵ Alain, *Propos*, Paris, Gallimard, 1956, p. 363.

¹⁶ *op. cit.*, p. 873.

¹⁷ Roger Caillois, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, 1974, p. 48.

¹⁸ Friedrich Hegel, *Principes de philosophie du droit*, Paris, Vrin, 1975, § 175.

¹⁹ John Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1966, p. 46.

malaise, autrement dit de « mal être » est préférable pour progresser qu'une installation rassurante dans la quiétude et le sentiment de sécurité.

Ce qui vaut dans le domaine affectif vaut aussi dans celui des apprentissages. Gaston Bachelard a lui-même transposé sa théorie de la découverte savante dans le champ de la didactique. Il voit que tout apprentissage nouveau – dans les sciences comme ailleurs – implique une rupture avec les connaissances anciennes. Ces dernières apparaissent alors comme autant d'« obstacles » à l'apprentissage, obstacles qu'il faut commencer par mettre à la question. Ce qui ne va pas sans malaise. L'histoire des apprentissages scolaires n'est pas celle de l'accumulation successive de découvertes nouvelles de manière cumulative et continue; mais celle de « ruptures », de « cassures » et surtout d'« obstacles » avec lesquels il faut commencer par rompre. En apprenant quelque chose de nouveau, singulièrement dans les sciences et les arts, on n'entasse pas un savoir sur un autre, on « change de culture »²⁰. L'accès à une connaissance nouvelle fait donc appel à tout autre chose que le sentiment rassurant d'évidence immédiate. Il s'accompagne d'un mal-être dans la mesure où il implique le renoncement à nos vieilles habitudes intellectuelle ou affectives. Les références culturelles qui paraissent aller de soi sont souvent mises cul par-dessus tête et ce renversement bouleverse les habitudes établies. En ce sens, Bachelard va jusqu'à dire que tout apprentissage nouveau désacralise ce que nous pensons être, car « on s'instruit d'abord contre soi-même »²¹. Tout apprentissage nouveau repose sur un mal-être initial et entraîne une restructuration globale de la connaissance. Ce bouleversement ne peut qu'être déstabilisant. Il existe donc un mal-être constitutif de l'école dans la mesure où celle-ci apporte des savoirs qui ne rentrent pas dans le moule des habitudes. Peut-être cette vertu déstabilisante de l'apprentissage vaut-elle tout au long de la vie pour celui qui veut éviter le dogmatisme paresseux.

Cet éloge du mal-être pourrait trouver son aboutissement dans l'exigence philosophique elle-même. Cette façon critique de se retourner sur soi et de s'interroger sur la valeur et les limites de ce que nous savons ou pensons savoir est à l'exact opposé de l'idéal du bien-être. La philosophie n'est pas la sagesse, certitude scientifique et morale à la fois. Elle en est seulement le désir et la recherche inquiète. Déjà Platon, dans le *Théétète* (155 d), voit dans l'étonnement d'une âme troublée la naissance de la réflexion et de la connaissance. Et Aristote donne l'étonnement, autrement dit l'ébranlement intérieur qui bouscule nos certitudes et nous arrache à notre bien-être, la source de la découverte. « Ce fut l'étonnement qui poussa les premiers penseurs aux spéculations philosophiques » (*Métaphysique*, 982 b 13). Toute connaissance repose sur un trouble préalable, une inquiétude déstabilisatrice de nos anciennes certitudes, et entraîne une remise en question des savoirs et des comportements habituels. Socrate n'est comparé à une « torpille » que parce que son enseignement vise à mettre mal à l'aise celui à qui il s'adresse en déstabilisant ses certitudes dogmatiques. Le mal-être provoqué par le maître est une invitation à remettre en question ses convictions en apparence les plus solides. En ce sens le bien-être dans lequel on souhaite installer l'école apparaît comme un handicap dans la mesure où, loin d'éveiller à d'autres horizons, il enferme dans la certitude d'un sentiment de sécurité rassurant qui ne peut conduire qu'au sommeil dogmatique.

Cette critique du bien-être, à la fois comme moyen et finalité de l'entreprise éducative est plus forte encore chez un philosophe comme Kierkegaard. Le risque de dogmatisme qu'il dénonce dans les morales du bonheur ne touche pas seulement le domaine des connaissances mais aussi celui des comportements et des attitudes. Kierkegaard attribue à l'angoisse une valeur pédagogique éminente tout au long de l'existence. Au-delà du malaise psychique ou physique qu'étudie de psychologue ou le médecin, il faut voir dans cet état d'anxiété le révélateur de notre existence proprement humaine. L'angoisse et le sentiment qui nous conduit durant toute de la vie. En ce sens, « elle accompagne

²⁰ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1938, p. 19 et p. 123.

²¹ Gaston Bachelard, *L'engagement rationaliste*, Paris, P. U. F., 1972, p. 34.

l'ensemble du cheminement dialectique de l'existence »²². C'est à travers l'oppression qui le caractérise que l'on remet en question le niveau de certitude précédemment atteint. L'angoisse renaît à chaque stade du développement pour en permettre la déstabilisation. Elle n'a pas d'objet précis sinon celui de nous inviter à récuser ce que nous croyons être ou croyons savoir. L'angoisse nous recentre sur le « rien » que nous sommes en termes de vérité. Elle nous ramène sans cesse à l'immense vanité de notre savoir qui n'est au fond qu'une ignorance qui s'ignore en tant que telle. Elle invite à sauter vers une nouvelle forme de connaissance qui sera sans doute dépassée à son tour. Quoique douloureux, le mal-être qu'elle provoque est donc positif.

Son statut est donc éminemment pédagogique. André Clair a sans doute raison de souligner que l'angoisse est la condition même de tout apprentissage dans la mesure où, comme signal oppressant d'insuffisance radicale, elle conditionne le passage d'un stade au suivant. Épousant le mouvement de connaissance, elle permet aux nouvelles structures de la pensée de s'imposer, offrant une adaptation possible à la nouveauté. En nous sortant de la placidité sereine qui invite à l'immobilité intellectuelle et morale, elle permet la création.

On est alors bien loin de l'éloge pédagogique de la tranquillité et du bien-être. « *L'angoisse est la possibilité de la liberté* » qui possède « *une valeur éducative absolue car elle corrode toutes choses du monde fini et met à nu toutes leurs illusions.* »²³

CONCLUSION

Il ne s'agit pas à travers ce bref survol de la question du bien-être à l'école de distribuer les bons et les mauvais points mais de tenter de nuancer deux affirmations qui sont présentées comme des évidences de la part des partisans de l'éducation « positive », celle qui voit dans le bien-être la solution idéale aux maux dont souffrent aujourd'hui la famille et l'école. D'une part, la présentation trop souvent caricaturale qui est faite des institutions scolaires ou universitaires ainsi que celle de la famille, conduit à ne voir dans ces deux instances traditionnelles que violence et dureté anti-pédagogiques. Dans les faits, aucune ne se réduit pourtant à une accumulation de brutalité sans nuance ou de chantage paralysant. D'autre part, il convient de se demander si la sévérité et l'autorité sont toujours aussi négatives pour les apprentissages et pour la formation de soi que le prétendent les partisans de l'école hédoniste. Il se pourrait que l'autorité, l'« *intranquillité* », l'angoisse même dans ce qu'elle entraîne de plus « *inquiétant* », jouent un rôle positif dans la remise en question qu'implique tout apprentissage nouveau et toute évolution affective ou morale personnelle.

Encore une fois, tout repose sur ce que l'on convient d'entendre par bien-être. Si on entend par là quelque état de satisfaction complète où l'on n'a plus rien à désirer, une sorte de félicité pleine et totale, alors il est clair que cet état est contraire aux idées mêmes d'éducation ou d'instruction qui sont des invitations à sortir de soi. Le bien-être véritablement positif, qu'il soit familial ou scolaire, ne saurait résider que dans la confiance que l'enfant, l'élève ou l'étudiant ont dans celui qui exerce une autorité sur lui. Il se peut que cette autorité prenne parfois une forme rassurante et chaleureuse. Il se peut aussi qu'elle choisisse de provoquer un malaise déstabilisateur chez l'enfant ou l'étudiant afin de l'inviter à dépasser un stade où il risquait de se trouver arrêté dans son évolution cognitive, affective ou morale. Le bonheur n'est pas tout d'une pièce. L'autorité perçue comme bienveillante, même sévère, voire austère, peut faire que l'enfant se sente en confiance, bien plus que devant un maître « *chaleureux* » dont il déjoue très vite les ruses manipulatoires ou l'intention infantilisante.

Alain avait justement distingué le plaisir tiré du simple divertissement de la joie qui « *hausse au dessus de soi-même* » présente dans toute éducation vraie²⁴ Il faut en effet distinguer le plaisir

²² Bernard Vandewalle, *Kierkegaard, éducation et subjectivité*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 110.

²³ André Clair, *Pseudonymie et paradoxe, La pensée dialectique de Kierkegaard*, Paris, Vrin, 1976, p. 190.

tiré du jeu, entendu comme activité dont la motivation est la libre expression des tendances sans contrôle d'efficacité pragmatique, du plaisir que l'on tire de l'activité au travail qui provient de l'action efficace sur le réel et sur soi. À confondre pédagogie du jeu et pédagogie du travail, on risque de transformer l'apprentissage en divertissement et l'école en parc d'attraction. Ainsi que l'écrit Frédéric Gobert en conclusion de sa réflexion sur l'hédonisme qui est en train d'envahir le système éducatif, il se pourrait que l'École ne finisse par produire un modèle étudiantin sans grande consistance: « *Immature, capricieux et soumis, pathologiquement épris de ludique, hédoniste jusqu'à l'irresponsabilité, "l'adulescent" ne construit aucun avenir.* »²⁵ Resurgit ici la critique que Pestalozzi adressait aux mères trop indulgentes et aux pédagogues seulement soucieux du bonheur de leurs élèves : il faut certes suivre la nature des enfants et ne pas brutaliser leurs besoins propres, mais sans oublier cependant qu'il faudra bien un jour les « *atteler à la pauvre carriole de la vie qui, elle, ne fait pas de cadeau* »²⁶. Autant que cela se fasse de manière progressive si on ne veut pas rendre incompatibles le plaisir et la réalité.

L'intention généreuse des tenants de l'éducation « *au bonheur par le bonheur* » n'est pas ici en cause. Leur difficulté principale semble résider d'abord dans le flou conceptuel que recouvre la notion de bien-être, notion qui se ramène trop souvent à un fourre-tout, plein de bons sentiments certes, mais injuste envers une école d' « *intranquillité* » et de rigueur qui n'est peut-être pas si négative par sa vertu déstabilisatrice. L'ambiguïté tient avant tout à l'imprécision de cette notion dont, il convient de le noter, l'usage récent en économie souffre des mêmes difficultés. Peut-être un effort de clarification et de précision conceptuelle serait-il souhaitable car il permettrait d'éviter bien des incompréhensions et nombre de procès d'intention que ceux qui se consacrent à l'enfance ne méritent pas.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALAIN (1956), *Propos*, Paris, Gallimard.
 ANSEMBOURG, Thomas d' (2012), *Cessez d'être gentils, soyez vrais*, Paris, Éditions de l'Homme.
 BACHELARD Gaston (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
 BACHELARD Gaston (1972), *L'engagement rationaliste*, Paris, P. U. F.
 BOIMARE Serge (2011), *L'enfant et la peur d'enseigner*, Paris, Dunod.
 CAILLOIS Roger (1974), *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
 CLAIR André (1976), *Pseudonymie et paradoxe, La pensée dialectique de Kierkegaard*, Paris, Vrin.
 DUMONT-KREMER (2009), *Élever son enfant autrement*, Paris, La Plage.
 FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2013), *La violence scolaire : acteurs, contextes, dispositifs*, Bruxelles, E. M. E. et intercommunications.
 FILLOZAT, Isabelle (2013), *Au cœur des émotions de l'enfant*, Paris, Marabout.
 FREUD Sigmund (1965), *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Paris, Gallimard (1^{re} éd. allemande : 1921).
 GOBERT Frédéric (2016), *Le Système éducatif français à l'ère du ludique, de l'hédonisme et de l'adulescent*, Paris, L'Harmattan.
 GORDON Thomas (2003), *Éduquer sans punir*, Paris, Marabout (1^{re} éd. américaine : 2001).
 GUEGUEN Catherine (2014), *Pour une enfance heureuse, repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Paris, Robert Laffont.
 HEGEL Friedrich (1975), *Principes de philosophie du droit*, Paris, Vrin (1^{re} éd. allemande : 1821).

²⁴ Alain, *Propos*, Paris, Gallimard, 1956, p. 6.

²⁵ Frédéric Gobert, *Le Système éducatif français à l'ère du ludique, de l'hédonisme et de l'adulescent*, Paris, L'Harmattan, 2016, p. 171.

²⁶ Johann Heinrich Pestalozzi, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Delagrave, Paris, 1882, Lettre IV.

- JOLIBERT Bernard (1994), « La pédagogie de la rupture chez Gaston Bachelard » in *Expressions*, n° 4, mai 1994, p. 153-164.
- JOLIBERT Bernard (2003), « L'autorité et ce qu'elle n'est pas » in Jean LOMBARD : *L'École et l'autorité*, Paris, L'Harmattan, p. 25-46.
- KANT Emmanuel (1966), *Réflexion sur l'éducation*, Paris, Vrin (1^{re} éd. allemande : 1780).
- LOCKE John (1966), *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris, Vrin. (1^{re} éd. anglaise 1689).
- LOMBARD Jean (sous la dir. de) (2003), *L'école et l'autorité*, Paris, L'Harmattan.
- PASSERON Jean-Claude (1968), « Pédagogie et pouvoir » in *Encyclopaedia Universalis*, Vol. 12.
- PESTALOZZI Johann Heinrich (1882), *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Lettre IV, Delagrave, Paris, Paris, 1882.
- REBOUL Olivier (1980), *Philosophie de l'éducation*, Paris, P.U.F.
- ULMANN Jacques (1982), *La pensée éducative contemporaine*, Paris, Vrin.
- VANDEWALLE Bernard (2008), *Kierkegaard, éducation et subjectivité*, Paris, L'Harmattan.