

**Camille ROELENS**

Université Jean Monnet de Saint Etienne, laboratoire ECP

**Bienveillance, autorité et didactique de l'oral : rendre auteur, rendre orateur**

Article reçu le 04.01.2018 / Modifié le 13.03.2018 / Accepté le 05.05.2018

**Résumé**

Cet article aborde d'un point de vue philosophique la question de la didactique de l'oral et de l'exercice de la responsabilité éducative en contexte scolaire. Pour faire face à la double injonction de devenir individu et de devenir autonome, à laquelle le monde démocratique confronte ceux qui y naissent, la maîtrise à l'oral des mots et de ce qu'ils permettent est souvent essentielle. Une acception large, intriquée et pour partie renouvelée des notions d'autorité et de bienveillance semble constituer un moyen pertinent pour accompagner l'élève dans cette tâche.

**Mots clés** : langage oral, bienveillance, autorité, individualisme, autonomie.**Abstract**

In this article we address the question of oral didactics and of the exercise of educative responsibility in a school context, from a philosophical point of view. To face the double injunction of becoming an individual and becoming autonomous, inherent to a democratic world and to which each human being is confronted, it is essential to master the words and what can be achieved through them. Hence, a wide, intricate and partly renewed acception of the notions of authority and kindness seems to be a relevant mean to support the pupil in this task.

**Keywords** : oral language, benevolence, authority, individualism, autonomy.**Pour citer cet article :**

Roelens, C. (2018). Bienveillance, autorité et didactique de l'oral : rendre auteur, rendre orateur. *Action Didactique*, 1, 198-213. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Roelens.pdf>

**Pour citer le numéro :**

Amokrane, S. et Cortier, C. (dir.). (2018). Oral et oralité: perspectives didactiques, anthropologiques ou littéraires [numéro thématique]. *Action Didactique*, 1. <http://univ-bejaia.dz/ad1>

## Introduction

L'objet de cette réflexion, qui sera conduite d'un point de vue philosophique, est de mettre en évidence ce que la pratique de l'oral à l'école implique pour les enseignants dans leur façon de concevoir et d'occuper la place d'autorité éducative. Il s'agira ensuite de discuter de la pertinence d'un appui sur la notion de bienveillance pour penser l'accompagnement adéquat afin de permettre aux enfants de *parler* et de *se parler*, d'*écouter* et de *s'écouter*, de *comprendre* et de *se comprendre*. Il s'agit moins ici de prescrire que de penser le socle théorique à partir duquel les pratiques éducatives peuvent se déployer dans toute leur richesse et leur pluralité, mais cela se double d'une vigilance à ne pas proposer un propos hors-sol ou purement rhétorique. Ce choix théorique fait écho avec ce qu'affirme Nonnon à propos de la didactique de l'oral : « toute méconnaissance des conditions ergonomiques dans lesquelles s'exerce le travail sur l'oral amène des propositions peut-être séduisantes mais peu opérationnelles, sinon inaudibles » (2011, p.199). Foray exprime ce même point de vue ainsi : « Si la philosophie de l'éducation veut être quelque chose de substantiel (...), elle doit (...) prétendre penser la réalité. (...) Les philosophes de l'éducation doivent être à la fois dedans et dehors » (2016a, p. 70-71). Pour Gauchet, l'intelligibilité du « nouveau monde » et de ses enjeux impose rien moins que de « refondre nos outils intellectuels » (2017a, p.489). La contribution ici proposée à ce vaste projet est de penser l'articulation de la bienveillance, de l'autorité et de la pratique de l'oral à l'école.

La première partie de notre développement précisera le cadre théorique et conceptuel dans lequel s'inscrira le propos, ainsi que les principaux questionnements à l'origine de ce travail de recherche.

La seconde partie sera consacrée à la confrontation de thèses contemporaines concernant l'autorité éducative en contexte scolaire, aux enjeux et objectifs fixés par les instructions officielles françaises quant à la pratique du langage oral à l'école. Y sera notamment soutenue la nécessité d'une acception large de la notion d'autorité, au-delà de la seule dimension d'obtention « économique » de l'obéissance sans contrainte. Quelques conditions essentielles de l'autorité éducative seront également esquissées, en particulier la nécessaire reconnaissance de la légitimité de l'autorité pour que celle-ci existe.

La troisième partie sera consacrée à la notion de bienveillance dont il s'agira en premier lieu de proposer une conceptualisation philosophique globale et stabilisée. Elle semble pouvoir s'articuler autour de trois actions qui sont au cœur de la pratique éducative : sécuriser, protéger, autoriser. Sa pertinence comme moyen de l'éducation sera discutée à l'aune de la fin que la société

des individus semble attribuer à l'éducation : permettre aux individus de devenir eux-mêmes, d'assumer durablement une individualité consistante (Gauchet, 2002).

## 1. Cadre et questionnements de recherche

### 1.1 Sources mobilisées

L'objet étudié semble justifier de mobiliser quatre types de sources et de ressources. Tout d'abord, l'école, puisque c'est de l'autorité éducative et de la bienveillance scolaire qu'il sera plus spécifiquement question ici, est avant tout un lieu spécifiquement dédié aux apprentissages et régi par un certain nombre de textes officiels. Il semblait donc cohérent de commencer la préparation de ce travail par une lecture attentive des programmes scolaires français de 2015 qui mettent l'accent sur l'importance de la construction pour tous de compétences en « Langage oral » et en font l'enjeu cardinal de l'école maternelle<sup>1</sup>. Au cours du présent développement, il sera fait référence à ces textes. La pratique de la classe s'inscrit également dans des appropriations singulières des politiques éducatives par chaque professionnel en fonction de son contexte d'exercice et de ses propres options pédagogiques. Il semble donc pertinent de faire de ma propre expérience de professeur des écoles, non pas un élément de corpus à part entière, mais un garde-fou pour ancrer le propos dans la réalité du métier d'enseigner. Ensuite, l'autorité éducative a fait l'objet au cours des dernières années de publications importantes, renouvelant son abord du point de vue pédagogique et philosophique. Les ouvrages de Prairat (2010) et de Robbes (2010) consacrés à cette notion seront ainsi mobilisés, ainsi que les travaux de Foray (2009, 2016b), plus spécifiquement pour les liens qu'il mobilise entre autorité, autonomie, et responsabilité pour les éducateurs de faire entrer les enfants dans un monde de culture (Arendt, 1972). Enfin, ce travail s'inscrit dans le cadre théorique global que propose Gauchet, seul (2002, 2003, 2017a) ou avec Blais et Ottavi (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008, 2013, 2016) pour penser la spécificité de l'existence individuelle dans les démocraties contemporaines, et les enjeux éducatifs et scolaires qui en découlent. L'auteur se revendique d'une « philosophie politique de l'éducation » par le fait que selon lui les problèmes dans l'école ne pourront aucunement se régler par une politique sectorielle, mais ils engagent l'ensemble du fonctionnement humain-social. Ce positionnement implique, en particulier, une réflexion sur les moyens et les fins de l'éducation lorsqu'il

---

<sup>1</sup> Ce pourquoi il sera ici très essentiellement fait référence à l'annexe du Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 (ci-après désigné « B.O. »), concernant le cycle 1. Cependant, comme cela transparait et est parfois explicitement mentionné dans ce B.O, L'esprit de l'abord du langage oral dans ce cycle se diffracte ensuite dans l'ensemble des textes officiels concernant les cycles 2, 3 et 4.

est fait à tous l'injonction de devenir individu (Gauchet, 2017a) et de devenir autonome (Foray, 2016b).

## 1.2 Pratiquer l'oral à l'école ?

Les enseignants se saisissent généralement des prescriptions institutionnelles sur la pratique du « langage oral » à l'école en proposant des projets et des séquences axés sur l'enrichissement du lexique, la découverte de champs lexicaux nouveaux ou auxquels certains élèves ne sont pas confrontés hors l'école, des rituels tels que le « mot du jour ». Ces dispositifs sont sans doute indispensables pour pondérer les différences initiales entre élèves quant à la quantité de mots connus. Ils consistent tous à se saisir de l'enjeu de l'oral à l'école par le prisme de la transmission des contenus. Ils présupposent tous que l'élève veut prendre la parole, et qu'il s'agit à partir de cette donnée de l'aider à la prendre de mieux en mieux. Il semble que cette conception donne toute son importance à la question suivante : à quelles conditions un enfant se sent-il autorisé à s'emparer pleinement du langage oral ? Suffit-il que la prise de parole soit permise ? Être un « orateur » (entendre par là : s'exprimer de façon fluide et assurée à l'oral) semble impliquer en réalité quatre paramètres d'égale importance : avoir *des choses à dire, les mots pour le dire, se sentir capable de les dire et autorisé à le faire*. L'expérience des deux premiers paramètres, entravée par l'absence des deux seconds, est vecteur de malaise et de frustration. Un élève mutique n'est pas nécessairement un élève qui n'a rien à dire ni les mots pour le faire, il peut aussi être « simplement » un élève inhibé par la prise de parole en elle-même, le fait de s'assumer comme auteur d'un propos face à un Autre ou un groupe. Cela justifie ici de parler de la nécessité que les élèves construisent des « capacités »<sup>2</sup> orales : l'objectif n'est pas en soi qu'ils parlent peu ou beaucoup, mais que l'expression orale procède d'un choix de leur part et non d'un manque de mots ou de confiance en soi pour prendre la parole.

## 1.3 Une éducation à l'autonomie ?

Foray (2016b) définit l'autonomie comme la capacité d'une personne à se diriger elle-même dans un monde de culture (p.19), ce qui implique de pouvoir agir, choisir et penser par soi-même (p.20-22). L'objet du présent article n'est aucunement de minorer le caractère indispensable de la maîtrise de la culture écrite pour être pleinement autonome, en particulier pour accéder à l'autonomie intellectuelle dans un univers symbolique de signes

---

<sup>2</sup> La notion de « capacités » est théorisée par Nussbaum et désigne « un ensemble de possibilités ou de libertés substantielles, que les individus peuvent décider d'exercer ou non : ce choix leur appartient » (2012, p. 37). Pour Foray (2016b, p.55), l'autonomie individuelle peut être pensée comme une capacité.

graphiques (p.22). Cependant, si comme l'écrivent Blais *et al.*, «l'école est fille de la révolution intellectuelle qu'a représentée le passage de la culture orale à la culture écrite» (2016, p.193), l'école est aussi un lieu de socialisation, composante indispensable du devenir autonome (Foray, 2016b, p. 26) qui dépend en grande partie de la capacité des individus à communiquer oralement avec les autres membres d'un groupe (Blais *et al.*, 2008, p.153-154). C'est plus particulièrement d'un rapport autonome à l'expression orale, savoir parler, pouvoir choisir de parler, pouvoir comprendre et s'entre-comprendre *via* le langage oral, dont il sera question ici. Si penser une éducation à l'autonomie consiste pour partie à « savoir quelles formes et quels exercices de l'autorité sont utiles pour devenir autonome » (Foray, 2016b, p.94), il semble que l'articulation entre autorité éducative et oral à l'école doive à son tour être questionnée.

## **2. L'autorité éducative et l'oral à l'école : trois dimensions à interroger**

La réflexion philosophique sur l'autorité peut être entravée par la confusion de cette notion avec l'autoritarisme. Les raisons en sont multiples, mais l'une d'entre elles semble être de cantonner l'autorité à « tout ce qui fait obéir les gens » (Arendt, 1972, p.136). Cette dimension existe : l'autorité permet d'obtenir de l'autre un comportement sans recours à la force, mais il est aussi possible de faire obéir par la violence, physique ou psychique, ce qui ne facilite pas la saisie de la spécificité de l'autorité (Arendt, 1972, p.136). L'obéissance sans contrainte n'est qu'une mince part, fonctionnelle, de l'autorité. Cette notion, que Prairat définit comme « un concept méta-éducatif, [qui] traverse l'ensemble des activités afférentes au champ de l'éducation » (2010, p.41), est bien plus féconde que ne le laisse penser l'idée selon laquelle l'exercice de l'autorité ne consisterait qu'à donner des ordres. Occuper la place d'autorité, c'est aussi transmettre, médier, garantir, augmenter, autoriser (Robbes, 2010), en d'autres termes, contribuer à rendre l'Autre auteur. C'est autour de ces multiples facettes de l'autorité que se déploiera cette première partie, que la confrontation à la didactique de l'oral rend particulièrement sensible. En effet, « faire parler » un élève, ce n'est pas obtenir une information, l'obliger à révéler ce qu'il ne souhaite pas, mais au contraire l'aider à devenir un sujet de langage, à être auteur de son appropriation de l'oral comme moyen de son autonomie et de son individualité.

### **2.1. Obéissance et sur-conseil**

Arendt définit l'autorité comme « une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté » (1972, p.140). Cette formule, comme le signale Prairat (2010, p. 42) est souvent reprise pour définir l'autorité éducative : elle n'est pas une domination ou une emprise, car elle laisse toujours la possibilité de

désobéir. Il s'agit souvent de parler à l'enfant en lui adressant une demande, et en attendant que « les enfants (...) fassent ce qui est attendu » (Foray, 2016b, p. 94). Comme l'écrit Robbes (2010, p. 65-68), l'autorité comme moyen de l'obéissance se distingue de la discipline scolaire, elle est plutôt ce qui évite d'y avoir recours. Cette autorité fonctionnelle, « relative aux conditions du bon fonctionnement de l'école et des choses » (Foray, 2009, p. 84) semble davantage en rapport avec ce que l'on pourrait appeler la régulation de la parole dans la classe qu'avec la didactique de l'oral. L'autorité éducative est en ce sens un moyen économe d'interdire sans contrainte (de monopoliser la parole, de tenir des propos blessants ou menaçants). Elle peut également être une forme de « sur-conseil » (Arendt, 1972, p.162) ayant trait aux conditions d'un bon climat scolaire (Debarbieux, 2015) *via* des prescriptions telles que « si tu as un problème, viens m'en parler » ou « demande poliment les choses ». Mais, dans de telles demandes, l'usage du langage oral (comme mode pacifié d'interaction, en quelque sorte) prime sur la volonté d'enrichir les compétences langagières des élèves.

Il semble en revanche difficile de penser une adresse de l'enseignant à l'élève telle que « Parle-moi d'une chose que tu apprécies » ou « Qu'as-tu à dire à ce sujet ? », voire un exercice de dictée à l'adulte, comme appelant l'obéissance ou la désobéissance. Les instructions officielles semblent aller dans ce sens : « L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser » (B.O., p.5). Dans une telle formulation, l'initiative de l'enfant à parler, dans une situation optimale pensée par l'enseignant, est première, et alors seulement commence l'étayage. L'autorité éducative, alors, « est moins une "action *sur*" qu'une activité qui vise à susciter, en l'autre, une activité » (Prairat, 2010, p. 42). Autrement dit, il s'agit de rendre l'élève auteur de sa prise de parole, de l'aider à s'approprier son implication dans un échange oral.

## **2.2. Rendre auteur, rendre orateur**

Cette dimension est mise en évidence par Robbes, pour lequel « l'autorité de l'enseignant a pour objectif ultime de permettre aux élèves de devenir auteurs d'eux-mêmes » (2010, p.78). Dans les pages qu'il consacre à cette double dimension de l'occupation de la place d'autorité, à savoir être soi-même auteur et rendre l'autre auteur, Robbes réfère très souvent au rôle-clé de la parole. On pourrait dire qu'être auteur de soi-même commence, passe et aboutit par les interactions verbales avec les éducateurs, dans toute leur diversité. Par sa manière de parler, mêlant confiance en soi et conscience du besoin d'adapter sa parole à celui qui la reçoit :

L'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole ; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés. Constatamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe. (B.O., p.5)

Il y a donc une asymétrie éducative, qui est un des éléments qui fonde l'autorité (Foray, 2016b, p. 113 ; Prairat, 2010, p.43 ; Robbes, 2010, p.89-90) mais qui se résorbe notamment par les progrès de celui qui est en position basse dans ses capacités de communication orale. « En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes. » (B.O., p.6). Il appartient alors, à nouveau, à celui qui occupe la place d'autorité éducative d'explicitier, de mettre en mots, l'accès de l'éduqué à ce niveau d'appropriation du langage. « Un acte initial d'autorisation (une déclaration, une parole) marquerait l'accès du sujet à cette position d'auteur » (Robbes, 2010, p. 76). La formulation « rendre auteur », fait également signe vers une nécessaire appropriation subjective du langage et de sa pratique par l'individu (Roelens, 2017).

Autoriser, au sens large du terme, les élèves à parler, c'est donc contribuer à leur ouvrir « des voies vers l'autonomie » dans la pratique du langage oral. L'objectif est toujours qu'ils puissent aussi tôt que possible s'autoriser eux-mêmes à être « orateurs » au sens où cela a été défini en introduction de cet article. Deux autres fonctions complémentaires de l'autorité éducative sont alors mobilisées : transmettre à l'élève une culture (notamment langagière) et lui offrir un rapport médié avec un monde de culture, sans lequel celle-ci, « loin d'être une source signifiante pour penser son rapport à soi, aux autres et au monde, deviendrait bruit et non-sens » (Prairat, 2010, p. 43).

### 2.3. Transmission et médiation

Le développement des capacités langagières de l'enfant semble être un objet d'étude privilégié pour distinguer clairement le « rendre auteur » de ce que Gauchet appelle l'illusion de l'autoconstitution de l'individualité (2017a), adossée selon lui dans le domaine pédagogique sur une conception « évolutionniste » d'un apprendre qui serait « naturel » lorsque le milieu est favorable (Blais *et al.*, 2016).

La critique pédagogique de l'autorité, qui, nous l'avons vu, vise en réalité l'autoritaire<sup>3</sup>, souligne la nécessité de laisser à l'élève la possibilité de s'exprimer, ce qu'il ne s'agit pas de remettre en cause. Mais il ne suffit pas de s'abstenir de « réduire les élèves au silence ou aux banalités prudentes »

<sup>3</sup> Ce sont des « critiques de la sévérité, de la coercition, de l'arbitraire » (Foray, 2016b, p.102).

(Perrenoud, cité par Nonnon, 2011, p.200) pour rendre l'élève « orateur ». Dans *Conditions de l'éducation*, Blais *et al.* abordent cette question, en appui sur les travaux de Quentel sur « les enjeux de la communication entre enfant et adulte dans l'apprentissage du langage » (Blais *et al.*, 2008, p.262). Pour ce dernier c'est dans l'échange verbal avec l'autre que l'individu s'institue *interlocuteur*. « Un langage et des mots se transmettent (...) forcément (...) de ceux qui les maîtrisent à ceux qui les apprennent » (Blais *et al.*, 2008, p. 261). Cela rend irréductible la part de transmission que doit comporter par conséquent la pensée de la didactique de l'oral. L'enfant entre dans un univers langagier qui le précède, et « la tâche serait impossible sans le truchement d'alliés dans la place » (Blais *et al.*, 2008, p.158), que sont précisément les adultes médiateurs (Blais *et al.*, 2016, p.147-149 ; Prairat, 2010, p. 43).

Cette médiation n'a cependant pas vocation à se pérenniser mais plutôt « travaille à sa propre éclipse » (Prairat, 2010, p. 42). Elle vise, quant au langage oral, à donner à l'enfant les moyens de se passer de la médiation d'un tiers pour s'exprimer, en permettant « un accroissement du vocabulaire [et] une organisation de plus en plus complexe des phrases » (B.O. p. 6) de l'enfant. Prairat (2010, p. 42) souligne les limites d'une opposition exclusive entre autorité et pédagogie<sup>4</sup>. Pour ouvrir « doucement la scène du monde » (ibid.), l'enseignant doit se préoccuper à la fois du transmettre et de l'apprendre (Blais *et al.*, 2016), penser la présentation des savoirs à l'élève, l'autoriser progressivement à s'y confronter et se préoccuper de ses capacités croissantes de réception des messages transmis. Ainsi considérées, transmission et construction des savoirs ne s'opposent pas sur le plan didactique (Foray, 2016b, p. 159-160).

L'éducateur est donc celui qui, pour assurer l'entrée de l'enfant dans un monde de culture, se doit de médier et de transmettre. Occuper la place d'autorité est une responsabilité, ce qui implique de « pouvoir agir » (Foray, 2016b, p.95). Or, l'autorité se distinguant justement du pouvoir, cette capacité d'action est conditionnée à sa légitimité (Foray, 2016b, p.98-100 ; Blais *et al.*, 2008, p. 149-150 ; Robbes, 2010, p. 95-104). Prairat le résume ainsi : « Telle est la faiblesse et la grandeur de l'autorité : être une influence qui pour se déployer comme influence requiert d'être reconnue par celui-là même qui en sera le bénéficiaire » (2010, p.42). Ce qu'il convient de considérer à présent.

---

<sup>4</sup> Thèse défendue par Houssaye (1996)

## 2.4. Légitimité et reconnaissance

Pour Gauchet, le fait d'instituer le principe de légitimité des droits fondamentaux des individus comme pierre de touche des sociétés, a pour conséquence de délégitimer toutes les institutions qui prétendent avoir de la légitimité par elles-mêmes, et en particulier l'école. L'autorité de l'enseignant ne peut donc être durablement reconnue au seul motif qu'il occupe cette fonction. Lui-même peut parfois se percevoir comme illégitime à le faire. Robbes (2010, p. 51-53) souligne par exemple que certains enseignants peuvent refuser l'idée même d'exercer l'autorité, qu'ils jugent en contradiction avec le respect démocratique des libertés de l'individu.

Les abus condamnables que constituent l'autoritarisme et l'« agir autoritaire » (Foray, 2016b, p.102) ont souvent été légitimement combattus, mais cela ne disqualifie pas l'autorité, qui s'en distingue radicalement. Cependant, cette clarification conceptuelle ne suffit pas à rendre évidente la reconnaissance de l'autorité dans un contexte démocratique (Blais *et al.* 2008, p.136-137 ; Prairat, 2010, p. 48-50). En effet, l'autorité traditionnelle s'adosse à la hiérarchie entre les êtres, là où la démocratie contemporaine pose leur égalité d'essence, de libertés et de droits comme fondamentale. Si l'autorité peut ne plus être ce qu'elle fut et qu'elle demeure néanmoins indispensable, en particulier dans l'éducation (Blais *et al.*, 2013, p. 45), la question qui se pose aux philosophes de l'éducation est : que peut être l'autorité aujourd'hui, ou plus exactement ici, comment peut-elle être reconnue comme légitime ?

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

L'éducation intentionnelle implique une relation asymétrique, des décisions prises par les éducateurs (...). Ce modèle implique sans doute une complexification du travail éducatif, [il] ne signifie pas un renoncement aux exigences éducatives (...). L'autorité (...) 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 (2016b, p.113)

L'autorité serait donc un moyen d'atteindre la fin de l'autonomie individuelle substantielle, en particulier en contribuant à « rendre orateur » les individus. En ce sens, on peut dire que le pendant du droit à la parole que la démocratie donne à chacun est d'offrir à tous les moyens de prendre la parole et de la faire sienne. A ce titre, celui qui occupe la place d'autorité peut se percevoir comme légèrement fondé à le faire.

Cependant, cela ne dispense pas de poser la question de la reconnaissance de l'autorité de l'enseignant par ceux à qui l'éducateur s'adresse, directement (les élèves) ou indirectement (les membres de la communauté éducative, en particulier les parents d'élèves). Penser conjointement autorité et bienveillance semble permettre de redéfinir les conditions de cette reconnaissance.

### **3. La bienveillance comme moyen de l'éducation : nécessité d'une acception large de la notion**

Le terme de bienveillance est désormais explicitement présent dans les instructions officielles à destination des professionnels de l'éducation pour qualifier l'attitude qu'ils doivent adopter à l'endroit des élèves. Derrière cet emploi croissant du terme, plusieurs difficultés se font jour, en particulier quant à la conceptualisation précise de la bienveillance éducative. Tout d'abord, ce thème semble avoir été davantage investi dans la publication par les professionnels du soin (Gueguen, 2014 ; Marcelli, 2003, 2009) que par les philosophes de l'éducation. Lorsque ces derniers s'en emparent, il n'est pas rare que cela soit par le prisme d'une réflexion sur le *care*. Prairat, par exemple, assimile explicitement les notions de bienveillance, de sollicitude et de *care* (2017, p. 71-72). Lorsqu'elle est l'objet de critique, assimilée à la faiblesse et au renoncement (Naouri, 2013), à la complaisance (Michaud, 2016), c'est également sous ce seul jour que la bienveillance est le plus souvent considérée<sup>5</sup>. Il semble possible d'avancer qu'une acception large de ce que peut recouvrir philosophiquement la notion de bienveillance évite ces confusions et désamorce nombre de ces critiques. Cela paraît également une condition nécessaire pour saisir pleinement la pertinence de faire de la bienveillance un moyen à part entière de l'éducation, d'une part, et pouvant être pensée en symbiose avec celle d'autorité éducative, d'autre part. Schématiquement, il est possible d'articuler cette acception large autour de trois actions : « bien veiller », « bien veiller sur », « bien veiller à », ce qui va à présent être détaillé, dans les sections suivantes de cet article, dans ses implications quant au rôle de l'enseignant dans la pratique de l'oral comme activité scolaire.

#### **3.1. Espaces et temps de parole**

S'il n'y a pas d'évidence pensable dans la capacité de l'enseignant à « faire autorité », son statut et ses devoirs professionnels lui confèrent en revanche la responsabilité d'« être l'autorité » (Robbes, 2010, p. 72-75). Autrement dit il lui appartient de gérer la classe au quotidien, de préparer et de mettre en

---

<sup>5</sup> Exemplement, *Contre la bienveillance* (Michaud, 2016) s'appuie essentiellement sur la discussion critique des ouvrages des théoriciennes du *care* Brugère et Tronto.

place un certain nombre de dispositifs pédagogiques pour que les élèves apprennent. Dans le cas spécifique de la didactique de l'oral, cela signifie, comme le montre Nonnon (2011), de concilier les exigences institutionnelles et programmatiques quant à la pratique de l'oral à l'école, les « grandes régularités liées à la forme scolaire » (p.205) et la nécessité de laisser à chacun l'espace et le temps de s'exprimer, de parler, d'échanger. Une des difficultés majeures est alors sans doute de concilier un regard d'ensemble sur le déroulement d'une séance et une attention particulière aux spécificités de chacun quant à son rapport à la parole. Cela n'est pas une spécificité de la pratique de l'oral, mais ces situations renforcent sans doute la complexité à laquelle est confronté l'enseignant, ne serait-ce que parce que le bruit ou les prises de paroles « intempestives » se repèrent et sans doute mobilisent davantage, dans l'instant, le recours à l'autorité que les silences et les hésitations. Être bienveillant désigne alors une manière particulière, d'assumer cette responsabilité éducative.

Ce qui précède permet d'explicitier ce que recouvre le « bien veiller » évoqué ci-avant. Cette action consiste à la fois en une attention éclairée<sup>6</sup> aux spécificités des contextes d'exercices et aux singularités des élèves, et en une capacité à établir par une influence sans contrainte un cadre, ici cadre d'expression, propice aux transmissions et aux apprentissages. « L'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières » (B.O. p. 6). Pour autant, l'un des éléments qui fait des moments de pratique du langage oral en classe des situations toujours imprévisibles (Nonnon, 2011, p. 205-206) est sans doute que l'« insécurité » que peuvent ressentir certains élèves ne provient pas uniquement du comportement des autres, mais bien de la spécificité, sur le plan psychique, de ce que signifie apprendre à parler.

### **3.2. Vulnérabilités et protections**

Il semble possible de soutenir que l'asymétrie de responsabilités entre l'élève et l'enseignant impose souvent à ce dernier de mettre en place, face aux vulnérabilités des élèves, un certain nombre de dispositifs de protection les autorisant « à exister, à grandir, à apprendre, à se tromper » (Guillot, cité par Prairat, 2010, p.41). La pratique du langage oral à l'école semble être une situation de haute fragilité pour les élèves. L'une des causes en est qu'ils sont des nouveaux venus dans un monde de culture pouvant apparaître opaque et menaçant (Prairat, 2010, p.43), mais cette cause est commune à toute mise en contact avec un artefact culturel inconnu ou un système symbolique non

---

<sup>6</sup> D'où l'importance de pourvoir les professionnels de l'éducation des outils d'analyses nécessaires.

maîtrisé. Le cas spécifique du langage oral et de sa didactique redouble cette vulnérabilité et les frustrations et angoisses qui peuvent en découler. Blais *et al.*, mettent ce point en évidence. Ils soulignent le caractère intrinsèquement déceptif de la rencontre d'un « instinct du langage »<sup>7</sup> et de la prise de conscience progressive que :

nous ne savons pas parler (...). Nous avons de la peine à traduire en mots ce que nous ressentons (...) à nous faire comprendre (...). Nos paroles nous échappent, nous trahissent, nous laissent le sentiment d'une maladresse décourageante (...), nous ne pouvons parvenir qu'à une maîtrise relative de cet instrument qui est le plus puissant dont nous disposons, mais qui nous dépasse. (2016, p.192)

Lorsqu'il commence à percevoir les potentialités de cet outil mais aussi les frustrations qui peuvent naître de son usage, l'enfant a un besoin tout particulier d'une relation empathique, qui au demeurant est indispensable à son développement psychique et cognitif (Gueguen, 2014). L'adulte est alors celui qui rassure, qui apaise, qui permet à l'enfant, même si « nous n'avons jamais fini d'apprendre à parler » (Blais *et al.*, 2016, p.192) de ne pas se décourager et se taire. C'est dans cette dimension, consistant à « bien veiller sur », à prendre soin, que la bienveillance est le plus habituellement abordée, souvent par le prisme du *care*, que Foray rapproche explicitement de l'autorité et de la responsabilité éducatives (2016b, p.105-106). Prairat pose sollicitude et bienveillance comme deux termes équivalents (2017, p.71-73), 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. La formulation des instructions officielles, pointant que l'enfant doit « oser entrer en communication », peut ici être précisée : il s'agit de permettre à tous de l'oser durablement, et non de voir un premier élan brisé par une frustration sans réconfort. Dans le cas contraire, il y a risque pour certains de « repli conformiste sur une langue à base de locutions préfabriquées, qui conjure le risque de l'implication dans son propre discours » (Blais *et al.*, 2016, p.192), ce qui est vecteur d'inégalités scolaires.

De plus, « oser entrer en communication » ne signifie pas nécessairement entrer en intercompréhension (Gauchet, 2017a), ce qui implique avant tout un monde commun du sens partagé. Cela implique d'articuler la bienveillance comme mode de relation interindividuelle à une troisième dimension visant à permettre à chacun de s'approprier un héritage culturel.

### 3.3. Intercompréhension

L'articulation nécessaire des dimensions de transmission, de médiation et de réception dans la pensée de l'acte d'apprendre a été soulignée ci-avant.

<sup>7</sup> Blais *et al.* s'appuient ici sur les travaux de Pinker.

Notons que les instructions officielles, dans un item justement intitulé « Comprendre et apprendre », insistent sur :

les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler [qui] sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales. (B.O. p.6)

Ce qui se joue dans l'ensemble des actions décrites supra peut s'assimiler à ce que Tavoillot (2007) définit comme un des éléments par lequel passe la constitution d'une culture générale, qui permet ensuite que se déploie une communication par essence « égalitaire » (Gauchet, 2017b, p. 415) sur un socle de références communes qui permettent l'intercompréhension.

C'est ici qu'intervient la troisième dimension de la bienveillance évoquée dans l'introduction de cette partie, celle qui consiste à « bien veiller à » introduire l'enfant dans un monde de culture tout en lui donnant les moyens de le comprendre et de s'inter-comprendre avec les autres individus qu'il y rencontre. Ce n'est qu'à cette condition que communication et compréhension peuvent durablement aller de pair. L'aboutissement du processus de sortie de la religion (Gauchet, 2017), c'est aussi pour l'humanité l'expérience de la compréhension à construire sans référence sacrée ayant le « quasi-monopole de la production de sens et de la compréhension du monde » (Foray, 2016b, p.136). Hors de la parole divine, quand « les individus sont en quelque sorte condamnés à penser par eux-mêmes », la parole humaine est une ressource plus que jamais indispensable pour assumer son individualité. Ce dernier point mérite d'être développé.

### **3.4. Le « devenir individu » comme fin de l'éducation, implications et conséquences**

Après avoir tenté de définir au mieux « comment » bienveillance et autorité peuvent s'articuler au mieux et constituer deux moyens féconds de l'éducation et plus spécifiquement de la didactique de l'oral, l'objet de cette dernière sous-partie est d'essayer d'expliquer « pourquoi » une telle réflexion semble particulièrement pertinente aujourd'hui. La raison majeure semble être l'injonction que la société des individus fait à chacun de ses membres (Gauchet, 2017a, p.556-557) de « devenir individu ». La fausse évidence d'un tel objectif est mise en lumière par l'introduction d'une double distinction entre les termes que l'on peut rassembler sous le mot

« individualisme » : « l'*individuation* biologique et psychologique, à distinguer de l'*individualisation* juridique et sociale ». (Gauchet, 2017a, p.610)

Si l'individuation biologique et l'individualisation juridique sont, par la naissance dans un État de droit, toutes deux données, l'individuation psychique et l'individualisation sociale sont à construire. Chaque individu s'approprié de façon singulière cette facette de son existence, mais cela passe de manière incontournable par les interactions avec l'Autre, principalement médiées par le langage, la parole, la discussion. La didactique de l'oral ne revêt donc pas « uniquement » une importance pédagogique et disciplinaire, mais plus que jamais une dimension anthropo-sociologique transcendantale (Gauchet, 2003, p.13). Pouvoir *se dire* et pouvoir *se parler* est une condition de possibilité de l'établissement humain-social contemporain.

La bienveillance, dans sa dimension de rapports interindividuels, participe à accompagner l'individuation psychique des individus. Elle mêle les situations où l'enseignant « parle pour aider » l'élève (quand il le rassure, par exemple) et celles où l'élève est « aidé à parler » par l'enseignant (quand ce dernier étaye ou reformule). L'élève peut ainsi commencer, par l'échange avec d'autres, à construire des équilibres relationnels, auxquels est subordonnée l'existence subjective de l'individu hypermoderne (Gauchet, 2017b, p.414). Cette étape est également, pour l'enfant, une des premières dans la construction de son individualisation sociale. Cette dernière dépend de l'inscription dans un contexte culturel où l'échange et l'intercompréhension doivent être possibles, où la parole de l'autre permet de progresser vers une appréhension conjointe de l'être soi et de l'être ensemble (Gauchet, 2017a, p.610-619).

L'autorité bienveillante est donc un moyen précieux à la disposition des éducateurs pour contribuer à donner à tous les moyens d'assumer l'autonomie individuelle à laquelle la structuration autonome du monde (Gauchet, 2017a) les destine.

## Conclusion

Il semble donc possible de proposer la conclusion suivante. La pratique de l'oral à l'école n'est pas la seule situation éducative dans laquelle la bienveillance et l'autorité telles qu'elles ont été définies ici apparaissent comme des moyens pertinents et légitimes pour poursuivre la fin de construire l'autonomie individuelle des élèves. En revanche, faire porter la réflexion sur la didactique de l'oral et les conditions de possibilité d'un travail optimal pour accroître les capacités langagières orales des élèves rend

plus sensible l'importance du « bien veiller »<sup>8</sup> et du rendre auteur de l'enseignant. Autrement dit, penser la pratique de l'oral en classe fait signe vers un mode particulier d'articulation des responsabilités de protection, de transmission et d'autorisation de l'enseignant dans son rôle de médiateur entre l'enfant et un monde de culture. C'est parce qu'il semble le plus à même de « rendre orateur » chacun des individus de droit ayant à s'assumer chaque jour davantage comme individu de fait que ce modèle a été ici présenté. C'est enfin parce que chaque individu est singulier qu'occuper la place d'autorité éducative présente une analogie avec la recherche du mot juste lorsqu'il s'agit de prendre la parole : l'un et l'autre s'inscrivent dans une recherche jamais achevée de l'adéquation entre ce que l'on souhaite générer chez l'autre et la manière dont il se l'approprié. C'est également, sans doute, parce qu'autorité et langage gardent toujours ouvert cet espace de liberté qu'ils revêtent une telle importance pour penser le « nouveau monde » démocratique.

### Références bibliographiques

- ARENDET, Hannah (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel et OTTAVI, Dominique (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel et OTTAVI, Dominique (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Arthème Fayard/Pluriel.
- BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel et OTTAVI, Dominique (2016). *Transmettre, apprendre*. Paris : Arthème Fayard/Pluriel.
- FORAY, Philippe (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Télémaque*, 35, 73-86.
- FORAY, Philippe (2016a). La description de l'expérience comme objet et méthode de la philosophie de l'éducation. *Le Télémaque*, 50, 67-72.
- FORAY, Philippe (2016b). *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF.
- GAUCHET, Marcel (2002). *La démocratie contre elle même*. Paris : Gallimard.
- GAUCHET, Marcel (2003). *La condition historique*. Paris : Stock.
- GAUCHET, Marcel (2017a). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie*, IV. Paris : Gallimard.
- GAUCHET, Marcel (2017b). Vers une mutation anthropologique ? Dans AUBERT, Nicole (dir.) *L'individu hypermoderne*. (p.405-420) Toulouse : Erès.

---

<sup>8</sup> Dans les trois dimensions proposées ici.

- GUEGUEN, Catherine (2014). *Pour une enfance heureuse*. Paris : Robert Laffont.
- HOUSSAYE, Jean (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF.
- MARCELLI, Daniel (2003). *L'enfant chef de la famille, l'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.
- MARCELLI, Daniel (2009). *Il est permis d'obéir, l'obéissance n'est pas la soumission*. Paris : Albin Michel.
- MICHAUD, Yves (2016). *Contre la bienveillance*. Paris : Stock.
- NAOURI, Aldo (2013). *Prendre la vie à pleines mains*. Paris : Odile Jacob.
- NONNON, Élisabeth (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques*, 149-150, 184-206.  
<http://pratiques.revues.org/1739>.
- NUSSBAUM, Martha (2012). *Capabilités*. Paris : Flammarion.
- PRAIRAT, Eirick (dir.) (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- PRAIRAT, Eirick (2017). *Eduquer avec tact*. Paris : ESF.
- ROBBES, Bruno (2010). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris : ESF.
- ROELENS, Camille (2017). Autorité et lecture : l'accompagnement bienveillant visant à rendre auteur le sujet lecteur. *Le Sujet dans la Cité*, 8, 151-164.
- TAVOILLOT, Pierre-Henri (2007). Qu'est ce que la culture générale ? *Le Débat*, 145, 15-23.

## AUTEUR

**Camille ROELENS** est doctorant en sciences de l'éducation, sous la direction de Philippe Foray, au sein du laboratoire ECP, à l'UJM Saint-Etienne. Il est également chargé de cours dans cette même composante, professeur des écoles, chercheur membre du *Réseau francophone Philosophie de l'Éducation en Praxis* (Laboratoire de Recherche en Philosophie Pratique et Appliquée, dirigé par E. Théodoropoulou) et du *Groupe de Recherche Éthique en Éducation et formation* (dirigé par N. Bouchard, UQAM). Mêlant philosophie politique de l'éducation, approche herméneutique d'intercesseurs culturels pluriels (bande-dessinée, cinéma...) et recherches éthiques, ses travaux portent essentiellement sur les notions d'autorité et de bienveillance, pensées comme moyens de l'autonomie individuelle dans le contexte démocratique contemporain. Il est également écrivain.