

La « Bienvivance » à l'école dans l'ère du savoir-relation 'Bienvivance' at school, in the 'savoir-relation' era

Bénédicte Gendron

Volume 12, Number 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097137ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097137ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gendron, B. (2023). La « Bienvivance » à l'école dans l'ère du savoir-relation. *Phronesis*, 12(2-3), 60–81. <https://doi.org/10.7202/1097137ar>

Article abstract

The rise of ill-being is spreading to schools and worrying politicians. It questions our educational models beyond learning about well-being and happiness at school, particularly pedagogical approaches and teacher training; which « happy » teacher to « make a student happy »? Based on research on the components of student well-being and resilience first and case studies of pedagogical approaches « re-enchanting school », this article underlines the emotional capital and “enabling leadership” teaching style, and an essential well-being approach focused on potentials and vitality; approach that we analyze from a positive and eudaimonic well-being perspective, through the “bienvivance” paradigm.

La 'Bienvivance' à l'école dans l'ère du savoir- relation

Bénédicte GENDRON

*Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF)
Université Paul-Valéry Montpellier 3, France*

Mots-clés : *bienvivance ; leadership capacitant ; capital émotionnel ; bien-être ; compétences émotionnelles ; compétences psycho-sociales*

Résumé : *la montée du mal-être gagne l'école et préoccupe le politique. Il interroge nos modèles éducatifs au-delà de l'apprentissage traditionnel, sur le bien-être et le bonheur à l'école ; particulièrement, les approches pédagogiques et la formation du corps enseignant. Quel « enseignant heureux » pour « faire un élève heureux » ? Issue d'une recherche sur les composantes du bien-être des étudiants et leur résilience, et d'études de cas d'approches pédagogiques « ré-enchantant l'école », cet article souligne l'importance du capital émotionnel et du leadership capacitant de l'enseignant et la nécessité d'une approche du bien-être centrée sur les potentiels et la vitalité analysée dans une perspective positive et eudémonique du bien-être via le paradigme de la bienvivance.*

'Bienvivance' at school, in the 'savoir-relation' era

Keywords: *bienvivance; enabling leadership; emotional capital; well-being; emotional competencies; psycho-social competencies*

Abstract: *the rise of ill-being is spreading to schools and worrying politicians. It questions our educational models beyond learning about well-being and happiness at school, particularly pedagogical approaches and teacher training; which « happy » teacher to « make a student happy »? Based on research on the components of student well-being and resilience first and case studies of pedagogical approaches « re-enchanting school », this article underlines the emotional capital and “enabling leadership” teaching style, and an essential well-being approach focused on potentials and vitality; approach that we analyze from a positive and eudaimonic well-being perspective, through the “bienvivance” paradigm.*

Introduction

La montée du mal-être dans les sociétés occidentales, se retrouvant désormais à l'école, préoccupe les politiques et interroge nos modèles éducatifs au-delà de l'efficacité des apprentissages sur le bien-être, le bien-être ensemble et l'épanouissement de tout un chacun. Il en va ainsi des réflexions et travaux menés sur le bien-être et le bonheur à l'école issue de deux recherches, d'une part sur les composantes du bien-être des étudiants et de leur résilience et d'autre part, d'études de cas d'approches pédagogiques d'enseignants « ré-enchantant l'école » (Gendron, 2020, 2019). Dans ce contexte, la question des nouvelles formes de l'école est l'occasion d'interroger à la fois, les approches pédagogiques et la formation du corps enseignant pour tendre vers « l'enseignant heureux » qui « fait l'élève heureux » pour les revisiter. Quel est le secret de ces enseignants et personnels éducatifs qui réenchangent l'école, les élèves ou encore réussissent à amener leurs élèves à l'excellence inclusive ? Le bonheur d'enseigner permet-il le plaisir d'apprendre ? Comment l'expliquer ou l'éclairer d'un regard scientifique ? Quels sont les ingrédients nécessaires et explicatifs qui réenchangent l'école ?

C'est à partir de deux travaux de recherche qu'ont pris sens ces questionnements et l'élaboration du modèle opérationnel de bien-être, le modèle de bienveillance, objet de cet essai conceptuel dont nous rendons compte de son ancrage pluridisciplinaire. Précisément, d'une part, un travail d'études de cas français issu d'une recherche internationale menée en 2019 pour la France sur le Développement Global de l'Enfant (*Whole Child Development*) pour l'Institut Américain de Recherche rendant compte de pédagogies centrées sur l'enfant et ses besoins fondamentaux dépassant ceux intellectuels ; une vingtaine d'enseignant-es de classes de primaire (classe avec des ateliers de philosophie de la Fondation S.E.V.E), des classes Segpa de collèges, et des classes de lycées professionnels mobilisant des dispositifs de pédagogie active tels que *Entreprendre pour apprendre*, les mini-entreprises, des défis pédagogiques, ont été interrogés sur leur pédagogie orientée sur les potentiels des élèves et observations et perceptions des retombées sur les apprenants. D'autre part, un travail expérimental portant sur le bien-être issu d'une recherche-action ANR-IDEFI-UM3D « Capital émotionnel, bien-être et réussites » de 2012 à 2019 en Licence 1 des sciences de l'éducation auprès de plus de 300 étudiants dans une université française, interrogeait le bien-être, travaillé à partir d'un programme de développement du capital émotionnel. Ces travaux publiés ont montré¹ une amélioration de leurs scores relatifs à la flexibilité psychologique. Les étudiant-es se perçoivent plus conscients de leurs émotions, plus attentifs au moment présent sans porter de jugement de valeur et expriment une meilleure régulation émotionnelle dans l'exposition à l'autre dans le travail collaboratif.

¹ Cette recherche a porté sur les promotions 2016-2017, 2017-2018 et de 2018-2019 (groupe contrôle, N= 114 ; groupe Expérimental = 217). Le programme de développement du capital émotionnel, objet de l'action d'intervention était composé de 6 ateliers de 4 heures (24 heures de formation) visant à développer la santé et flexibilité psychologiques, et l'engagement académique des étudiants à partir d'une formation à une méthode européenne de conduite de projets collaboratifs et d'ateliers de pratique de l'attention et de cohérence cardiaque issus des travaux de Kabat Zin-ACT[®] (*Acceptance and Commitment Training*). Les données quantitatives recueillies sont issues de passations d'une batterie de tests psychométriques portant entre autres sur le profil de compétences émotionnelles, l'attention, l'anxiété, l'acceptation, l'engagement étudiant..., (PEC AAQ ; FFMQ-MEAQ, MSP-9, GAD-7 ou DTAG, PHQ-9/QSP) et qualitatives à partir des journaux d'apprentissage des étudiant-es qu'ils avaient rempli portant sur leur transformation et leur sentiment de compétences. Les données ont été traitées avec *Stata* et *Iramuteq*. Les principaux résultats soulignent des scores en évolution relatif à la flexibilité psychologique : les sujets du GE (groupe expérimental) sont plus flexibles que les sujets GC après l'intervention. Le profil de compétences émotionnelles a permis d'identifier des différences significatives, les sujets de GE présentent au T2 des scores significativement plus élevés en ce qui concerne leurs compétences émotionnelles comparé au GC. Des différences significatives statistiquement sont observées aussi pour les compétences émotionnelles interpersonnelles (autrui) ; également des différences significatives entre les étudiants de groupe expérimental avant et après l'intervention. Entre autres, au niveau de la flexibilité psychologique, les étudiants se perçoivent plus conscients de leurs émotions, sentiments et pensées et plus attentifs au moment présent sans porter de jugement de valeur. Ils sont capables de mieux identifier, exprimer et utiliser leurs propres émotions, de gérer les conflits, d'écouter l'expression des émotions d'autrui et de les utiliser pour mieux travailler ensemble à la réalisation d'une tâche, du travail commun, et à une communication positive dont la qualité de l'ensemble du travail à réaliser en dépend. L'évolution de leurs compétences intra-personnelles participent à une meilleure résilience, connaissances et évaluation d'eux-mêmes et de leur potentiel.

L'évolution de leurs scores en compétences intra-personnelles rend compte d'une meilleure résilience, connaissances d'eux-mêmes et de leur potentiel, et appréhension de la vitalité de leur vie participant à leur bienveillance. De ces travaux a émergé une perspective du bien-être revisitée dans son opérationnalité axée sur le potentiel des personnes et la vitalité et sa philosophie eudémonique.

Cet article se propose de rendre compte d'une approche du bien-être par la bienveillance, concept et paradigme émergent que nous développons dans cet article et son ancrage pluridisciplinaire et ses outils mobilisés. Précisément, au prisme d'un regard pluridisciplinaire des sciences de la « ressource humaine » de manière générale, des neurosciences aux sciences de l'éducation et de la formation au développement de la personne en passant par l'économie et la psychologie positive en particulier, nous nous proposons à partir du paradigme de « bienveillance » d'aborder « Comment penser le bien-être des enseignants pour panser l'École et la ré-enchanter ? » ; précisément, comment repenser l'École et la formation de ses « maîtres » et ses compétences pour permettre cette bienveillance à l'école et au travail (scolaire et professionnel) ?

À l'approche hédonique du bien-être fondée sur la recherche du plaisir s'oppose celle eudémonique qui s'intéresse au sens de la vie ; approche du bien-être que nous nous proposons d'explorer ici. D'une pédagogie eudémonique au *leadership* capacitant, concepts opérationnels que nous mobilisons, nous tenterons de montrer que le capital émotionnel *ad hoc* et le savoir-relation réhabilitent la relation humaine dans sa reconnexion au monde, à son sens et à la qualité de la présence dans l'instant de l'Apprendre Ensemble. Cette approche par la bienveillance vise à la fois, à retrouver une vitalité dans les apprentissages/apprentis-sages, à œuvrer à une éducation capacitante pour permettre l'excellence inclusive : ré-enchantons l'École pour un mieux-être enseignant et apprenant. Cette approche eudémonique questionne le sens de la vie et l'essence de la nature humaine qui viennent nourrir la vitalité de la vie. Aussi, dans cet essai, nous approchons l'opérationnalité du bien-être à l'école à partir du paradigme de la bienveillance que nous définirons et dont nous rendrons compte des valeurs et du modèle de la qualité de vie qu'il sous-tend. Cette approche revisite la pédagogie et la posture de l'enseignant, pour une pédagogie eudémonique et un *leadership* capacitant, mobilisant des compétences socio-émotionnelles et un Savoir-relation pour faire sens.

Approches hédonique et eudémonique du bien-être en éducation

Les approches du bien-être

Les fondements historiques du bien-être apparaissent avec les philosophes de la Grèce antique avec deux courants majeurs l'hédonisme et l'eudémonisme. L'hédonisme définit le bonheur comme une recherche du plaisir et la satisfaction des désirs qui constituent l'objectif de l'existence humaine. Elle renvoie à l'obtention de ce que l'on souhaite et aux émotions plaisantes que cela procure. Elle partage avec la santé psychologique une structure bidimensionnelle : le bien-être implique l'obtention de récompenses recherchées et l'évitement de sanctions négatives. Pour cette approche hédonique de la psychologie, l'individu se considérera dans un état de bien-être hédonique lorsque les manifestations positives l'emporteront sur les négatives (Kahneman *et al.*, 1999 ; Ryan et Deci, 2001 ; Reis *et al.*, 2018). Elle renvoie à la satisfaction de nos attentes dans les différentes sphères de notre vie, et aux émotions plaisantes ressenties (Diener *et al.*, 1985) ; perspective qui demeure dominante aujourd'hui.

L'eudémonie, du grec *eudaimonia* (le bon état d'esprit), pose comme principe que le bonheur, en tant que réalisation de soi est le but de la vie humaine et que la raison y concourt. Selon Aristote, il est « le génie de nos motivations » et le principe vers lequel tout être humain tend, en orientant ses actions en vue de l'atteindre : le « bien humain suprême ». En cherchant à réaliser son plein potentiel, l'homme en viendrait dans cette perspective à vivre dans un état nommé en grec *eudemonia* traduit par bonheur ou bien-être. Cela implique de relever des défis essentiels, d'avoir le sentiment de vivre pleinement, d'être soi-même, de faire corps avec son activité (Waterman, 1993). Il suppose également une harmonie des relations avec autrui que le concept de bien-être social résume et implique un savoir-relation. Il repose enfin sur l'autodétermination (Ryff et Singer, 1998), sur l'effort et la mise en œuvre de compétences contrairement au plaisir hédonique qui peut être ressenti lors de l'obtention passive d'une récompense collective par exemple. Notre approche par la bienveillance s'inscrit dans cet ancrage théorique.

L'eudémonie, comme approche holiste du bien-être peut se retrouver et se comprendre au sens du « bonheur authentique » de Seligman (2002). Les concepts d'autonomie, d'acceptation de soi, de but et de sens dans la vie, de relations positives avec les autres, de contrôle de son environnement, de développement personnel sont souvent associés au bien-être eudémonique (Ryff et Keyes, 1995).

En économie, les théories hédoniques au sens de Kaheman constituent le courant de pensée dominant de la recherche sur le bien-être. Pour les hédonistes, l'important est « d'obtenir ce qu'on désire », suggérant ainsi que quel que soit son but « on sera heureux et subjectivement bien, si on atteint ce but ». Le bien-être, est décrit comme un plaisir, une satisfaction ou un bonheur subjectif dont la recherche du plaisir est considérée comme le principe qui motive l'activité humaine. Il est associé au bien-être émotionnel défini comme la prévalence d'émotions jugées chez la personne agréables par rapport aux émotions désagréables et accompagné d'un sentiment de satisfaction (Kahneman, Diener et Schwarz, 1999). Cependant, les recherches récentes sur le bonheur ont ré-ouvert des espaces d'interrogation et reconsidérer d'autres approches dont celle eudémonique.

En psychologie, le bien-être s'est vu fortement influencé dans le courant du XIX^e siècle conditionnant les conceptualisations actuelles du bien-être psychologique que ce soit au travers des travaux sur les émotions, de l'approche humaniste, de la psychologie positive ou bien celle de la santé. En effet, dans les années 80, la modélisation des émotions a considérablement influencé les travaux sur le bien-être psychologique (Ekman, 1982) considéré comme une somme d'émotions positives et négatives. L'approche humaniste, née d'une scission de l'approche psychanalytique et behavioriste, reconnaît la capacité d'autodétermination de l'individu considéré comme une personne unique qui a une capacité à se développer selon ses choix personnels et à se réajuster en fonction de son expérience. La théorie des besoins de Maslow (1943) a infusé abondamment ce courant. Si elle ne porte pas spécifiquement sur le bien-être, elle donne une place centrale à l'estime de soi, l'affiliation sociale et l'actualisation de soi par rapport aux besoins fondamentaux.

Enfin, plus récemment, la psychologie positive créée par Seligman s'est intéressée à l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions dont le bien-être en est un des thèmes principaux. Elle s'intéresse aux aspects positifs de l'expérience subjective et du fonctionnement humain (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000), aux aspects les plus agréables de la vie et se préoccupe de rendre la vie des individus plus satisfaisante (Seligman, 2002). Ce dernier propose un découpage en trois parties distinctes : la vie plaisante (l'individu recherche à vivre le plus d'émotions positives possibles, avec une certaine capacité à les amplifier, à en avoir conscience et à les apprécier à leur juste valeur) ; la vie d'engagement où l'individu est complètement engagé dans son travail, sa famille, son couple, ses loisirs et le temps n'existe plus. Avec un niveau de concentration maximal, l'individu ne ressent pas plus d'émotions positives que négatives et ne voit pas le temps passé (cf. la théorie du *Flow* de Csikszentmihalyi, 1990) ; et une vie pleine de sens (l'individu est à la recherche de sens dans sa vie. Il adopte un comportement en cohérence avec ses valeurs et s'engage dans des buts plus larges que lui.

Dans sa poursuite du bonheur, les efforts de la personne ne visent pas et n'atteignent pas nécessairement la réalisation de soi, ou du soi seul. Ryff et Singer (1998) soutiennent, eux aussi, une définition du bien-être qui dépasse les conceptions hédoniques ne se limitant pas au seul bonheur au risque de rendre l'être humain esclave de ses désirs. En effet, si le courant hédonique laisse de côté les questions concernant la signification de la vie, l'essence de la nature humaine et les buts plus profonds que le plaisir personnel, l'approche eudémonique conçoit le bien-être comme plus complexe que le seul plaisir. Il s'interroge davantage sur la vraie signification de l'être humain et cherche plus en profondeur les facteurs contextuels et culturels qui favorisent le bien-être. Il ouvre des espaces d'interrogation et d'actions nouvelles : dès lors qu'un niveau de vie correct est atteint, le sentiment de bien-être ne dépend plus de la richesse selon le paradoxe d'Easterlin (1974) mais de multiples autres facteurs, en particulier les relations humaines. Layard (2005) souligne que l'amélioration de la performance économique ne se traduit pas par l'augmentation du bien-être. Il montre que les maladies mentales sont une source majeure du mal-être dans nos sociétés et met en avant les sources de satisfaction durables : vie familiale, loisirs, liens d'amitié, et la satisfaction liée au travail. D'autres travaux soulignent les conséquences mortelles du déficit du bonheur (Wilkinson (2005) dont le fait d'accomplir un travail stressant et peu respecté, ajouté au sentiment d'être incapable de contrôler sa vie, peut amener à tuer (au suicide et maladies), littéralement.

En cela, la bienveillance au travail (scolaire et professionnel) avec le développement du capital émotionnel et ses compétences associées via une pédagogie « eudémonique », modèle que nous développerons s'inscrivant dans ce courant de pensée, devient crucial. Elle travaille à vivre en concordance avec soi-même et ses valeurs, à la réalisation de son plein potentiel, son besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation entre autres, sociale. Elle étudie les compétences et déjà la place du sujet-acteur de la personne.

La place de la personne, sujet-acteur

Les différents travaux sur le bien-être interrogent le comportement de l'individu et la théorie du sujet. D'ailleurs, Cowen (1994) suggère qu'une théorie sur le sujet devrait comporter des composantes claires au point de vue comportemental, psychologique et physiologique, composantes qui pourraient servir à décrire le bien-être non simplement par l'absence de psychopathologie, mais plutôt par la présence de manifestations positives d'un bon fonctionnement. Selon lui, le bien-être est possible pour tous et implique des éléments aussi divers que manger, dormir, avoir des relations interpersonnelles, un certain contrôle sur sa vie, une existence satisfaisante et une bonne santé physique et mentale. Les processus susceptibles de conduire au bien-être consistent à créer de bonnes relations d'attachement, à acquérir des habiletés appropriées à son âge dans le domaine de la cognition, des relations interpersonnelles et de l'adaptation ; également, à vivre dans des milieux qui favorisent le bien-être et le sentiment d'une certaine maîtrise sur sa vie, nécessitant du capital émotionnel. Cette conception s'intéresse à ce qui est « fondamentalement bon » pour la nature humaine et aux besoins psychologiques qui stimulent le développement de l'humain dont la satisfaction procure l'éveil, la vitalité et la créativité. Le bien-être renvoie ici à la réalisation de son plein potentiel (Ryff, 1995) et l'autodétermination (Ryff et Singer, 1998), c'est-à-dire au fait de vivre en accord avec ses propres valeurs (Creusier, 2013). Le bien-être est défini à l'aide de six dimensions principales renvoyant entre autres à Rogers, Jung, Maslow : un certain contrôle de son milieu, des relations positives, l'autonomie, la croissance personnelle, l'acceptation de soi et le sens à la vie. Le bien-être peut-être conceptualisé par les termes d'acceptation de soi, de relations positives avec les autres, d'autonomie, de contrôle de son environnement, de but dans la vie et de croissance personnelle. Si d'autres auteurs ont proposé des modèles théoriques comprenant des besoins de compétences (Ryan et Deci, 2001) ou le sens de la vie (Mc Gregor et Little, 1998), pour Creusier (2013), les travaux de Ryff ont le plus influencé cette approche dans la recherche contemporaine.

Enfin, les perspectives sur le sujet et les politiques et interventions éducatives dépendent de la définition que ces approches donnent au bien-être et de l'idée qu'elles se font de la réalisation optimale de l'être humain. L'issue du débat entre hédonisme et eudémonisme en économie comme en politique est d'une importance primordiale pour la question de l'éducation, du point de vue de la visée et vision éducatives, les valeurs et la pédagogie qu'elle va sous-tendre, et plus largement pour une conception de la société. En effet, l'approche hédonique qui renvoie au plaisir individuel privilégie une approche individuelle du bonheur, matérialiste et consumériste dont les politiques économiques et éducatives qui en dérivent sous-tendue par cette rationalité individuelle seront orientées vers la capitalisation, l'individualisation, la compétition, la maximisation de son bonheur. Quant à l'approche eudémonique que l'on trouvait plus souvent ou que l'on peut encore trouver dans les cultures bouddhistes s'intéresse au bonheur « satisfaisant » centré sur le collectif où l'apprentissage des émotions et du non-attachement (entre autres matériel...) se fait dès le plus jeune âge. Notre usage du temps de l'imparfait veut remarquer la dilution des valeurs de certaines cultures par d'autres dominantes (capitalisme libéral) dans le contexte de globalisation et d'internationalisation des échanges et mobilités, participant à une perméabilité des valeurs. Si un modèle culturel est rarement et difficilement transférable à une autre culture en son état et esprit, cependant des voies du milieu peuvent émerger ; vers la suggestion d'un changement de perspective pour un paradigme sociétal écologique et économique émergent : la 'bienveillance' pour opérationnaliser l'approche du bien-être.

La bienveillance comme paradigme positif de la « ressource » de la personne et de son bien-être

Le paradigme de la bienveillance : définition et caractéristiques

Le paradigme de « Bienveillance » est issu de l'alchimie de nos formations en et par la recherche en psychologie et neuro-psychopathologie et économie des ressources humaines et de l'éducation. Il s'inscrit dans une approche compréhensive et positive de l'agent psycho-socio-economicus et du développement et changement sociétal par l'individu et son pouvoir d'agir (Clot, 2008). Partant des travaux de Caycedo en neuropsychiatrie sur la *vivenzia* des patients victimes de traumatismes et dépressions sociétales² et des travaux en ressources humaines sur le développement global de la personne (sa propre ressource humaine), notre paradigme de bienveillance se focalise sur l'Être et sa conscience d'être et ses ressources et non pas ou plus ses manques ou déficits : au lieu de ne s'occuper que de ce qui ne va pas avec l'être humain, prenons déjà soin de ce qui va bien ! Centrée sur la vitalité de sa vie, son sens, son but, la bienveillance est enracinée dans les approches humanistes, existentielles, phénoménologiques et la psychologie positive. Elle renvoie à la vitalité de la vie, son intensité et sa dynamique. C'est une philosophie, un état d'esprit, une pédagogie qui fait référence à la capacité d'une personne, d'une institution, d'une organisation, d'une société, de manière générale et générique, d'une 'entité' de natures diverses, à vivre, s'épanouir, grandir et évoluer avec vitalité, possible quelles que soient les circonstances (dégradées : situations de dénuement, maladie, handicap, pénurie, misère, oppression, confinement...).

Si le bien-être défini par l'OMS³ comme « un état de complet bien-être physique, mental et social et pas simplement l'absence de maladie ou d'infirmité » invitant à sa quête permanente, le concept de bienveillance s'intéresse à la qualité de vie en se focalisant en particulier sur ce qui « est là », sur ce que la personne « est » et « a », et non pas ce qui (lui) « manque » pour maintenir une vitalité de la vie. Si le bien-être physique, matériel, la santé, la longévité, l'alphabétisation et l'éducation sont sans aucun doute des facteurs de création d'opportunités et de capacités pour un bien-être objectivable dont rend compte la définition de santé de l'Organisation mondiale de la santé, cet objectif atteint aujourd'hui n'est pas garanti à vie et n'assure pas la prospérité des générations futures. Et une obsession excessive de la création de richesses matérielles et d'un bien-être physique peut occulter l'objectif ultime d'enrichissement de la vie humaine. En cela, le paradigme de bienveillance s'en distingue par cette absence de quête.

Le modèle de bienveillance

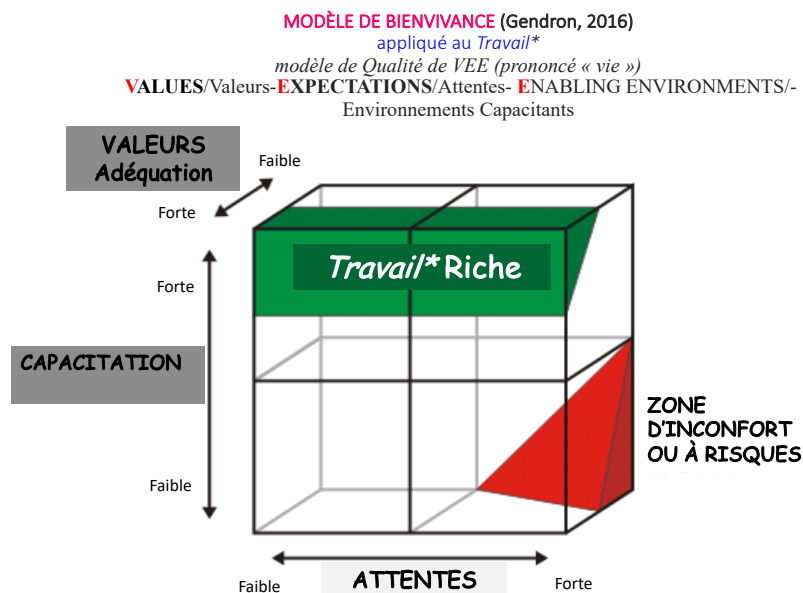
En tant qu'état d'esprit induisant une manière et un art de vivre, la bienveillance se manifeste à travers diverses expériences vitales constitutives de la qualité du temps vécu. S'inscrivant dans un paradigme d'économie eudémonique et de la psychologie positive et une pédagogie eudémonique pour son opérationnalité éducative, la bienveillance, c'est vivre pleinement à partir de ce que nous sommes et de ce que nous avons. Si le terme associe « bien », « vi-e » et le suffixe « ance », le concept indique le résultat d'une action qui est l'attention portée aux phénomènes qui émergent de notre conscience, ce qui se vit en nous dans la pureté de l'émotion avant même de passer à une explication. Le qualificatif « bien » confère au terme « vivance » une force supplémentaire renforçant sa puissance en tant que pacte social qui engage à œuvrer pour un monde meilleur, où l'humain est au cœur de ce nouveau modèle sociétal. Cet engagement passe, entre autres, par la pleine présence et conscience dont la pratique amène à la flexibilité psychologique. « Se connaître est le début de toute sagesse » disait Aristote. C'est en faisant connaissance avec nous-même comme le conseillait déjà Socrate, et en acceptant de nous aimer, que nous serons en capacité d'aimer les autres.

² Pour Caycedo, professeur en médecine psychiatrique, le patient est un individu qui peut apprendre à « être » en révélant sa conscience. Inspirée de la phénoménologie existentielle, il a développé une science qui étudie la conscience en équilibre, et une discipline pour le développement des valeurs de la personne qui se focalise sur ce qui reste de *vivenzia* (vivant) chez la personne.

³ OMS : Organisation mondiale de la santé.

Si nous arrivons à dompter cet *ego* selon Mathieu Ricard, alors « l'altruisme s'imposera comme la solution pour redonner du sens à nos vies et soigner les maux contemporains »⁴.

Dans la vie, comme au travail, nous recherchons une qualité de vie satisfaisante et ayant du sens (signification, valeurs et direction) : pour que cette qualité et vitalité permettent une activité/vitale. Dans cet état d'esprit, posture équilibrée, philosophie de vie et pédagogie eudémonique, le modèle de bienveillance rend compte de son mode de fonctionnement et d'évaluation en adéquation avec ses valeurs (*Values*), ses attentes (*Expectations*) et le champ des possibles (*Enabling environments*) schématisé pour tous les domaines de la vie (apprentissage-éducation, couple, famille, personnes âgées, politique) dans un modèle de Bienveillance ou encore appelé VEE, *Values/Expectations/Enabling Environment* ; ci-après appliqué au domaine du travail (professionnel et/ou scolaire).



* Modèle qui peut être appliqué à d'autres DOMAINES de VIE (couple, famille, vieillissement et politiques...)

Figure 1. Modèle de bienveillance (Gendron, 2016)

La bienveillance se distingue de l'approche individuelle hédonique du bien-être et sa définition de l'OMS comme état en plénitude de ses moyens » au sens courant de « bonnes » santé, fortune et confort. À la différence de l'objectif sous-tendu dans la définition de l'OMS du bien-être et de la santé, la bienveillance n'est pas une quête et ni un objectif. Appliqué à l'éducation, s'inscrivant dans la psychologie et l'économie positives de la « ressource humaine » et du développement global des personnes, il se focalise à partir d'une approche pédagogique eudémonique de l'éducation sur l'état présent de « la ressource » (au lieu du manque, ou du déficit) et à le valoriser et mobiliser. Comme modèle écologique et économique, « la bienveillance, c'est « vivre pleinement à partir de ce que nous sommes et de ce que nous avons en alignement avec ses valeurs » (Gendron, 2016).

La Bienveillance : caractéristiques

Comme capacité d'une personne, d'une institution, d'une organisation... à bien vivre sa vie, s'épanouir, grandir et évoluer avec vitalité, la bienveillance se réfère à l'intensité d'une vie humaine, d'une organisation... et à sa dynamique, 'sa vitalité', de l'état 'présent' (le 'cadeau' de la vie) à ce que j'en fais pour et par la suite (à venir/avenir) : je « vis » bien (état présent) et je « vais » bien (le bon cap, la bonne direction), possible dans le dénuement, la maladie, la pénurie, l'oppression, le confinement... En cela, notre futur sera ce que nous faisons de notre temps. Alors, préparons-le dès à présent et cela passe par l'éducation.

⁴ Ricard, M. (2013). Plaidoyer pour l'altruisme. La force de la bienveillance. Nil Éditions.

La bienvivance se manifeste à travers diverses expériences vitales, de variations, des hauts et des bas tout au long de l'existence à impacts structurants : rencontres, séparations structurantes ou apaisantes (échec, événement porteur d'une renaissance, réconciliation, réunification...) : expériences, événements marquants et marqueurs par analogie et métaphore de la pluralité des temps.

Kronos renvoie à ces unités quantitatives de temps ; ce temps qui court et consume. *Kairos* renvoie à la qualité et densité du temps marquant, marqueur, marqué par un avant et un après d'un événement structurant (déstructurant-restructurant) (avant mon cancer, après la naissance de mon 1^{er} enfant...) ; un marqueur de sens : celui suspendu au sens de l'événement et de sa ou ses conséquences sur sa vitalité et la prise et conscience de cette vitalité.

La Bienvivance et le modèle d'élévation de la conscience

La bienvivance induit une perspective de changement et de transformation, et pour cela, il convient d'aller à la rencontre de soi-même, des autres et du monde, ce que l'on retrouve dans les approches de la pleine conscience, la pleine présence ou pratique de l'attention ou encore celles méditatives et contemplatives rapportées de l'Orient. Elle passe par un processus d'exploration de la conscience, une prise de conscience de sa raison d'être, et d'être là dans l'univers suivant une voie d'évolution humaine afin de pouvoir s'épanouir et accomplir son existence sur terre : « vers son chemin d'élévation de conscience », (cf. Figure 2 Modèle d'élévation de conscience⁵) où la dépendance se noue à toutes les échelles de la vie humaine, et de la vie d'enfance à l'âge adulte.

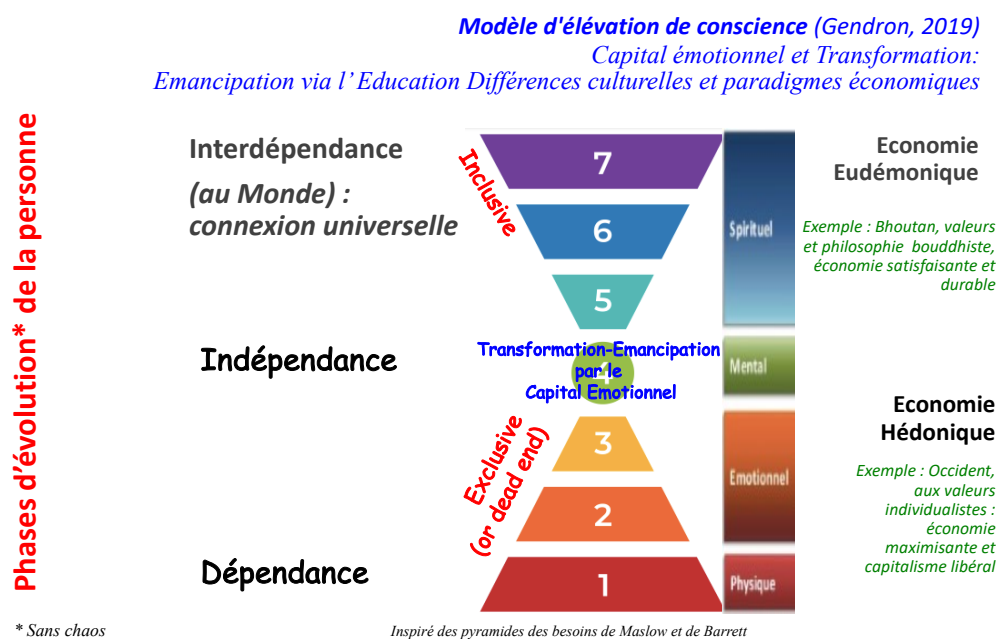


Figure 2. Modèle d'élévation de conscience (Gendron, 2019)

Inspirée de la pyramide des besoins primaires de Maslow et des valeurs de Barrett, le modèle d'élévation de Conscience schématise dans le contexte de la mondialisation et de globalisation, notre interdépendance et la nécessité de notre prise de conscience et de l'élévation de nos consciences pour œuvrer à la bienvivance. En tant que processus dynamique d'exploration de la conscience, en tant qu'art d'être vivant et de vivre pleinement notre vie, et d'un pouvoir d'Être agissant et d'un savoir exister, c'est un chemin d'évolution des entités, issu d'une pratique réflexive, méditative et/ou spirituelle au sens laïque qui consiste à découvrir et réaliser l'aspect essentiel de l'être humain.

⁵ Modèle présenté au congrès mondial de l'Association mondiale *World Education Research Association* à Tokyo en 2019.

La vraie nature et magnificence, c'est se réaliser, c'est-à-dire vivre cette essence afin de s'épanouir et de réaliser son existence selon ses capacités et potentiels, dans une harmonie et une paix intérieure et extérieure. La pensée consciente précède et crée la réalité, il nous faut penser autrement. C'est le rôle de l'Éducation dans ses sciences et également dans son art d'apprendre à « être » heureux et à se « sentir » « vivant » avec ce que l'on a et ce que l'on est, pour apprendre progressivement à nous détacher du « tout avoir », du « tout matériel » et s'accepter tel que l'on est pour nous recentrer sur l'essentiel : ce qui fait « sens » pour œuvrer à la bienveillance.

Même si la bienveillance des apprenants et des enseignants est concernée, la bienveillance de l'École fonctionne ensemble. Cet art et savoir-exister passe par l'éducation et entre autres par les enseignants. Leur mission et leurs compétences se voient évoluer vers des rôles et fonctions d'accompagnement capacitant pour autoriser cette bienveillance dans les apprentissages des futures générations pour qu'ils deviennent transformatifs ou transformationnels vers un mieux vivre ensemble. Transformer les rôles des enseignants pour éduquer pour l'avenir implique nécessairement de revisiter la formation des « maîtres » et de former, dans une perspective holiste du développement global de l'apprenant et eudémonique de l'éducation ; c'est-à-dire à de nouvelles pédagogies, postures et compétences du personnel éducatif.

Leadership capacitant et pédagogie eudémonique

En tant que paradigme et méthodologie pédagogique en émergence, pour faire face aux changements permanents constants, la bienveillance inscrit les écoles et leurs « maîtres » dans une dynamique transformationnelle et capacitante participant à l'excellence inclusive (Gendron, 2018, 2022) afin d'aligner le système de l'enseignement et de la formation avec les exigences de demain d'une société plus humaine en prévision imparfaite d'un futur inconditionnel. Questionner l'évolution des métiers de l'éducation pour redéfinir les compétences nécessaires de ses futurs « enseignants inclusifs et capacitants » et leur curriculum et formation importe dans la perspective de valorisation et développement des potentiels de tout un chacun. Cette perspective rejoint les approches de l'autonomisation de l'enseignant, pour permettre celui de l'apprenant, que l'on trouve sous le vocable anglo-saxon « *teachers' agency and empowerment* ». Ce type pédagogique sera appréhendé du point de vue opérationnel au prisme des modèles de *leaderships* éducationnels et des compétences nécessaires : entre autres, du capital émotionnel et du savoir-relation.

Nouvelles missions et visions de l'éducation : quelles compétences ?

Les missions des enseignants se voient bouleversées et transformées par l'évolution de la société et de ses populations dans l'hétérogénéité de ses publics (un monde de plus en plus complexe, incertain et en perpétuel changement), leurs fonctions et modes de faire et d'agir traditionnels bousculés pour se transformer au-delà de passeurs de savoirs (Durpaire et Mabilon-Bonfils (2014) en « accompagnateurs au changement » (Gendron, 2008 ; Gendron et Lafortune, 2009). Dans cet environnement complexe, d'un côté, l'excès, l'urgence, l'éphémère, le dépassement de soi, les exigences d'adaptation, de flexibilité, et de l'autre, une nouvelle génération d'élèves et enseignants à la fois en quête de performance toujours plus élevée et de sensations fortes, moins attachée ou engagée, et aussi la circulation et la fin du monopole des savoirs de l'École provoquent une diminution du sentiment de sécurité et de soutien, une croissance de l'usure physique et mentale et une perte de confiance dans le système et sa gouvernance impactant la qualité de vie et de l'activité à l'école. Ces évolutions et leurs comportements plus mobiles, volatils, libres, impactant les rapports sociaux avec l'essor d'une compétition et l'orientation narcissique de nos sociétés occidentales, font que le rôle des enseignants et des cadres dirigeants devient crucial pour consolider et stimuler le lien social entre ses différentes composantes (internes et externes) et partenaires, et œuvrer au bien-être et à un bien-vivre et bien apprendre ensemble à l'École. La réussite ne peut plus se limiter aux performances académiques et doit l'élargir au développement global de l'enfant en passant par son épanouissement. Au-delà d'une tête bien pleine, le développement du capital émotionnel participe à une tête bien faite, cher à Montaigne et œuvre à une bienveillance. Le futur proche enseignant se voit investi de nouvelles missions ; transmettre, élever, épanouir, éduquer à la citoyenneté et au bien vivre ensemble, où les compétences émotionnelles et le savoir-relationnel composent avec apprentissages et style de *leadership*. Si l'équation de l'apprentissage réussi de Gendron (2010), f (Affect, Conation, Cognition) est une fonction de l'affect, de la conation et de la cognition, comment former les enseignants à prendre en compte cette nouvelle donne dans leurs styles pédagogiques ou *design* de leurs cours.

L'évolution des rôles modifie les compétences requises : d'un enseignant transmettant du savoir, il devient également un *leader*, un accompagnateur et développeur des potentiels et potentialités de tout un chacun. Il doit aider et accompagner les apprenants à vivre pleinement leur vie, à réaliser leur potentiel, tout en participant activement à la vie économique et sociale dans et pour une société pacifiée. Dans cette perspective, le capital émotionnel (Gendron, 2004) *ad hoc*, ses compétences socio-émotionnelles dans leur ensemble et la place des relations dans un « savoir-relation » proposé par Durpaire et Mabilon-Bonfils (2014) importent.

Ces nouvelles attributions questionnent les présupposés et préjugés qui conditionnent la vision de l'éducation. En effet, l'intervention des enseignants, des personnels éducatifs, des responsables en éducation face à sa classe, n'obéit plus à des logiques toutes faites consignées dans un mode d'emploi mais oblige à s'impliquer dans une action réfléchie et consciente, articulant connaissances et valeurs. La singularité de chaque situation interdisant la répétition et les schémas déterministes, dans cette nouvelle donne qui se dessine de passeur de savoirs et d'« accompagnateurs au changement », les enseignants sont ainsi appelés à réajuster en permanence leur posture (engagement et distance), à interroger leur lecture des situations à construire de nouvelles modalités de « management » dans le sens latin du terme de guider, d'accompagner. Ils sont appelés à innover, inventer sans cesse le sens et leur mode de l'agir (Clot, 2008). En cela, l'importance des interrelations entre enseignants, élèves et savoirs, ce savoir-relation est intéressant à interroger et à questionner du point de vue des compétences qu'il présuppose ?

Sortir de nos frontières et champ d'investigation pour construire des sociétés humanistes et démocratiques interdépendantes avec des personnes bien formées, confiantes mobilisant leurs réseaux, devrait être une priorité dans tous les programmes de politique éducative. L'éducation devra doter les apprenants de l'action, de l'autonomisation, des compétences et du sens du but pour façonner leur propre vie et contribuer à la vie des autres pour un bien vivre ensemble. Ainsi, la responsabilité des enseignants vis-à-vis de leurs élèves s'est fortement accrue et diversifiée depuis une dizaine d'années et leur rôle élargi. De l'inclusion « ordinaire » (Majhanovitch et Malet, 2015) à l'excellence inclusive (Gendron, 2018), l'intervention des enseignants face à leurs apprenants n'obéit plus à des logiques toutes faites consignées dans un mode d'emploi mais oblige à s'impliquer dans une action réfléchie et consciente, articulant connaissances et valeurs pour autoriser l'inclusion et le développement des potentiels. Au-delà de nouvelles compétences, une nouvelle posture d'enseignants au *leadership* éducationnel nécessaire se dessine : vers un enseignant inclusif au *leadership* « capacitant ». En particulier, il devient vecteur de création de valeur ajoutée humaniste par son effet de radiation ou d'infusion, œuvrant à une éducation inclusive et capacitante renvoyant à une figure de *leadership* « capacitant » (Gendron, 2015) s'inspirant de l'approche capacitaire de Sen (1985) et Nussbaum (1995).

Le bien-être et le succès de l'inclusion des élèves reposent beaucoup sur la pédagogie et le climat de la classe qu'il instille. Le style pédagogique et le savoir-relation sont de plus en plus prégnants, particulièrement dans la collaboration avec les différentes parties prenantes (parents et/ou ses collègues et l'institution et autres partenaires) vers une École ouverte en tous lieux et temps. C'est dès lors la question de la capacité de l'école et de ses enseignants à renforcer à la fois la différenciation, l'intégration et la cohésion sociale qui est interrogée, non seulement en principes, mais aussi en dispositifs et en pratiques. Remettant en question l'égalité effective de l'éducation pour tendre vers une éducation équitable et émancipatrice, nous rendrons compte de ces compétences nécessaires au prisme de la figure de *leadership* « capacitant » de l'acteur éducationnel renvoyant à la dimension de la réalisation ou l'*empowerment* que l'on retrouve dans les fondements des apprentissages transformatifs.

Des « capacités » aux « enseignants au leadership capacitant » à l'« empowerment » des apprenants

Le qualificatif de « capacitant » dans l'expression *leadership*⁶ « capacitant » et organisation « capacitante » s'inspire de l'approche conceptuelle des capacités de l'économiste prix Nobel Amartya Sen (1985, 1993, 2000) que nous étendons aux styles pédagogiques et à l'organisation et l'environnement de travail.

⁶ Gendron, B., Lafortune, L. (2009). (Dir.). *Leadership* et compétences émotionnelles dans le changement en éducation. Presses de l'Université du Québec.

La théorie de Sen s'intéresse aux capacités (*capabilités*) et aux libertés à la capacité d'agir de la personne. Elle renvoie aux capacités relevant d'un savoir-faire, aux capacités du fait d'être en mesure de faire : la capacité est un pouvoir d'être et de faire. Sen définit un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter (Zimmermann, 2008). Selon Fernagu Oudet (2012), la capacité s'appuie sur un ensemble de ressources mobilisables (internes et externes à l'individu) qui vont subir des conversions, afin de s'actualiser dans des réalisations ou conduites choisies ; ce que l'on peut retrouver dans la notion d'accomplissement de Sen.

Cependant, la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas uniquement de la disponibilité de cette capacité, mais d'un ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc., qui vont lui permettre de s'actualiser, de se transformer en capacité dans une situation donnée et surtout selon nous de la capacité et compétences des individus à les réaliser et mobiliser. Ces conditions renvoient à l'ensemble des facteurs qui vont faciliter ou empêcher la capacité de l'enseignant et de l'apprenant à faire usage des ressources à sa disposition pour les convertir en actions concrètes, en vue de les accomplir et de s'accomplir. Ces facteurs peuvent être individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.) ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques et institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.). Un environnement « capacitant » est défini comme un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des individus (Fernagu Oudet, 2012) ; ce dernier étant à l'intersection de la capacité d'agir (représentant une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par la personne) et des conditions propres aux situations dans lesquelles les personnes sont engagées. Selon nous, l'effectivité du pouvoir d'action dépend des possibilités (ressources) offertes par l'environnement mais surtout et « effectivement » des capacités de la personne à exercer ce pouvoir (bagage expérientiel, compétences, désir d'agir, perception des possibilités d'action, capacité de projection, etc.). En conséquence, dynamiser les environnements de travail, au-delà de la dimension apprenante des organisations de manière générale et des établissements et école en particulier, va consister, pour les rendre capacitants, à aider les enseignants à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition, et pas seulement à les mettre à disposition.

Précisément, une organisation du travail ou des modes de management, entendu dans le sens latin du terme '*managiere*', '*manus*', c'est-à-dire guider, accompagner selon les travaux de Gendron, (2007) qui se penseraient comme contributifs d'environnements capacitants mettraient à disposition des individus des possibilités d'extension de leur pouvoir d'agir, en intervenant notamment sur les contenus du travail, en donnant la possibilité de varier les tâches confiées et les activités conduites, de se confronter à des situations inédites, de travailler sur les situations rencontrées, les événements, les aléas, les imprévus, de leur donner du sens, et particulièrement en vue et afin d'exprimer leur potentiel... Du point de vue des modes d'organisation du travail, elles offriraient la possibilité de travailler en projet, par binôme, de tutorer de nouveaux arrivants, de participer à des groupes de travail, de réaliser des rotations sur poste ou d'équipe, de visiter d'autres écoles, établissements, universités. Et du point de vue de la gestion des ressources humaines, elles devraient permettre d'accéder aux savoirs et aux connaissances dont les parties prenantes ont besoin, et de donner accès en interne aux ressources pour valoriser tout un chacun dans son domaine d'excellence et de potentiels, renvoyant à cette perspective de l'excellence inclusive.

Cependant, c'est l'enseignant, l'encadrant, ou le directeur d'établissement... en conscience de, et en raison de son style d'encadrement et d'accompagnement, son style de '*leadership*' pédagogique et plus seulement d'enseignement ou de direction qui a le pouvoir de permettre ces nouveaux environnements et d'autoriser ces accès aux savoirs et l'expression des potentialités de ceux qu'il accompagne ; s'il le permet et y œuvre, son accompagnement ou son encadrement devient « capacitant » et autorisera la capacitation ou l'*empowerment* de ceux qu'il encadre, ses élèves pour l'enseignant, ses équipes d'enseignants pour le directeur d'établissement, ses futurs enseignants pour le formateur d'enseignant. Il devient alors acteur du développement de ceux dont il a la responsabilité et la charge de l'évolution ; il devient développeur de ressource humaine.

Le terme d'*empowerment*, en français, « pouvoir d'agir » ou de « capacitation », ou encore d'« autonomisation » renvoie également au terme de « capacitation » en écho aux travaux de Sen (1985). Il s'agit du processus par lequel un individu, une communauté, une association, etc., prend le contrôle des événements qui le ou la concerne. Au niveau individuel, l'*empowerment* est défini comme un sentiment de grand contrôle sur sa vie où l'expérience individuelle suit les membres actifs dans un groupe ou une organisation.

Cette notion se construit sur des niveaux de développement personnel, de soutien mutuel de groupe, de participation et d'organisation. Elle concerne autant l'enseignant que l'élève. D'une intention abstraite, en objectif explicite, l'*empowerment* comporte et combine quatre composantes essentielles : la participation, la compétence, l'estime de soi et la conscience critique (conscience individuelle, collective, sociale et politique). Ce processus proactif est centré sur les forces, les droits et les habiletés des individus et de la communauté, plutôt que sur les déficits ou les besoins.

Ainsi, l'*empowerment* va être possible si les directeurs d'établissements vis-à-vis de leurs équipes d'enseignants, les formateurs d'enseignants vis-à-vis des futurs enseignants en formation et les enseignants auprès de leurs élèves par diffusion ou exemplarité consciente favorise cet environnement de développement dynamique et en crée les conditions nécessaires, ce que l'on peut trouver dans une attitude bienveillante et *mindful*⁷.

Le leadership capacitant (mindful et bienveillant) développeur de la « ressource » humaine

Pour que l'environnement et l'école ou l'établissement deviennent capacitants, l'enseignant doit l'être lui-même, dans sa posture et sa vision de sa mission. La conscience de l'enseignant du faire grandir, progresser, évoluer, « élever » ses élèves importe et cela va dépendre beaucoup de sa volonté, et dans son pouvoir « d'accord » et « d'accorder » de son supérieur hiérarchique. Accord qui lui sera alloué par sa hiérarchie et surtout, de par sa compétence d'assertivité de « s'accorder de faire » et du pouvoir-faire qu'il mobilisera au sein de son établissement pour permettre la capacitation de ceux dont il a la responsabilité, ici, ses élèves. Il en va de sa conscience, assertivité et bienveillance de décider d'aider à révéler les potentialités de ses élèves et de les mettre en acte. Pour cela, la mission de développeur de ressource humaine interpelle donc la pleine conscience (*mindfulness*) du « responsable » dans sa vocation, sa mission et son rôle d'accompagnateur, de leader (conduire, accompagner) dans sa bienveillance à participer à l'épanouissement, à l'accomplissement et à la réalisation de ses collègues, ses élèves dans leurs activités et interpelle la connaissance de Soi. Approfondir la connaissance de soi conduit à l'acceptation de soi, puis à l'estime de soi, pour ouvrir à la connaissance et à l'acceptation de l'autre (renvoyant à une conception eudémoniste du sujet et téléologique de l'éthique, où l'autre est aussi soi, « ce que je fais aux autres, je le fais en fait à moi »). Ainsi, lorsqu'ils gagnent en connaissance et en estime d'eux-mêmes, ils deviennent plus ouverts et plus honnêtes avec leurs collègues ou autres parties environnantes. Ils redirigent alors l'énergie qu'ils utilisaient jusqu'ici à être défensifs, dans la résistance, le rejet du changement ou dans autres conflits interpersonnels, vers un travail productif développant des relations collaboratives et la confiance qui, avec la réalisation de soi, participent à la performance de l'organisation quelle qu'elle soit, l'établissement, l'école, la classe.

La pratique de la *mindfulness* (pleine conscience ou méditative) permet la prise de conscience de la réussite des personnes et des équipes reposant sur la capacité de se comprendre soi-même et de comprendre les autres ; le principe de l'authenticité, être vrai et sincère, renvoie au fait que dire la vérité, être soi, est la meilleure voie pour résoudre les difficultés personnelles et interpersonnelles ; le principe des valeurs renvoie au principe que le pouvoir s'acquiert en choisissant soi-même sa propre vie au regard de ses valeurs ; la pleine présence renvoie au fait d'une part, que les personnes s'épanouissent mieux quand elles sont présentes à elles-mêmes, en possession de leurs moyens et, qu'elle améliore la qualité de leur présentisme. Ainsi, la connaissance du Soi et la conscience du soi permettent l'ouverture aux autres. Sincère, authentique, la personne pourra exprimer ses vrais sentiments. Ces trois dimensions (pleine présence, authenticité, valeurs) permettent de comprendre comment la conscience de soi et l'estime de soi peuvent être développées au sein d'un groupe ou d'une organisation.

Enfin, pour permettre l'*empowerment* ou la capacitation de ceux dont il a la responsabilité, l'enseignant, le formateur, le directeur va devoir apprendre, entre autres, « à déléguer », à donner accès à l'information, à donner du sens au travail afin d'accroître la visibilité de la collaboration collective et en même temps à en être le chef d'orchestre ou celui qui va stimuler, emmener dans une énergie vibratoire d'un « apprentissage ('appren-tissage' et 'apprentis-sage') ensemble », dans l'élaboration d'une œuvre, d'un co-construire et apprendre ensemble que l'on retrouve dans la vision future de l'École de Durpaire et Mabilon-Bonfils

⁷ En pleine conscience.

(2014), un savoir-relation qui rend compte de ce qui anime l'enseignant au *leadership* « capacitant » pour une Éducation et une École capacitantes au sens large : vers une École ré-enchantée.

Ainsi, comme illustré par le modèle du style de *leadership* (Figure 3), pendant longtemps l'enseignant transmettait des savoirs, dirigeait, contrôlait la « transaction » d'apprentissage dans une posture de manager « transactionnel ». Ensuite, une nouvelle ère s'est présentée, celle d'accompagner, stimuler sa classe dans le changement, dans une posture de *leadership* « transformationnel ».

Aujourd'hui, il se dessine en nécessité et besoins, une nouvelle fonction et un nouveau style de *leadership* éducationnel, celui « capacitant ». Il suppose un travail sur soi pour mieux comprendre l'Autre et sa différence, ses besoins, ses souffrances et d'en avoir conscience. Il suppose d'être au clair avec ses valeurs pour être à l'écoute et avoir ce regard et cette posture bienveillante vis-à-vis de soi-même pour l'être ensuite avec les autres. Autant de dimensions travaillées et abordées dans les approches de la pleine conscience.

Ce cheminement et travail sur soi dessinent une nouvelle ère de directeurs d'établissements, de formateurs ou d'enseignants qui dans la bienveillance vont s'autoriser à la créativité, à l'inventivité, l'adaptation créative et à voir chez l'Autre sa richesse, son potentiel dans une vision d'éducation positive capacitante ; un rôle d'accompagnateur et développeur de ressource humaine au sens du pédagogue qui élève, fait grandir et fait s'exprimer les potentialités de tout un chacun : il devient un développeur de potentiels, un accompagnateur capacitant à l'image de ce que doit être son organisation elle-même, ici l'établissement, pour que les valeurs (les siennes et celles de son institution) soient en phase, pour lui permettre de s'exprimer dans ce nouveau rôle... Dans cette posture, la personne n'est plus à stimuler, pousser, guider ou à accompagner, elle est à tirer vers l'avant ou vers le haut (cf. Figure 3) sur le chemin de l'évolution de l'enfant, à sécuriser cette évolution, cette prise de risque, tel le parent dans l'accompagnement de l'enfant dans ses premiers pas.

Enabling Leader (leader capacitant) As a change agent, or a Human Resource Developer:



Like parent who accompany his child in his or her first walking steps and secure him or her preventing a fall, the Enabling leader does what must be done to empower and secure people and their potential: "awakening and developing the potential of his or her students, collaborators.. »

(Fait en son art, âme et conscience, ce qui doit être fait pour valoriser le potentiel de la personne)

Transactional (technocrat) ”:

“Does the thing right”

(Fait ce qui lui est demandé de faire, applique et duplique)



Transformational (leader) :

“Does the right thing ”

(Fait ce qu'il a à faire mobilisant son expérience dans l'accompagnement)



Figure 3. Modèle du style de *leadership* de l'enseignant : du *leadership* transactionnel et transformationnel au *leadership* « capacitant » (Gendron, 2015)

Dans ce rôle de développeur de sa ressource humaine, sont revisités ses missions et rôles pour devenir un enseignant « capacitant ». Comme développeur ou révélateur/stimulateur de potentiels, il se rapproche du rôle de pédagogue de Carl Rogers ; bouleversement qui pourra être vécu comme une perte de pouvoir, une entame à l'autonomie de décision ou une dépossession partielle de leur indépendance d'action, non sans

fragiliser leur bien-être. Pour faire face, cela suppose une formation au style de « *leadership* capacitant » et une approche pédagogique revisitée.

Dans cette perspective, ce nouveau rôle et ces nouvelles missions supposent un travail sur soi que permettent la pratique et la formation au *mindfulness* (pleine conscience), à l'acceptation et l'engagement, préparant ainsi un management *mindful* et bienveillant et ouvrant à l'acceptation de l'Autre et à son accomplissement. Cette approche inclut des principes de présence vigilante de l'esprit, d'acceptation et de non-jugement, auxquels s'ajoute l'engagement (« *commitment* ») qui va permettre à la personne de se préparer à ces changements et de s'engager dans ces nouvelles orientations.

C'est cette approche que nous avons développée dans le cadre de la création en 2011 en France d'un parcours de niveau Master 2 REFE (Responsable, Évaluation, Formation et Encadrement)⁸ préparant des futurs directeurs, responsables membres de l'encadrement éducatif et d'une recherche-formation expérimentale menée pendant neuf ans en sciences de l'éducation dans le cadre d'un projet IDEFI (Initiatives d'excellence en formations innovantes) « capital émotionnel, bien-être et réussite » adressée aux étudiants de première année de sciences de l'éducation, futurs enseignants. Ces expérimentations et leurs retombées ayant fait l'objet d'articles, nous ne développerons pas ce point dans cet article. Cette formation aux nouveaux savoirs et compétences ne peut pas être dispensée sans être incarnée. Elle suppose de s'inscrire dans une vision de l'éducation sous-tendue par des valeurs pour être incarnée et *s'enacter* (Varela *et al.*, 1993) dans son style pédagogique ; ici, la pédagogie eudémonique.

Approches hédonique et eudémonique de la pédagogie

En éducation, l'approche hédonique de la pédagogie doit être complétée et composer avec celle eudémonique bien plus que se juxtaposer, afin de répondre à la fonction d'apprentissage réussi (Gendron, 2010) au risque de perdre le sens et l'essence même de l'Éducation : grandir, s'émanciper, penser par soi-même, se réaliser. La conception hédonique du bien-être au sens de Kahneman, psychologue, prix Nobel d'économie, est centrée sur des composantes affectives, particulièrement les émotions agréables pour répondre à l'objectif de satisfaction par rapport à sa vie. Appliquée à la pédagogie, cette approche peut renvoyer à la pluralité des modes possibles d'éducation pouvant remplacer l'école : les entreprises de formation, les *learnings centers*, les *school-lab*. Ils mobilisent les médias, les outils et méthodes ludiques des jeux sérieux et « l'utilisation massive d'images et de films, de notes de cours sur écran à recopier telles quelles, ou même à envoyer numériquement, multiplication des exemples et des cas d'espèces particuliers sans conceptualisation, procédés narratifs accrocheurs mais simplistes » (Fortin, 2013), inversant le rapport de l'importance du fond pour privilégier la forme qui retiendra l'attention du nombre croissant d'enfants classés hyper-actifs et à troubles de l'attention. Ce *focus* sur l'attention peut parfois, dans le but inavoué d'accéder à une sorte de vedettariat du pauvre (à défaut d'être du « star-système ») avec la multiplication des créations de blogs, de chaînes *Youtube* ou *Ticktock* d'enseignants (blagues, anecdotes personnelles, appels à l'émotion, *storytelling*...), amener à ce que l'enseignement donne plus dans le divertissement que dans l'apprentissage et l'appropriation de contenus. Cette pédagogie hédoniste marque les sociétés occidentales et se nourrit des discours à la mode sur les nouvelles technologies, et des neurosciences selon lesquelles nous vivons « dans un monde de libre circulation de l'information, sans structure prédéfinie, sans hiérarchie, où tout ne serait que créativité et expression de soi » (Fortin, 2013).

⁸ Pour développer le capital émotionnel, nous avons mobilisé différents outils dont la pratique de la pleine conscience. Ces travaux (Gendron, 2012.) menés dans le cadre d'une recherche expérimentale ANR-IDEFI menée de 2012 à 2019, auprès de jeunes étudiants et étudiantes à l'université, ont montré que la pratique de la pleine conscience participe à une meilleure connaissance de soi et prise en compte de l'Autre. À partir de ses travaux appliqués à l'orientation, réorientation ou reconversion professionnelle, elle a mobilisé la pratique de la pleine conscience pour aider les étudiant-e-s à définir un « sens » à leur vie dans les trois acceptions qu'elle donne au terme « sens » : direction (répondant au « pour quoi » sous-entendu « quoi en faire ? »), signification (répondant au « pourquoi ? »), valeurs (le « parce que » qui justifie ses actions et choix) (Gendron, 2015) dans une perspective de la « bienvivance ». À partir de nos travaux scientifiques pluridisciplinaires sur le capital émotionnel et la pleine conscience, nous avons créé en 2011 en enseignement à distance, une formation de niveau Master 2 : le Master 2 REFE (Responsable Évaluation Formation Encadrement) *Management Mindful* et Capital émotionnel, en partenariat avec l'Université Burapha (Thaïlande), qui vise à former les *managers*, responsables et futurs personnels de l'encadrement à une posture et un *management mindful* et bienveillants et capacitants.

Cependant, la mobilisation des neurosciences peut venir masquer des pratiques « marketing » et sous ces modes, techniques et outils de communication, une idéologie néo-libérale. Si l'école, prolongée par les outils numériques devient « étendue » et « extensive », son support numérique nomade et son « *bring your own device* », (BYOD) deviennent eux-mêmes l'école.

Dans ce contexte, elle s'affranchit des lieux et du temps. Cependant, il importe que le savoir circulant soit critique et l'éducation au service d'une œuvre, d'un projet « pour en finir avec l'École » et en accueillir une nouvelle selon Durpaire et Mabilon-Bonfils, (2014) autour d'un projet collectif, créer la nation et un projet social, la réduction des inégalités. Elle doit s'inscrire dans un sens et un projet qui fait humanité renvoyant à cette approche eudémonique. En effet, elle est basée sur la prémisse que les personnes se sentent heureuses si les autres sont heureuses et connaissent une croissance personnelle ainsi que celle de l'Autre qui fait « leur ou relation » et le sentiment d'avoir des buts faisant sens dans leur vie.

On retrouve les approches de Maslow et sa théorie de la pyramide des besoins fondamentaux et la théorie du développement psychologique et de la réalisation de soi de Carl Rogers dans ce courant et la théorie de l'auto-détermination reliant le bonheur à la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux, l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. C'est dans ces ancrages que la pédagogie eudémonique de Gendron (2013) a été mise œuvre dans ses expérimentations et décrite dans le style de *leadership* capacitant basée sur l'économie de la connaissance et de la relation dans sa dimension du savoir « ce que je transmets dans la relation à l'Autre enrichit l'Autre sans me déposséder ». Elle s'appuie d'une part sur la confiance mutuelle, la capacité d'apprendre de l'apprenant, qui renforce sa propre confiance en lui dans un apprentissage collaboratif ; d'autre part, sur la bienveillance comme travail sur soi et guidance capacitante pour atteindre par l'effort un objectif qui donne du sens à sa vie ; Enfin, la pratique de la pleine conscience pour exprimer ses sensations de façon assertive et accepter le ressenti d'autrui sans jugement. Ces trois facteurs, suppose l'abandon de l'*ego*, une vertu au sens des philosophes grecs de l'Antiquité ; entre autres chez Socrate, tel l'humour/humilité qui permet le discernement, la capacité à se moquer de soi-même pour pratiquer l'humilité ; qualité première d'une personne où l'*ego* n'a plus prise et permet de retrouver l'art de la présence connectée, la présence attentive, la pleine conscience, la relation rendant mieux visible l'essence même de toute œuvre dans une humilité humaine et en connexion avec ce qui fait humanité : enseigner et apprendre ensemble pour faire et grandir. Lorsqu'acaparé par l'*ego* (les peurs, avoir plus, faire plus...), nous ne sommes plus dans le moment présent, dans la présence à l'autre, ni en relation. L'*ego* est séparation, il cherche toujours à ajouter des pelures identitaires qui vont lui permettre de se distinguer et de séparer. Retrouver son âme d'enfant de l'instant présent, c'est retrouver la connexion ! L'enfant, l'œuvre... est présence et c'est cette présence qui fait que nous sommes reliés. Ainsi, une pédagogie qui travaille davantage sur la capacité à une présence habitée peut permettre de retrouver vitalité et œuvrer à une bienveillance à l'école et au travail (Gendron, 2018) ; telle est la visée de la pédagogie eudémonique et du *leadership* capacitant au capital émotionnel *ad hoc* inscrit dans un savoir-relation.

Si la démarche d'enseignement « traditionnel » a toute son utilité, dans une complémentarité, la démarche pédagogique eudémonique distançant de l'*ego* et de la croyance du seul détenteur du Savoir, mobilisant l'apprentissage, le travail collaboratif et la réflexion intérieure amène par l'art d'enseigner/d'être « enseignant », un « supplément d'âme » à l'enseignement et les savoirs transmis pour l'ouvrir au savoir-relation, à la rencontre et 're-connaissance'. Elle vise à retrouver l'essence et le sens de l'apprentissage/apprentis-sage' en se re-connectant à l'Univers, les savoirs et les Hommes entre eux (Gendron, 2022). Il nécessite du capital émotionnel dans un savoir-relation critique où l'espace éducatif doit mettre en valeur la relation humaine permettant de constituer une communauté et où l'École doit être porteuse de manière effective du projet collectif et social ; celui d'une nation libre, solidaire et égalitaire dont elle affiche les valeurs dans son École.

Capital émotionnel dans l'ère du savoir-relation

Du savoir-être au capital émotionnel pour un apprentissage 'réussi'

À la dimension du plaisir de l'approche hédonique de la vie, l'approche eudémonique est associée à la vie d'engagement en pleine présence et conscience ; celle pleine « de sens », renvoyant au paradigme de bienveillance.

L'évolution de la personne vers l'eudémonisme passe par le développement de son capital émotionnel. Par ses compétences associées, les compétences émotionnelles personnelles et sociales, il amène à se connaître soi-même et à l'ouverture à l'Autre (son *alter ego*, l'environnement, le monde...) dans ce savoir-relation. Il réhabilite les émotions dans leur dimension d'adaptation et de régulation approchée par les compétences.

Si pendant longtemps le savoir et savoir-faire étaient les savoirs enseignés à l'école et faisaient l'objet de mesure du « capital humain » pour rendre compte aux politiques, plus récemment, les travaux de Cherniss et Goleman, Mayer, Salovey, Carruso, Bar On et du Nobel Heckman sur les compétences émotionnelles, constitutives du capital émotionnel, ont considéré un pan de savoirs négligés, celui des savoir-être. Ils renvoient aux compétences sociales, psycho-sociales, comportementales ou encore appelées compétences émotionnelles sociales et personnelles que nous avons intégrées dans nos travaux d'économie de l'éducation primés à l'Académie française (Gendron, 2004). Ce savoir-être essentiel pour vivre et bien vivre ensemble, négligé des économistes dans sa mesure, ne s'apprend pas comme s'apprennent les matières disciplinaires : il se vit, il est expérientiel.

Il relève de compétences et d'apprentissages expérientiels que la pédagogie active permet de développer et constituer un véritable capital émotionnel défini comme « *l'ensemble des compétences émotionnelles sociales et personnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelles, économiques et sociales* » (Gendron, 2004-2008). Ces compétences (par exemple, la connaissance, l'estime et la confiance en soi, l'empathie, la régulation...) importent dans l'apprentissage.

La réhabilitation des émotions au travers du savoir-être *via* les compétences émotionnelles amène à revisiter l'équation de la fonction d'apprentissage pour les inclure. Partant de la théorie de l'esprit et des travaux de Henri Wallon, nous avons défini comme suit une fonction de l'apprentissage 'réussi' (Gendron, 2010) : f (Affect, Conation, Cognition) où la cognition renvoyant au "comment apprend-on ?" réfère au processus de saisie et de traitement de l'information, la conation au "pourquoi dois-je l'apprendre ?" renvoyant au 'vouloir savoir', à la volonté et motivation relativement à la matière à apprendre et enfin et surtout l'importance et la primauté des affects, qui renvoient à l'interprétation émotionnelle du sujet abordé : qu'est-ce que je ressens relativement au « sujet » d'apprentissage ? Une émotion agréable, désagréable, une situation ancienne à la maison humiliante, traumatisante ? Ou me renvoie à un traumatisme pédagogique vécu en classe, une humiliation (« tu es nul en math »), une punition ? L'approche pédagogique eudémonique s'appuie sur cette fonction où, entre autres, les traumatismes par la pratique de la pleine conscience et de l'attention, telle que celle de l'acceptation et de l'engagement (*ACT-acceptance and commitment training*) œuvre à la déconstruction de croyances dysfonctionnelles par un travail de défusion touchant ce savoir-relation. Également, l'affect remet en question le lien et sens et sa relation au monde et au monde de l'apprenant tout comme celui de l'enseignant relatif à ce savoir suggéré dans cette dimension du savoir-relation. Partant de cette fonction revisitée de l'apprentissage, l'approche de l'enseignement nécessite donc d'être revue du point de vue de la didactique des enseignements et du style pédagogique. Ici le rôle et la posture de l'enseignant s'orientent vers celui d'un accompagnateur/ant à l'acquisition du savoir qui fait sens pour l'apprenant. C'est cette posture de *leadership* capacitant que l'on a rencontrée chez les enseignants interrogés dans la recherche *WCD-Whole Child Development*- menée sur le développement global de l'enfant en 2019 pour AIR (cf. pour une synthèse, Gendron, 2021) auprès d'une dizaine d'établissements ; ces derniers déclarent majoritairement que leur mission est au-delà de la transmission de connaissances, d'« élever » l'enfant ou de re-construire l'enfant ou l'élève blessé. Cette fonction revisitée impose à la fois de revoir le "design" des cours, le style pédagogique ainsi que les compétences *ad hoc*. Ce savoir-relation pour s'« *enact* » suppose des compétences qui se rattachent au capital émotionnel.

Formation au capital émotionnel et impact sur la vitalité et l'activité

La recherche expérimentale ANR-IDEFI-UM3D- « Capital émotionnel, bien-être et réussites » (Gendron, 2016), évoquée ci-avant, a montré à partir de la batterie de tests psychométriques (Brasseur *et al.*, 2012, Carlson et Wang, 2007) que la formation au capital émotionnel avait des effets bénéfiques sur l'évolution globale de la santé et flexibilité psychologique des apprenants. À l'issue de la formation, les étudiants se perçoivent plus conscients de leurs émotions, sentiments et pensées et plus attentifs au moment présent sans porter de jugement de valeur. Il se sentent capables de mieux identifier, exprimer et utiliser leurs propres émotions : une capacité dite de pleine conscience et de régulation des émotions et du stress.

Le test de profil de compétences émotionnelles souligne une évolution des compétences émotionnelles interpersonnelles : entre autres, cette capacité à mieux gérer qu'avant les conflits, à écouter l'expression des émotions d'autrui leur permet de mieux travailler ensemble à la réalisation d'une tâche, du travail commun, et une communication positive dont la qualité de l'ensemble du travail à réaliser en dépend. Quant aux compétences intrapersonnelles, leur développement participe à une meilleure résilience, connaissances d'eux-mêmes et appréhension de la vitalité de leur vie renvoyant à leur bienveillance.

Au-delà de leur créativité et de l'engagement (non rendu compte dans cet article), la pratique de la pleine conscience, combinée à une pédagogie collaborative a amélioré significativement l'attention et le contrôle de l'impulsivité et l'acceptation de l'Autre dans sa différence (Gendron, 2014, Lyons et De Lange, 2016). Dans une visée du *care* où chacun dépend des personnes et du monde qui l'entourent, la recherche expérimentale sur le développement du capital émotionnel en développant une paix intérieure œuvrant à celle extérieure a rendu compte de son impact sur le bien-être et le bien-vivre ensemble œuvrant également à un apprentissage facilité et au sentiment de réussite ou de dépassement de soi.

Capital émotionnel et posture de bienveillance pour une bienveillance à l'École

Dans le contexte de la montée du harcèlement, des incivilités et de la violence à l'école, la notion de bienveillance a émergé et apparaît désormais dans les référentiels de l'éducation. Cette dernière englobe les notions de respect, de tolérance, d'acceptation, d'empathie, de compassion qui rendent compte des conditions préalables et de prérequis nécessaires à sa mise en place et effectivité : l'ouverture attentionnelle ou présence attentive, les compétences émotionnelles, la cohérence entre les valeurs prosociales et les actions mises en œuvre par l'enseignant.

La bienveillance n'est pas une compétence⁹. Elle est une disposition sous-tendue par des valeurs éthiques qui mobilisent des compétences socio-émotionnelles : une disposition, un état d'esprit incitant à la compréhension, à l'indulgence envers l'Autre, à son écoute et prise en compte de ses attentes et besoins. La bienveillance peut se retrouver pour certains dans le « Vouloir du Bien à autrui » de Thomas d'Aquin, ou encore dans le « *care*¹⁰ ».

Appliquée à l'éducation, la bienveillance comme posture habitée par une pédagogie eudémonique, sous-tendue par des valeurs, requiert pour son opérationnalité des compétences émotionnelles. Elle est à la fois une posture morale et également politique, d'un modèle ou pacte social où les relations sociales s'orientent vers plus de sérénité, d'harmonie et de respect et où chacun veille au bien-être de l'Autre. Elle repose sur la satisfaction des besoins des uns et des autres (entendu son *alter ego* et le monde du vivant), des besoins fondamentaux au sens de Maslow tout en maintenant des relations saines. Ce besoin de bienveillance pour un mieux-enseigner-apprendre ensemble est d'abord et avant tout de respecter et d'avoir une relation authentique où des objectifs et des promesses claires et réciproques sont tenus avec loyauté et transparence. Le respect de soi et d'autrui fonde et justifie les contreparties qui sont attendues des Autres de manière générale. C'est une attitude, une disposition attendue en pédagogie eudémonique : une autre façon de vivre ensemble, de nouvelles relations entre les personnes, d'autres comportements pour un autre regard. Sans s'opposer à la performance ni à l'exigence, ni à l'efficacité, cette posture remet à plat les finalités strictement transmissives de l'académisme pour d'autres plus larges de développement personnel dont la relation humaine s'inscrit dans une relation d'adulte mature, pour viser « l'excellence inclusive » (Gendron, 2022) de tous dans la diversité des compétences disciplinaires, académiques et non académiques. Elle ne signifie aucunement renoncer à l'exigence, mais au contraire la porter conjointement avec les autres.

⁹ À la différence des travaux de Shankland, notre approche scientifique des compétences ne considère pas la bienveillance comme une compétence au regard de la définition de la compétence qui est une ressource mobilisée pour répondre à une situation problème de façon appropriée.

¹⁰ « Le *care* est une éthique fondamentalement « associée au souci, souci de soi et souci des autres, les deux étant nécessaires au déploiement d'un bien qui doit prendre la forme d'un mieux-être ou d'un maintien dans l'être ». Dans Brugère, F. (2014). *L'éthique du care*. Presses universitaires de France.

Basée sur des rapports adultes, cette posture doit s'appuyer sur un dialogue qui refuse les non-dits, le courage rencontrant l'esprit de responsabilité des parties prenantes. L'accent mis sur le développement de tout un chacun et la relation et le management dans son acception latine d'accompagnement se doivent d'être pédagogiques pour faire rimer épanouissement, développement de la personne avec celle de son équipe et sa ressource et performance (au sens anglo-saxon d'action « donnée à voir »), dans le respect de son environnement pluriel ; tel est le projet de la bienveillance.

La connaissance de Soi et Re-Connaissance de l'Autre et rapport au monde et à l'humanité dans l'ère du Savoir-relation

Repenser nos façons de vivre, nos systèmes pour penser une écologie et économie de la bienveillance à laquelle nous nous essayons, questionne notre rapport au monde et à l'humanité, particulièrement l'humanisme. Ce questionnement est d'abord une philosophie qui met l'Homme en tant qu'« Être humain » et les valeurs humaines au-dessus de tout. L'humanisme désigne toute pensée qui met, au premier plan de ses préoccupations, le développement des qualités essentielles de l'être humain.

Elle vise l'épanouissement de l'Homme rendu plus humain par la culture et par sa propre réalisation en suivant la voie de sa conscience et de la raison. Elle est fondée sur la connaissance de l'Homme et l'accomplissement harmonieux de sa nature. Elle défend rigoureusement tout ce qui constitue les plus grandes richesses de l'Homme : l'indépendance d'esprit et la liberté de mouvement. Elle dénonce tout ce qui l'asservit ou le dégrade.

Cependant, l'humanisme ne peut s'*énacter* que si cette vision est partagée par d'autres que soi, et si le concept d'humanité est bien compris, au-delà du sens de l'espèce (*homo sapiens*) et ce qui la caractérise, et est entendu comme ce qui est commun à tous en dehors des particularités dont les individus peuvent habiller leur humanité. Cet élément commun, cette unité ne tient pas seulement à l'individu mais à la relation humaine, à sa filiation. L'être humain n'est pas seulement individu : « il s'inscrit aussi dans une chaîne de générations successives, dont l'humanité, elle-même, en serait, entre autres, l'histoire commune, et dont la mort de chacun validerait la *plus-value* ou la *moins-value* qu'il ou elle a apporté à celle-ci » (Meur, 2011).

La reconnaissance de notre condition humaine de dépendance implique une éthique du *care* étroitement liée à l'éducation et au développement du capital émotionnel lié au fait « que nous dépendons tous les uns des autres et que la préservation des relations constitue un enjeu moral tout aussi important que la quête de justice » (Garrau et Le Goff 2010). Cette dépendance (même celle extrême dans le cas d'handicap, de vieillissement, maladie, exclusion, ou de la petite enfance ou du grand âge) est source d'apprentissage, de sens et de créativité pour toutes et tous. Cette dépendance est pour un « mieux-être » enseignant et apprenant ensemble, à la fois comme résultat ou conséquence et en même temps, condition de la vitalité d'« Être ». La dépendance par notre nature grégaire est une raison pour vivre, un sens à notre vie. L'humanité ne peut pas espérer progresser dans le vivre ensemble sans avancer dans l'acceptation de sa et de cette vulnérabilité de dépendance.

En cela, la reconnaissance de cette dépendance est une source importante de moralité. Pour Nussbaum (2010), elle est le fondement de la moralité et de la vie en société qui renvoie à la dimension éducative du *care*. Noddings (1984) considère le *care* que comme une forme de relation interpersonnelle naturelle, comme une relation morale car « toute vie humaine commence en relation, et c'est par les relations qu'un individu humain émerge. » Elle appréhende la relation en l'ancrant dans la sensibilité qui ne restreint pas le *caring* à la morale et à des principes mais s'expérimente dans une pratique relationnelle. Il est une posture d'engagement, à la fois un choix, une responsabilité et une obligation impliquant affect et volonté qui permet de le caractériser tant dans sa dimension de raisonnement, d'attitude que de comportement dans la dimension relationnelle. Cette dimension s'inscrit dans ce savoir-relation. Au-delà de l'intention, le comportement moral lié au *caring* se décline en véritables compétences émotionnelles personnelles et sociales du souci de l'Autre, la responsabilité, la pratique et la réceptivité, ouvrant de nombreuses voies à l'essor de la bienveillance que l'on retrouve dans l'approche pédagogique du travail collaboratif dans nos recherches-formation. Pour Tronto (2008), le *care* étant supposé à la croisée de rapports de pouvoir et de domination, l'autrice le définit de manière beaucoup plus large comme une relation au monde qui nous entoure dans une approche éminemment politique pour le généraliser et devenir une forme universelle qui peut s'appliquer de manière plus large que dans le cadre d'une relation avec une personne en particulier et peut concerner

des groupes de personnes, des idées, la nature ou encore soi-même. Cependant, pour un passage du « *care* naturel » (*natural caring*) au *care* éthique (*ethical caring*), le développement de l'éthique du *care* passe nécessairement par l'éducation et un travail sur soi.

Le changement commence par soi-même pour apprendre à être heureux

Pour parvenir à un bien-être au sens eudémonique dans la perspective de la bienveillance, il importe d'apprendre à vivre en harmonie, en '*équi-libre*' dans la sagesse et disposition d'une bienveillance : un '*apprentis-sage*' pour œuvrer à 'changer le monde'. À l'éducation de s'en saisir ; elle est notre seule arme comme Mandela l'affirmait. Cependant, ce changement oblige à des changements de paradigmes qui ne peuvent cependant pas se faire par transfert de culture ou par transposition même partielle de modèles économiques ou socio-politiques souvent trop éloignés (culture occidentale libérale de la maximisation versus celle bouddhiste de l'économie suffisante). En cela, le paradigme de la bienveillance est une approche écologique et économique prometteuse.

Partant d'une approche atomistique, articulant le « je » avec le « nous », l'individu faisant société, hédonisme et eudémonisme, le paradigme de la bienveillance s'intéresse à ce qui fait « vie », « vitalité » ou encore « vibrer » et revisite dans cette perspective celle du bien-être pour un bien-être autrement.

Notre double formation, à la neuro-psychopathologie et au développement de la « ressource » humaine a amené à nous intéresser aux « ressources des personnes » dans des contextes difficiles ou dégradés. Les travaux sur les ressources dans la maladie et les traumatismes sont venus nourrir notre réflexion pour proposer le paradigme de la bienveillance afin d'aborder le bien-être de manière opérationnelle. En effet, la maladie lorsqu'elle nous frappe nous appelle à mieux comprendre et agir pour garder la vitalité de sa vie, appelant elle-même à une démarche humble et à petit pas, par étapes. Et l'étape de la prise et pleine conscience est nécessaire pour participer à la bienveillance. Le changement doit s'opérer et commencer humblement à notre niveau, livré dans la devise socratique « connais-toi toi-même ». Le changement passe d'abord par Soi avant de faire « société » : un travail sur sa conscience, pour lâcher sur l'Avoir et re-gagner sur l'Être. Il ne s'agit pas de vivre pleinement à 100 à l'heure, mais de vivre pleinement les 100 % de ce que l'on « a » et ce que l'on « est » ; tel l'enseignant ou le cadre dirigeant au *leadership* capacitant regarde le potentiel de l'enfant ou de son collaborateur et non pas tant ce qui lui manque ou ce qu'il devrait « avoir » (atteint). S'il apparaît difficile de dé (cons)truire tous les principes qui fondent notre économie ou notre modèle politique aujourd'hui, cependant, en changeant notre regard sur la vie nous pouvons en changer le cours et sa perspective. La pensée consciente précédant et créant la réalité, il nous faut penser/panser autrement et c'est l'œuvre de l'Éducation ; apprendre à « être » heureux et à se « sentir » « vivant » avec ce que l'on a et ce que l'on est, pour apprendre progressivement à nous détacher du 'tout avoir', du 'tout matériel' et s'accepter tel que l'on est, pour nous *re-centrer* sur l'essentiel : ce qui fait « sens » pour œuvrer à la bienveillance. Le changement pour être en paix intérieure commence donc d'abord par soi ; en cela, doit être interrogée la formation des enseignants afin de pouvoir penser le bien-être des enseignants pour penser/panser le bonheur d'enseigner. Le bonheur d'apprendre des élèves n'est-il pas dépendant d'abord du bonheur d'enseigner des enseignants ?

Conclusion

Le changement commence par soi-même. Parce qu'il doit d'abord être personnel, il nous importe de définir ce que nous souhaitons pour nous, notre société, notre filiation (de nos enfants à la planète jusqu'à une approche holiste de notre économie) par la conscience ; une approche phénoménologique où la pleine conscience va conduire à penser/panser par nous-même notre système et notre société en souffrance. En cela, un travail de (pleine) conscience peut envisager un mieux vivre, une bienveillance : retrouver la vitalité de sa vie dans le contexte (et état) qui nous est à disposition. L'étape de la conscience et de son élévation est une étape nécessaire dans ce cheminement pour avancer et construire une société basée sur une écologie et économie de la bienveillance. Si le médecin peut soigner, la guérison appartient au malade ; donc à tout un chacun, en prenant conscience de la souffrance de notre société du toujours « plus d'avoir », de se « re-saisir » et vivre pleinement et maintenant (versus « je serai heureux si... ») de ce qu'il « a » (versus de ce qu'il convoite) et de ce qu'il est avec ses atouts et ressorts pour changer.

Si nous agissons sagement, nous pouvons changer ce monde et en créer un bien meilleur. Et là commence l'Éducation pour et à un Vivre Ensemble en harmonie pour un 'équilibre'.

Le paradigme de la bienveillance revisite les postures de l'enseignant pour suggérer le style pédagogique de l'enseignant au *leadership* capacitant, en phase avec les besoins de l'élève que l'on entend « élever » dans le sens de « faire grandir ». Cette posture est définie aux prismes du capital émotionnel (Gendron, 2018) et de la prégnance du savoir-relation mettant ou remettant en connexion la place et le sens des apprentissages dans son ensemble au monde et dans un apprendre ensemble œuvrant au vivre ensemble.

Du *diktat* de la réussite et performance académiques et du réussir dans la vie à celui du bien-être ou du bonheur, il importe déjà avec humilité d'apprendre à voir et vivre et potentialiser ce que l'on a ou à œuvrer à la re-connaissance de ce que la personne « a et est », nos/ses propres ressources pour « être » ; à voir l'extraordinaire potentiel de et dans chaque être ordinaire, pour réussir sa vie (versus dans la vie) et bien vivre sa vie. C'est ce que nous tentons de rendre compte à partir du paradigme de la bienveillance pour revisiter l'écologie et l'économie via l'éducation : la vitalité de sa vie, son intensité de vie humaine et sa dynamique accessible à tous. Du capital émotionnel au savoir-relation, du *leadership* capacitant dans une démarche pédagogique eudémonique, la bienveillance à l'École, c'est désormais possible.

Le bonheur d'enseigner œuvre au plaisir d'apprendre participant à « être » et « se sentir » bien : à exister. Si on ne choisit pas sa vie, on décide cependant de son existence. Dans cette ère du savoir-relation, il importe à tout un chacun de travailler son savoir-exister.

« Il faut cultiver notre jardin. »

Voltaire (1759/édition de 1979). *Candide ou l'optimisme*, La Pléiade, Gallimard.

Bibliographie

Carlson, S. M., Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22, 489-510.

Creusier, J. (2013). Clarification conceptuelle de la notion de bien-être au travail. Actes du 24^e congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines, Paris, France.

Cherniss, C., Goleman D. (2001). (Eds.). *The Emotionally Intelligent Workplace*. Jossey-Bass.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Payot.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Durpaire, F., Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école : l'ère du savoir-relation*. Presses universitaires de France.

Easterlin, R. A. (1974). Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence. In Paul A. David and Melvin W. Reder (Eds.), *Nations and Households in Economic Growth* (p. 89-125). Academic Press.

Garrau, M., Le Goff, A. (2010). *Care, justice, dépendance. Introduction aux théories du Care*. Presses universitaires de France.

Gendron, B. (2022, *sp*) Pédagogie capacitante de la Re-Co-Naissance, une philosophie humaniste : de la transformation à une émancipation potentialisatrice. Dans P. Werquin, R. Klein et S. Ravet (Dir.), *Decolonizing Recognition*. Éditions Atlantique.

Gendron, B. (2022). Excellence inclusive et enseignant au *leadership* 'capacitant' : propos réflexif pour une bienveillance à l'école sur l'évolution des compétences en prévision du futur. *La Recherche en Éducation*, 25, 44-60. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/article/view/10719/7860>

- Gendron, B. (2020). Les émotions, c'est capital. *Revue Sciences Humaines*, 58, 18-19.
- Gendron, B. (2020). Le capital émotionnel en éducation : de la pleine conscience à la bienveillance pour une société pacifiée et un mieux-vivre ensemble. Dans A. Pech, E. Grieder, F. La Combe (Dir.), *Humanisme et Mindfulness, une éducation pour le XXI^e siècle* (p. 247-268). Dervy-Médicis.
- Gendron, B. (2019). Emotional capital, positive psychology, active learning and mindful teaching: Which impact on student's well-being and behaviours? In R. A. Mendelsohn (Eds.), *New Directions for Teaching & Learning* (p. 63-76). Jossey-Bass.
- Gendron, B. (2018). Des savoirs à la compétence : une articulation formation-employabilité-vivre ensemble. Dans P. Buznic-Bourgeacq, M.-F. Carnus et P. Dupont (Dir.), *Compétences et Savoir(s) pour enseigner et apprendre : controverses, compromis ou compromissions ?* (p. 205-222). L'Harmattan.
- Gendron, B. (2019). Vers une école capacitante : un essai réflexif sur les nouveaux rôles et fonctions des directeurs d'établissement, formateurs et enseignants. *La Recherche en Éducation*, 20. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/article/view/8359>
- Gendron, B. (2018). *The Power of Emotional Capital in Education: executive functions, heutagogy, meditation/ mindfulness*. Connaissances & Savoirs.
- Gendron, B. (2017). Emotional Capital: The Set of Emotional Competencies as Professional and Vocational Skills in Emotional Works and Jobs. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 44-61.
- Gendron, B., Kouremenou, S., Ruzu, C. (2016). Emotional capital development, positive psychology and mindful teaching: which links? *International Journal of Emotional Education*, 63-74.
- Gendron, B. (2010). Capital émotionnel, cognition, performance et santé : quels liens ? Dans S. Masmoudi (Dir.), *Du percept à la décision : intégration de la cognition, l'émotion et la motivation* (p. 329-334). De Boeck Supérieur.
- Gendron, B., Lafortune, L. (2009). Des compétences émotionnelles pour un *leadership* dans le changement. Dans B. Gendron et L. Lafortune (Dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (p. 1-8). Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, B. (2008). Capital émotionnel et éducation. Dans A. Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 41-43). Presses universitaires de France.
- Gendron, B. (2007). (Dir.). Émotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel. *Cahiers du Cerfee*, 23, Presses universitaires de la Méditerranée.
- Gendron, B. (2004). Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal use of human capital and knowledge management. *Les Cahiers de la Maison des Sciences économiques*, série rouge, 113, Université Panthéon-Sorbonne, <http://ideas.repec.org/p/mse/wpsorb/r04113.html>, en ligne <ftp://mse.univ-paris1.fr/pub/mse/cahiers2004/R04113.pdf>
- Lyons, K. E., DeLange, J. (2016). Mindfulness matters in the classroom: the effects of mindfulness training on brain development and behavior in children and adolescents. In K. Schonert-Reichl, R. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education*, (p. 271-284). Springer.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. University of California Press.
- Nussbaum, M. C., (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Ryan, R.M. et Deci, E. L. (2001). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.

Seligman, M., (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, (p. 3-7). Oxford University Press.

Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Sen A. (1985). *Commodities and Capabilities*. North-Holland

Tronto, J. (2008). Du *care*. *Revue du MAUSS*, 32, 243-265.

Varela F., Thompson E., Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.