

Recension de l'ouvrage : Cevey, Roger (2005). *Regard éthique sur le geste éducatif*. Montréal : Liber

**Stéphane Martineau
Jean-Paul Ndoreraho**

UQTR

Présentation de ce document

Le texte qui suit présente succinctement l'ouvrage de Roger Cevey. Ce dernier propose une réflexion éthique sur les rapports qui s'établissent dans l'éducation entre l'éducateur et l'éduqué. La question générale qui guide l'auteur est celle du risque inhérent à cette relation de devenir l'occasion d'un abus. Car, par nature, la relation éducative est faite d'une tension entre le désir du maître (qui veut faire de l'élève son œuvre, sa création, son objet) et le respect qu'il doit à l'enfant en tant que sujet de sa liberté. C'est lorsqu'on oublie ce deuxième aspect de la relation éducative qu'il y a un risque de sombrer dans l'abus (punition corporelle, manipulation psychologique, etc.). La réflexion de l'auteur consiste donc à faire ressortir le paradoxe de la relation éducative, à décrire les modulations du risque d'abus éducatif et à rappeler à tout éducateur d'être particulièrement attentif à la dignité de la personne éduquée (surtout si cette dernière est un enfant).

Introduction

Quand arrive le temps d'éduquer, l'adulte se questionne sur la qualité de l'éducation qu'il va donner. Parfois, il ne sait pas s'il en fait trop ou pas assez. C'est cette dimension délicate du rapport éducatif que vise la réflexion de cet ouvrage. Le livre traite « du risque d'emprise de l'éducateur sur l'enfant : de l'abus éducatif. » En effet, l'adulte est confronté à la fragilité ou perméabilité de l'enfant. Son acte éducatif se fait à travers des tensions permanentes, antinomies, paradoxes, phénomènes dialectique. On accepte son individualité mais on veut qu'il adhère aux exigences sociales. Au fur et à mesure que les années passées, les valeurs sociales aussi changent. La vision qu'on avait de l'enfant et de l'éducation qu'on lui doit changent également. Même si, d'une part, on se réjouit de la reconnaissance de l'enfant comme sujet de droits et de progrès de l'humanité, d'autres part, il y a des enfants qui subissent des abus de toute sorte (prostitution, déni, maltraitance, agressions, etc.). En somme, l'enfant est l'objet de la « toute-puissance familiale ou étatique. » L'auteur est convaincu de la nécessité d'éduquer, cependant il est convaincu que l'éducation est une forme de violence. Il veut montrer la zone grise de l'abus éducatif.

Ainsi cette réflexion se base sur la question suivante : « la philosophie peut-elle contribuer à mieux comprendre la problématique de l'abus éducatif et à nous aider,

par cette dimension éthique, à accomplir un geste éducatif humanisant ? » Elle est traitée en cinq étapes (chapitres du livre).

L'auteur se questionne sur ce qu'est un *sujet* ? Est-ce que l'enfant est considéré ou doit être considéré comme *sujet* au même titre que l'adulte ? Reconnaître l'enfant comme un adulte mais en respectant qu'il a aussi des particularités. En outre, l'auteur souligne que, pour le projet éducatif, avoir un ou ne pas du tout en avoir un, tous les deux sont des projets éducatifs.

En fait, on peut prendre en main l'éducation de son enfant en planifiant comment il va être éduqué ou ne rien prévoir et le laisser à lui-même ou aux autres pour son éducation. Ce qui est important paraît d'éviter les extrêmes : prévoir tout pour l'éducation de l'enfant sans se soucier de sa personnalité ou ne rien prévoir. Donc, avoir un plan éducatif qui a le respect de l'enfant. En outre, la dignité de l'enfant doit être toujours tenue en considération.

Dans cet ouvrage le terme *éducateur* englobe débord le seul cadre scolaire, il inclut : enseignants, éducateur spécialisés, éducatrices de la petite enfance, aide maternelle, famille d'accueil, animateurs, travailleurs sociaux ou tout autre personne qui établit un rapport éducatif avec un enfant dans le sens de *educere* (faire sortir, mettre dehors) et *educare* (prendre soin).

CHAPITRE 1 : DES TRACES D'HUMANITÉ

On a toujours pensé que l'éducation doit suivre un ordre prédéterminer où les petits doivent être préparés (dresser, redresser, amender, émonder, dompter, domestiquer, cultiver) pour le bien de leur vie à venir. Pour les uns, l'enfance est perçue comme la proie du mal vu qu'elle est dominée par des pulsions archaïques réprouvées par la société. Et pour d'autres, l'enfance est d'une pureté originelle que l'éducation devrait développer.

Montaigne et Comenius

Chez Montaigne apparaisse les premières critiques des pratiques éducatives sur les enfants de son époque. Il travaille pour venir en aide aux enfants qui étaient abandonnés et maltraités. Pour Montaigne, l'enfant fait partie de la communauté humaine d'inspiration chrétienne et personne ne peut en être retranché. Plus près de nous dans la première moitié du 20^e siècle, cette idée se retrouve également chez Maria Montessori ou Rudolph Steiner.

Comenius (Jan Amos Komensky de son vrai nom) partageait les mêmes idées en tant que partisan d'une relation éducative basée sur l'affectivité et le respect de l'enfant. De là, il est contre les méthodes violentes utilisées dans des écoles de son époque.

Il insiste sur la dimension ludique d'un apprentissage. Il s'inspire de l'interprétation mystique de la Bible pour souligner le fait que chaque être humain est à éduqué car sa destination est de participer à la création du royaume de Dieu sur la terre avant

celui de l'au-delà. Comenius a un grand respect de la personnalité de l'enfant (ses besoins, intérêts et capacités). L'intérêt général domine sa pédagogie (contre l'égoïsme et l'individualisme) sans pour autant négliger l'individualité de l'enfant. Les parents sont importants dans ce processus et il insiste sur la relation mère-enfant même dès la grossesse. On doit s'occuper du bien corporel de l'enfant mais aussi de celui de son âme. Avec Comenius, apparaissent déjà les prémisses d'une conscience de l'enfant subjectivé en réaction de l'enfant objectivé.

Jean-Jacques Rousseau

Il s'est donné pour mission d'arracher l'enfant à la pire des situations. En effet, la société semble ne pas accorder de liberté à l'enfant. Chacun de ses gestes ou mouvements rencontre les obstacles. Rousseau souhaite qu'il y ait alors une reconnaissance de l'humanité de l'enfant. Mais, l'homme étant obligé d'entrer dans une société, il perd sa liberté naturelle. Ce qui amène Rousseau à se demander comment peut-on former un homme libre à partir d'un enfant ayant besoin d'assistance, dépendant faisant toujours face aux contraintes ? La réponse pour lui est, bien sûr, de le traiter en homme libre, malgré qu'il y ait les parents qui souhaitent toujours le modeler selon leurs aspirations. En somme, pour Rousseau, la liberté pour l'enfant est très importante, sans pour autant céder à ses caprices. Il faut l'humaniser mais sans contrainte ni violence.

Une éducation paradoxale

Mise à part ce paradoxe de la formation d'un homme libre dans une société qui ne l'est pas, Rousseau propose un autre paradoxe : la pédagogie négative. En fait, pour que l'enfant trouve sa propre action, il propose qu'il y ait « la distance, la mise à disposition d'expériences, l'enseignement indirect, non directif et par la médiation d'outils pédagogiques. » Ce qui paraît contradictoire c'est qu'il fait l'éloge de l'autorité même pour l'éducateur en même temps qu'il parle de liberté.

En somme, dans une société qui vit, d'une part, l'excès de l'éducation autoritaire et d'autre part, la contrainte excessive et permissive de l'enfant-roi, Rousseau a déjà présenté des idées pour « une éducation structurante, stable et consistante » qui peuvent aider à concilier ou révolutionner ces différentes tendances éducatives. Les idées de Rousseau seront largement reprises par le courant de la pédagogie nouvelle au début du 20^e siècle.

CHAPITRE 2 : CONDITION DE L'ENFANT MODERNE

Enfant et politique

L'enfant qui vient de naître a déjà la capacité d'agir. L'action étant l'activité politique par excellence, la natalité devient la catégorie première de la pensée politique. L'auteur présente l'impact de la société sur la vie de l'enfant notamment quant à son éducation et dans la vie publique et politique. Il mène son analyse à partir des réflexions de la philosophe Hannah Arendt. Cette dernière précise que,

par le verbe et l'acte, l'être humain s'insère dans le monde humain, pas par obligation ou imposition, mais par sa propre initiative.

L'éducation comme œuvre ou comme action

D'après l'auteur, l'éducateur fait de l'enfant son œuvre plus qu'il ne contribue à l'accompagner dans son « être au monde » par son action propre. Dans un sous-chapitre, il fait appelle aux réflexions de Jean-Bernard Paturet et de Francis Imbert. Selon lui, ces deux auteurs se rejoignent dans l'idée que nos projets éducatifs sont faits pour l'enfant, mais non pas construits avec l'enfant.

L'enfant comme objet de fabrication

Étant donné que, parfois, les effets des actions entreprises se retournent contre les projets qui les ont inspirés, l'auteur y perçoit une tragédie dans la relation éducative. Il lui apparaît également que l'enfant est souvent l'œuvre de son éducateur ainsi que le moyen pour l'éducateur afin d'exercer sa puissance.

Dans ce cas, étant le moyen et la fin, l'enfant devient l'objet d'une fabrication. Divers exemples l'explique : pour ses éducateurs l'enfant peut être un enfant normatif, idolâtré, porteur d'ambitions positives, artistiques, intellectuelles ou professionnelles. En effet, l'objet se caractérise par la durabilité nécessaire qui s'inscrit dans le temps jusqu'au-delà de l'existence humaine de son créateur. Donc, l'enfant devient, en quelque sorte, le prolongement de son éducateur. Pour faire le travail de fabrication, il y a la violence constructive et parfois la violence destructive (abus). Mais, il est important de noter que si on voit l'enfant comme son œuvre, il y a des risques de vouloir utiliser tous les moyens (mêmes ceux qui sont douteux) pour le fabriquer, l'important étant d'arriver aux fins projetées d'avance.

L'impasse de l'utilité

Il apparaît que l'enfant est perçu parfois comme utile pour le plaisir des adultes. En effet, même si on dit que la fin justifie les moyens, Arendt soutient que la fin produit et organise les moyens. Ce qui veut dire que, dépendant du produit final désiré, on organise le processus à suivre, des spécialistes dont on a besoin, etc. On se questionne sur l'applicabilité de cette théorie dans le cadre de l'éducation des enfants.

Une autopoïèse

Certains pensent que l'enfant ferait « œuvre de lui-même ». Ce qui fait qu'il faut admettre l'égalité entre enfant et l'adulte même si l'enfant est un adulte en devenir. Ici l'auteur explique en détails, avec divers auteurs en appui, le sens du mot *praxis* (agir qui signifie commencer, instaurer un rapport au monde, initiative dont l'homme ne peut se passer, s'inscrire dans le monde des humains). La parole joue alors le rôle d'action la plus manifeste de l'être humain. L'auteur du livre pense que l'accès pour l'enfant à la scène publique n'est pas facile, mais qu'il doit être

respecté tel qu'il est malgré qu'il n'ait pas encore maîtrisé la parole. On note aussi qu'on ne peut pas prédire la fin de l'action, ce qui fait que la contribution éducative de l'adulte est à mesurer minutieusement.

Un commencement

Le commencement de l'action se fait seul. Donc il y a là une liberté. C'est la fin qui se fait à plusieurs. Dans le cas de l'être humain, la naissance lui confère ce droit de liberté. Il ne devrait pas subir les impositions des adultes sans considération de sa personne et de sa dignité.

CHAPITRE 3 : CRISE DE LA NORMATIVITÉ ET PROJET ÉDUCATIF

Crise des valeurs et inflation normative

L'auteur présente sa compréhension dans le paysage normatif de l'abus dans le sens du prolongement de soi sur autrui. En effet, on parle actuellement de crise de sens, de valeurs, de normes, d'identité, et autres. Pour éviter la « dissolution des liens, des repères et des structures élémentaires de l'environnement, l'être humain y répond par une inflation normative sur le plan collectif. » En effet, l'individualisme vient continuellement mettre en doute les valeurs culturelles ou sociales. Le collectif n'est plus aussi important que dans le temps. En principe, la fonction d'une norme est d'indiquer comment nous devons agir. C'est un repère, une balise ou un modèle. La norme est souvent perçue comme une obligation imposée à l'individu par le collectif, mais parfois elle peut être de nature individuelle. La norme peut prendre le sens de « ce qui se trouve entre deux choses », deux extrêmes par exemples. Elle vise à servir le bien commun. L'auteur précise et donne des détails sur les conséquences négatives de l'individualisme sur la vie de l'être humain lui-même. Une multitude de normes existent alors dans la société (chartes des droits et libertés, les droits de l'homme, etc.). Ces dernières donnent des privilèges à la personne et en même temps l'enferme pour le bien de tous. Il faut noter que, en avoir un peu plus de ces normes dans la société répond aux sentiments d'anxiété, d'incertitude ou de solitude d'autant plus que leur surnombre ne permet pas non plus de les intégrer toutes. Cette intégration peut se faire au niveau :

- Cognitif : par crainte de punition, sans que même la norme soit comprise.
- Respect de la norme, où il y a changement des habitudes et des attitudes.
- Changement partiel.
- Conviction morale visant la pédagogie de la conscience.

L'individualisme va en s'agrandissant. Chacun pour soi veut s'affirmer. Le paradoxe est que cette affirmation dépend, d'une part, de ses semblables qui chacun en principe ne veut rien savoir de l'autre.

De la névrose à la responsabilité

Dans le domaine éducatif, l'auteur souligne qu'au niveau familial il y a une hyponomie (diminution ou manque de normes) et dans le milieu scolaire il y a une hypernomie (excès de normes). Il précise que la conséquence de ce double mécanisme est une inflation de projets destinés à l'enfant. Afin de recréer le lien social, Durkheim pensait qu'il fallait une répression (sanction réparatrice). Quant à Genard, la question d'insécurité ne peut être réglée par la répression ou la pénalisation. Le droit devrait apparaître comme un instrument de régulation qu'une instance symbolique.

L'auteur précise la différence qu'il y a entre la règle et la loi symbolique. L'attitude « névrotique » devant l'incertitude du monde cause le déficit et l'inflation normative. En effet, au lieu d'essayer de trouver les solutions aux problèmes qui surviennent dans son environnement, l'être humain se focalise sur soi-même et croit garantir sa sécurité en dressant des murs de séparation entre lui et ce qui le dérange. Dans le cas de l'éducation de l'enfant, l'éducateur ne devrait pas alors investir l'enfant dans des projets abusifs croyant que c'est ce jeune qui va changer le monde. Ça devrait être le rôle de l'enseignant de changer le monde. L'auteur est contre les châtimets corporels qui, selon lui, sont les moyens des éducateurs d'imposer leurs propres convictions sans tenir compte de la réalité des enfants. Cela fait partie de l'abus éducatif.

Autorité, discipline et sanction

Depuis l'Antiquité, la correction éducative (châtiment corporel) existe. Mais, les voix (Comenius, Érasme, Montaigne, Rousseau) se sont levées contre cette pratique. Leur vision allait de pair avec leur conception de l'enfant qui de l'animal à domestiquer auquel on le réduit trop souvent est élevé au rang d'être humain digne de respect. Aujourd'hui, la punition corporelle, bien qu'elle soit tenue en suspicion, est encore pratiquée en Occident.

Les arguments contre les châtimets corporels :

- Ne pas utiliser les châtimets corporels ne veut pas dire qu'on n'a pas de fermeté ou qu'il y a du laxisme dans son éducation.
- Le laxisme et la fessée vont souvent de pair dans l'incohérence des parents.

Dans la même perspective, l'auteur présente le raisonnement d'Alice Miller, philosophe et psychothérapeute. En effet, les parents reproduisent les actes de violence refoulés, subies de la part de leurs agresseurs qu'ils ont idéalisés comme modèle d'éducation. On frappe pour se débarrasser de sa colère. Cependant, même si on dit à l'enfant qu'on le frappe pour son bien, on l'initie aussi à la violence. À force de le lui faire, c'est ce langage qui va lui habiter aussi. Ces violences ont parfois des conséquences sur la vie de ceux qui les subissent d'après la pédiatre Jacqueline Cornet.

Les modèles d'éducation étant pris comme une vérité absolue (sacrée), il faudrait qu'ils soient appliqués avec prudence. En somme, les punitions corporelles ne devraient pas avoir de place en éducation.

De l'éthique au droit

Les guerres sont liées à l'éducation reçue. En effet, l'auteur pense que la violence familiale a une part dans la violence sociale. Parce que l'on pense que l'enfant n'a pas encore atteint l'âge d'être raisonnable, on n'a pas à respecter sa dignité. Devons-nous rappeler que la dignité concerne chaque être humain et non pas la seule personnalité raisonnable.

« L'oublié devient proche »

L'auteur revient sur la dignité et présente certaines définitions (entre autres, juridique) et des explications de cette notion. Il revient aussi sur les cas de certains groupes de gens qui craignent que l'interdiction des châtiments corporels ait un impact négatif sur l'éducation des enfants. En outre, il discute d'une part, de l'importance d'encadrer la question des châtiments corporels mais sans sanctions pour ceux qui se livrent à de tels châtiments. L'auteur cite les propos de Mill pour souligner combien l'enfant devrait être protégé et lui éviter de vivre sous la contrainte de ceux pour qui sa vie dépend.

Par ailleurs, même si on peut constater que tous les châtiments corporels ne peuvent pas être identifiés comme étant de la maltraitance, l'auteur note qu'il y a une distance infime entre eux. Il plaide pour que les parents n'utilisent pas ces châtiments par crainte d'être punis par la loi, mais qu'ils le fassent par leur propre conviction morale que c'est la bonne chose à faire.

On sait que ces châtiments font mal aux enfants au niveau physique et psychologique mais, on aime entendre les gens dire que les châtiments corporels reçus les ont aidés dans leur éducation. L'auteur souligne en conclusion du chapitre que la mise en place d'une loi contre le châtiment corporel serait utile, mais que le plus important est que les éducateurs prennent conscience eux mêmes de l'importance de ne pas utiliser ces châtiments.

CHAPITRE 4 : LE RISQUE INCESTUEL DU GESTE ÉDUCATIF

Souvent le projet éducatif est fait plutôt *sur* ou *contre* l'enfant qu'*avec* l'enfant. Dans ce dernier cas, l'enfant serait vu comme l'équivalent de l'adulte plutôt que reconnu dans sa différence (qui doit être respectée).

Les paradoxes comme causes d'abus

L'auteur revient sur l'éducation scolaire qui a voulu rompre avec l'éducation traditionnelle. De nombreux pédagogues comme Dewey, Montessori, Neil, Steiner, Claparède, Ferrière, Freinet, et d'autres ont proposé des modèles éducatifs plus

respectueux des spécificités de l'enfance. Chacun à sa manière a voulu redonner à l'enfant la place qui lui revient dans le processus éducatifs.

Du côté des familles, force est de constater que les changements se sont produits tout au long du 20^e siècle face à la question de l'éducation des enfants. Un modèle plus doux d'éducation s'est graduellement imposé comme la norme. Mais les défis demeurent nombreux.

L'Infini désir de l'adulte sur l'enfant

L'enfant ne devrait pas être le prolongement de ses parents et perdre, de ce fait, sa singularité ou son autonomie. L'auteur présente, exemples et auteurs à l'appui, le lien entre l'abus (selon sa définition) et les agissements des adultes qui ne voient pas l'enfant comme un être humain qui possède sa personnalité propre et, de ce fait, qui est digne de respect.

La parole et la violence radicale

La parole est présentée comme un élément important dans l'éducation de l'enfant. Mais, il est souligné que celle-ci peut être utilisée pour maltraiter l'enfant lors de son éducation (ordonner, menacer, etc.) L'auteur déclare que toute conviction éducative (les actes comme la fausse promesse, la menace, le chantage affectif, la flatterie, la séduction, etc.) qui se manifeste contre l'enfant est une violence. On souligne que la violence est parfois due à la rivalité entre éducateur et enfant. De là, l'auteur propose certaines formes de violences éducatives et à chacun de voir leur légitimité ou leur illégitimité : *la violence implicite à la protection de l'enfant, la violence d'une action éducative cohérente, la violence de l'autonomisation, la violence du don.*

CHAPITRE 5 : UNE ÉTHIQUE DU « GESTE ÉDUCATIF »

Mise à part la dimension paradoxale de l'acte éducatif soulignée dans les pages précédentes, l'auteur note que pour certains éducateurs, bien agir consiste à ne pas agir, rester en retrait et se rendre disponible sans s'imposer, un peu à la manière de Rousseau.

Engagement et promesse

L'auteur explique l'engagement à partir de la définition de la notion de responsabilité. Il conclut ce segment du livre en précisant que l'éducateur a la responsabilité de son engagement envers ce qui est singulier chez l'enfant. La suite du texte revient sur l'engagement mais, cette fois-ci, en tant que promesse. Il est bien stipulé que l'engagement comme promesse va avec le *savoir*, le *vouloir*, le *pouvoir* et le *devoir*.

Une réciprocité aporétique

En rapport avec la réciprocité entre l'adulte (l'éducateur) et l'enfant, l'auteur soutient qu'ils sont égaux par le respect inconditionnel exigé entre eux. Cependant, il apparaît que leurs compétences ne sont pas les mêmes. Par ailleurs, on note que la sincérité est inhérente à la promesse éducative. En effet, donner une promesse à l'enfant qu'on sait déjà qu'on ne va pas tenir (un mensonge dans ce cas) devient un mauvais exemple au niveau moral qu'on donne à l'enfant. L'enfant apprend ainsi le mensonge.

La nécessité de penser

Sur ce point, avec exemple à l'appui, l'auteur revient sur l'importance de bien penser et d'analyser les actions que nous faisons, aller même jusqu'à considérer leurs conséquences. Plus particulièrement, bien sûr, l'éducateur devrait aussi penser aux châtimements corporels, leurs conséquences dans la vie des enfants et ne pas seulement se dire que c'est pour leur bien qu'il le fait. Chacun, peu importe son niveau intellectuel, est tenu à penser à ses actions. Le décentrement est proposé aussi comme impératif du jugement moral. Dans une pratique d'éthique éducative, le décentrement consiste en la capacité de se mettre à la place de l'autre. Dans l'éducation de l'enfant, l'éducateur devrait se mettre à la place de l'enfant.

Du pardon au don

L'auteur explique le sens du pardon pour arriver au don et applique ces deux concepts dans le cadre éducatif. L'éducateur doit quelque chose à l'éduqué, mais l'inverse n'est pas le cas. En d'autres termes, l'éducateur doit se consacrer au bien de l'enfant, mais l'enfant n'est pas tenu à s'occuper du bien de son éducateur. Ici, on rejoint un peu l'éthique d'Emmanuel Levinas où le visage de l'autre me contraint sans exigence de réciprocité.

Le don entre deux paradigmes

L'auteur discute du sens du don selon divers auteurs (Derrida, Alain Caillé, Mauss). D'une part, le don a un sens sociologique (donner, recevoir et rendre). D'autre part, il y a don si le donateur ne rend pas, ne rembourse pas, n'entre pas dans un contrat d'endettement. Pas de réciprocité donc.

CONCLUSION

Historiquement, la conscience de la dignité de l'enfant apparaît aussi être une conquête tardive et toujours fragile. Mais, la politique actuelle de l'enfant renforce de plus en plus son statut d'égal en droit. Cet acquis doit être maintenu.

Il serait plus bénéfique pour l'éducation de l'enfant que chaque éducateur se connaisse d'abord lui-même (par exemples, ses forces et ses faiblesses) afin qu'il puisse mieux servir l'enfant. Que l'adulte sache qu'il ne doit pas faire n'importe quoi en matière d'éducation.