Approche critique de la notion d'éducation et du fait éducatif

En préambule, quelques mises au point définitionnelles et conceptuelles sont nécessaires. Parmi les nombreux rapports sociaux de pouvoir qui existent entre différentes catégories de population, ceux qui nous intéressent sont l'âgisme et l'adultisme.

Propositions lexicales

L'âge détermine en effet des rapports sociaux de pouvoir et de domination et motive diverses discriminations. Ainsi les individus sont traités différemment en fonction de leur âge, supposé ou réel, aussi bien dans la sphère privée que dans la sphère publique. Les deux catégories de personnes, aux délimitations parfois assez floues, les plus visées par les discriminations âgistes sont les « âges extrêmes » de la vie : les moins de 18 ans, autrement dit les mineurs au plan juridique, enfants et adolescents (et parfois même les jeunes majeurs), d'une part, et les personnes dites âgées, d'autre part. À ces âges extrêmes, on peut ajouter d'autres catégories de personnes qui subissent une forme d'infantilisation, c'est-à-dire de minorisation voire de négation de leurs droits, de leur agentivité (capacité d'agir) et de leurs aptitudes physiques, sensorielles, affectives, intellectuelles, etc. : ce sont les personnes handicapées, malades ou marginalisées.

La notion d'adultisme se rapporte plus spécifiquement aux rapports sociaux entre lesdits adultes et les enfants ou jeunes personnes. L'adultisme est un système de valeurs dans lequel les enfants occupent une place inférieure à celle des adultes dans la hiérarchie ontologique et juridique qui structure la société. La hiérarchie ontologique désigne la hiérarchie des êtres ou des catégories d'êtres, dans leurs attributs généraux, et implique une hiérarchie de leurs intérêts respectifs. La stratification s'effectue selon que l'on possède plus ou moins certaines aptitudes qui sont valorisées. La hiérarchie ontologique fonde et justifie une hiérarchie juridique, c'est-à-dire un système de droits différentiels. Dans une société adultiste, l'état pleinement adulte (entre 18-23 ans — selon que l'on poursuit des études ou pas — et 65 ans environ) est érigé en état de perfection, de complétude, d'achèvement et d'autonomie de l'être humain, ontologiquement supérieur à l'état d'enfant caractérisé par son insuffisance et par la nécessité ontologique de son hétéronomie, c'est-à-dire la nécessité d'être dirigé et administré selon la loi et les intérêts d'autres que soi. Les sociétés adultistes distinguent ainsi un statut mineur (l'enfant) et un statut majeur (l'adulte), plutôt que d'admettre le principe égalitaire du statut unique de la personne qui met tout être humain, quelle que soit sa condition d'âge, au même niveau de dignité et de droit.

La domination adulte désigne plus spécifiquement les conditions matérielles et idéologiques, ainsi que les mécanismes par lesquels les plus jeunes sont dominés, opprimés et dépossédés de leur agentivité par les adultes.

À ces définitions préliminaires, il convient d'ajouter celle du second syntagme qui compose le sous-titre de ce recueil. « Violence éducative ordinaire » est une formule qui admet plusieurs définitions et formes (au pluriel ou au singulier) et qui peut même dénoter des notions subtilement divergentes selon les personnes qui l'emploient. La définition proposée ici est proche de celle de l'Observatoire de la violence éducative ordinaire. Il s'agit d'un ensemble de pratiques et de comportements des adultes qui portent atteinte à l'intégrité physique et psychique, à la dignité et aux droits fondamentaux des jeunes personnes. La violence éducative ordinaire se

caractérise par la banalisation des rapports de domination entre adultes et jeunes, et des comportements et pratiques que ce type de rapport autorise dans la relation d'éducation. Elle repose sur un système de représentations et de valeurs qui justifie les violences sur les plus jeunes, aussi bien en contexte éducatif qu'en tout autre contexte, s'il en est, qui échappe à la relation éducative, et qui met un adulte face à un enfant.

Domination adulte et violence éducative ordinaire nous semblent au fondement des violences moins ordinaires que subissent les jeunes personnes, y compris les violences sexuelles, par la chosification et la dépersonnification de l'enfant qui sont induites.

Origine et pertinence d'une formule

Dans « violence éducative ordinaire », il y a « éducative ». Les initiateur·ices de la formule (et de l'association qui a contribué à la populariser et la politiser) n'ont peut-être pas eu conscience de l'extrême pertinence de celle-ci. La formule a été proposée par Olivier Maurel, et l'Observatoire de la violence éducative ordinaire fondé en 2005.

Il s'agissait au départ de désigner les violences ordinairement subies par les plus jeunes « en contexte éducatif » voire « sous prétexte d'éducation ». Certains ont rapidement opposé à une formule qui pouvait ressembler à un oxymore (ou contradiction dans les termes) l'objection selon laquelle nulle violence ne pouvait être considérée comme éducative, qu'être violent, ce n'est pas éduquer. Dans cette objection, nous voyons s'exprimer la valence positive (ou puissance d'attraction) attachée, dans notre société, au mot « éducation », dont le concept semble paré de toutes les vertus. L'éducation relèverait forcément du Bien.

Et si, en réalité, la violence était inhérente au fait éducatif ?

Comme j'ai pu l'écrire ailleurs[1], cette formule concise permet de résumer en trois mots la nature des rapports que les adultes entretiennent

1. www.oveo.org/reflexions-sur-la-pertinence-de-la-formule-violence-educative-ordinaire ; https://enfantillage-larevue.fr/reflexions-sur-la-pertinence-de-la-formule-violence-educative-ordinaire-daliborka-milovanovic

avec les enfants. Le sigle VEO fonctionne ainsi presque comme aide-mémoire pour retenir le syllogisme de l'oppression des jeunes :

- L'éducation est le cadre indépassable de toute interaction avec un enfant.
- La violence est inhérente à tout geste éducatif.
- Les jeunes, ordinairement éduqués, sont donc ordinairement violentés.

Quelques filiations

Nous sommes nombreux, à l'OVEO et ailleurs, à poser cette question de la violence inhérente à l'éducation. Le point de vue critique sur l'éducation ou sur la notion apparentée de « pédagogie » est en réalité ancien. On peut citer quelques précurseurs, ou des notions et analyses annonciatrices :

- Ekkehard von Braunmühl, penseur des droits des enfants, et son concept d'« antipédagogie » qui critique la relation traditionnelle entre adultes et enfants, dans l'exercice du pouvoir ou de la prérogative parentale ou éducative. La théorie de l'antipédagogie considère la pédagogie comme une violation des droits fondamentaux des enfants. Elle met en cause l'institution, les techniques, les rôles et les fonctions de la pédagogie[2].
- Alice Miller[3], qui développe le concept de « pédagogie noire » proposé initialement par la pédagogue allemande Katharina Rutschky (*Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, 1977). La pédagogie noire est un concept historico-sociologique qui renvoie à l'ensemble des pratiques et principes — souvent justifiés « scientifiquement » (voir les manuels du Dr Schreber) — d'éducation violente en usage dans l'Allemagne des 18e et 19e siècles, et par extension ailleurs et plus tard. Il s'agit

2. *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*, 1975. Traduction française : *Antipédagogie – Études sur l'abolition de l'éducation*, Le Hêtre Myriadis, 2024.
3. *Am Anfang war Erziehung*, 1980. Traduction française : *C'est pour ton bien*, Aubier, 1985.

d'un type d'éducation répressif visant à soumettre les enfants par diverses méthodes telles les châtiments corporels, la manipulation, le harcèlement, les privations, la dérision, la moquerie, etc., selon le principe « qui aime bien châtie bien ».

- Ivan Illich, qui plaide pour une « déscolarisation de la société » (*deschooling society*, titre d'un essai de 1971, traduit en français par *Une société sans école*). La notion de « scolarisation » est ici presque confondue avec celle d'éducation. Notez qu'en langue anglaise, « *education* » est synonyme d'« instruction » ou « école », ce qu'on retrouve en français dans « Éducation nationale », mais pas dans les usages francophones courants du mot « éducation », qui peut aussi signifier « mode d'élevage » des enfants.
- John Holt, dont un des ouvrages s'intitule *Instead of Education* (1976), qu'on pourrait traduire par « Pour remplacer l'éducation ».
- Paulo Freire[4] et le modèle de la « pédagogie des opprimés ». Freire développe une critique de ce qu'il appelle une pédagogie de la domination, ainsi qu'une critique de la « colonialité du savoir ».
- Gérard Mendel[5], qui propose la notion de « décolonisation de l'enfance ».

Plus récemment, on peut citer Gustavo Esteva et son ouvrage coécrit avec Madhu Suri Prakash, *S'évader de l'éducation – La vie comme apprentissage au sein des cultures autochtones* (1998, 2005), où sont abordés les aspects coloniaux du fait éducatif. Au Québec, Léandre Bergeron développe l'idée de « ne pas être éduqué » ou de « renoncer à éduquer » comme façons de ne pas subir de violences ou de ne pas en causer[6]. Citons également le philosophe Jacques Rancière qui, dans *Le Maître ignorant*, publié en 1987, présente l'œuvre du pédagogue Joseph Jacotot dont la pédagogie consiste en une forme d'effacement du maître pour laisser l'étudiant s'approprier de lui-même savoirs et compétences.

---

4. *Pedagogia do Oprimido*, 1968. Traduction française : *Pédagogie des opprimés*, Maspero, 1974.
5. *Pour décoloniser l'enfant – Sociopsychanalyse de l'autorité*, Payot, 1971.
6. *Comme des invitées de marque – Grandir sans éducation*, Altess, 2005 ; Le Hêtre Myriadis, 2021.

En France, Jean-Pierre Lepri[7], Yves Bonnardel[8] ou Mélissa Plavis[9] développent une critique radicale de l'intention éducatrice et de l'éducationnisme.

Pour ces auteurs et autrices, il ne s'agit pas simplement de critiquer telle ou telle méthode éducative, mais l'intention éducatrice elle-même, en ce qu'elle comporte d'oppressif.

Je me situe dans la filiation conceptuelle de Bonnardel, Bergeron et Lepri. Mais ce sont deux « terrains » qui ont principalement contribué à nourrir ma réflexion: en premier lieu, les sociétés de chasseurs-cueilleurs égalitaires décrites par Peter Gray[10] ou par David Lancy[11], ou encore les communautés tsiganes décrites par Lise Foisneau[12] ; et, en second lieu, surtout, les communautés de familles qui pratiquent le *unschooling* ; deux terrains qui me permettent de nourrir ma critique de la notion d'éducation.

Quelques remarques sur la valeur de l'éducation

Comme évoqué plus haut, le mot « éducation » est connoté excessivement positivement, au point de rendre la critique très difficile voire impossible, tant elle remettrait en cause des structures fondamentales de nos sociétés occidentales et de nos psychés. Dans le contexte contemporain, l'emploi du mot « éducation » semble fonctionner comme « *virtue signalling* » ou indicateur de vertu (vertu ostentatoire), et permet de manifester que nos intentions sont vertueuses et bonnes, tout comme l'emploi de « démocratie » ou « liberté ». Les nations occidentales dominantes sont friandes de son usage pour légitimer leurs actions non commerciales auprès de diverses populations autochtones de pays

---

7. *La Fin de l'éducation ?*, 2014, et *« Éducation » authentique*, Le Hêtre Myriadis, 2017.
8. *La Domination adulte – L'oppression des mineurs*, Le Hêtre Myriadis, 2015.
9. *Apprendre, par soi-même, avec les autres, dans le monde – L'expérience du unschooling*, Le Hêtre Myriadis, 2017.
10. *Libre pour apprendre*, Actes Sud, 2013.
11. *Anthropologie de l'enfance,* Le Hêtre Myriadis, 2024.
12. *Kumpania : Vivre et résister en pays gadjo*, Wildproject, 2023.

dominés économiquement, actions qui ont des effets de colonisation culturelle et intellectuelle. Les institutions internationales comme l'ONU ou l'OMS martèlent le « droit à l'éducation » de tous les enfants, droit mis en œuvre de façon discrétionnaire par les États selon leurs intérêts propres prioritaires, précédant ceux des enfants.

Le droit à l'éducation est universellement interprété par les États du monde entier comme une prérogative à former le corps et l'esprit des jeunes et à diriger leur destin, au nom de leur intérêt supérieur; un intérêt qui n'est pourtant pas déterminé du point de vue des intéressés.

Ce droit des individus est aussi compris comme droit des États à annihiler les savoirs autochtones, et notamment les savoirs de subsistance, de pays exploités et pauvres, ou appauvris, et à les remplacer par des savoirs académiques « désempouvoirants ». Je renvoie ici à l'excellent film de Carol Black, *Schooling The World*[13], qui décrit amplement ce phénomène d'oblitération et d'acculturation délétère.

Il est intéressant de noter que, dans tout le monde occidentalisé, il existe une discipline universitaire appelée « sciences de l'éducation » et qui, dans le paysage des sciences dites molles ou humaines, occupe un statut à part. Là encore, la formule s'apparente à du « *virtue signalling* » puisqu'il s'agit de parer des atours de la science ce qui est en réalité un ensemble de techniques qui peinent à faire leurs preuves. En « sciences » de l'éducation, il s'agirait d'étudier « objectivement » des processus cognitifs et des procédures d'apprentissage constitués en faits, et d'en déduire des techniques pédagogiques. Cette caractérisation de « science » rend, de fait, les techniques de l'éducation autoritaires et difficilement susceptibles de critique. Par ce geste « scientificateur », l'idée d'éducation est objectivée, naturalisée et, d'impératif biologique (le « besoin » des éducables), elle se change en impératif moral (le devoir des éducateurs) qui justifie toutes les agressions ou les intrusions dans un corps pourtant déjà pourvu de ses propres mécanismes d'adaptation, qu'il s'agisse d'un enfant ou d'une population humaine.

---

13. https://carolblack.org/schooling-the-world. Plus de détails p. 140.

Or la notion d'éducation est une construction qui s'établit sur le postulat, indémontré donc, que les enfants sont incapables d'apprendre les savoirs et savoir-faire essentiels à leur survie et à leur épanouissement au sein de leurs communautés, qu'ils ont par conséquent besoin que ces apprentissages fondamentaux soient pris en charge et rationnalisés par la société, donc qu'ils ont besoin d'être éduqués et que, s'ils ne le sont pas, leur développement et leur intérêt sont gravement compromis.

En effet, l'enfance est conçue comme une défaillance, une incomplétude, une vulnérabilité, un handicap, qu'il s'agirait de pallier par des prothèses éducatives, garantes de son développement adéquat. L'éducation est ainsi toujours présentée comme un besoin de l'enfant et jamais comme un besoin des adultes, ce qu'elle est pourtant. L'intérêt de l'enfant étant posé comme l'horizon de tout effort éducatif, tout groupe humain a le devoir d'organiser l'éducation de ses jeunes.

La matrice de la relation adulte-enfant

Il va de soi que ce sont les adultes qui éduquent. La relation d'éducation est toujours une relation asymétrique qui institue une hiérarchie entre ses termes. L'éducateur domine et l'éduqué se soumet. Cette hiérarchie se traduit ontologiquement et juridiquement : l'être de l'enfant, son point de vue, ses désirs, sa sensibilité, sa volonté ont moins de valeur et la personne de l'enfant a moins de droits. Cette relation hiérarchique implique, pour l'adulte, un devoir d'éduquer s'il est responsable d'un enfant, et pour l'enfant, une obligation de se conformer à l'éducation exercée par celui qui a autorité sur lui. Ce devoir d'éduquer se révèle d'ailleurs un piège pour les parents ou les enseignants qui font des choix éducatifs alternatifs ; ils peuvent être accusés de manquer à leur devoir.

La relation d'éducation semble même épuiser toute relation qu'un adulte et un enfant peuvent avoir, elle en est la matrice, les adultes ayant tendance à adopter, par réflexe, face à tout enfant, une attitude d'éducateur. L'enfant est alors quasiment réduit à son prétendu besoin d'éducation ; il n'est plus qu'un « éducable ».

Mais qu'est-ce donc qu'éduquer ? Éduquer se manifeste principalement en interventions sur l'enfant dans le but d'obtenir certains comportements et aptitudes de sa part. Pour les parents, l'éducation se fait plutôt en mode pilotage automatique, ou en mode reproduction sociale. Parfois, elle s'improvise, tâtonne, avance et recule, mais jamais ne s'arrête. Tous les adultes, parents ou pas, éduquent sans même y penser, par habitude, la présence d'enfants déclenchant en eux des automatismes éducatifs. L'important est qu'ils interviennent, peu importe comment, parce que c'est ce qui est attendu d'eux. On les surveille, même, pour s'assurer qu'ils sont bien en train de performer l'autorité auprès de l'enfant. D'autres éduquent avec l'aval de la science, ou la caution d'une autorité morale ou politique, Éducation nationale, collège de pédiatres ou de psychologues… Pour les experts de l'éducation, on n'intervient pas n'importe comment, mais selon une règle, ou un programme, qu'idéalement on s'est fixé en amont, après mûre réflexion, débats d'idées et de valeurs, discussions d'experts, calculs des coûts et des profits, expérimentations, colloques universitaires, études scientifiques…

Le dénominateur commun de tous ces éducateurs, profanes ou experts, est essentiellement l'intervention dans tous les aspects de la vie d'un enfant, en vue de modeler tous ses comportements et son esprit. Et quitte à intervenir, autant que ce soit efficace, d'où les sciences de l'éducation qui rationalisent et « taylorisent » la culture des enfants comme l'agronomie rationalise l'agriculture, la « scientification » de l'éducation naturalisant le « besoin » éducatif et participant à sa construction.

Un autre rapport aux enfants

Je soutiens qu'il est possible d'avoir avec un enfant des relations d'un autre type qu'éducatif et, même, que les enfants n'ont pas besoin d'éducation. Ce sont les adultes qui ont besoin d'éduquer. Pourquoi ? Essentiellement pour rejouer leur propre silencisation enfantine, pour perpétuer la domination adulte et des structures sociales hiérarchiques oppressives, fondées sur l'autorité, la domination, la violence. Et pour

légitimer ce besoin d'éduquer, ils élaborent toutes sortes de fantaisies sur la « nature » de l'enfant, ils construisent sa vulnérabilité et son incompétence sociale, alors même que la toute première compétence de l'enfant, dès l'implantation de l'embryon dans la matrice, est de créer des liens, car créer des liens est indispensable à sa survie.

Le geste éducatif contient un soupçon vis-à-vis de cette compétence relationnelle des enfants, compétence de l'existence de laquelle on doute profondément : le petit d'humain n'arriverait à rien si les adultes n'intervenaient pas *de manière éducatrice* assidûment, méthodiquement. Ce soupçon est évidemment une croyance largement battue en brèche par diverses observations anthropologiques. Mais nous nous y accrochons férocement car elles sont l'ultime justification des oppressions que nous voulons continuer d'exercer à l'endroit des enfants. Cette croyance ne peut se maintenir que par un aveuglement, une négation de la sensibilité et de la « conscience agissante[14] » des enfants. Cette négation de leur sensibilité et de leur conscience est en même temps une négation de notre propre sensibilité et de notre propre conscience qui, depuis longtemps, sont mutilées. C'est aussi pour cette raison que nous nous accrochons à la croyance de l'incompétence enfantine, voire à la croyance de la mauvaiseté des enfants; nous ne saurions, sinon, supporter la terrible trahison de nos propres parents, nous ne saurions supporter l'évidence que nous faisons du mal à nos enfants. Nous disons alors que c'est « pour leur bien », un bien qui s'acquiert par un mal, qui n'en serait pas vraiment un puisqu'au bout du tunnel de l'enfance soumise aux rigueurs de l'éducation, il y aurait enfin l'accomplissement du destin humain.

Conclusion

Soupçonner, surveiller, contrôler, intervenir, corriger, inciter, menacer, punir sont la base du fait éducatif, et aussi celle d'une société autoritaire. Plus les corps et les consciences sont opprimés et exploités, plus il faut

14. Sylvie-Béatrice Vermeulen, *Le Génie de l'être et autres écrits*, Le Hêtre Myriadis, 2021.

de moyens matériels, humains, idéologiques pour les maintenir dans leur état. Le fait éducatif est un de ces moyens, sans doute le plus puissant, permettant d'intérioriser la domination et de répartir sur toute la population l'effort oppressif. Les gouvernements du monde entier ont tous généreusement investi dans l'idéologie et les infrastructures matérielles qui leur permettent d'éduquer les populations qu'ils dirigent, de les « normaliser » et de maintenir ainsi une forme de soumission. Une société hiérarchisée où des groupes privilégiés exercent une domination sur les autres ne peut se passer d'éduquer, car elle ne peut perpétuellement faire la guerre aux récalcitrants. Elle instille ainsi le poison de l'éducation, conditionnement à la soumission, dans le cœur des enfants; elle brise leur volonté, mutile leur sensibilité, viole leur conscience et leur fait croire que le bien, c'est cela.

On dit aux parents qu'il ne suffit pas d'aimer leur enfant et que leur devoir de parent est prioritairement de l'éduquer. On dit aux enfants que c'est par des efforts éducatifs que leurs parents leur témoignent le mieux amour et respect. Certes, Braunmühl a sans doute raison d'affirmer que l'amour est *en plus* et non « obligatoire ». Le seul devoir de tous les adultes envers tous les enfants est de les *respecter* ; car cela seul est un « droit opposable ». Mais quelle triste définition et construction de l'amour et du respect que la relation éducative! Une définition que quelques-uns, peuple des insoumis et résistants au totalitarisme éducatif et à ses enjôlements, désobéissants à la « fausse loi d'amour[15] » qu'est l'éducation, zadistes de l'enfance, rejettent avec la plus grande force. Car ils savent par leur expérience singulière de non-éducation que les humains et leurs enfants n'ont pas besoin d'éduquer et d'être éduqués pour vivre et grandir ensemble, que la relation d'éducation est un appauvrissement des relations humaines et même une entrave, une source de malheur.

Daliborka Milovanovic
Éditrice et philosophe

15. Valérie Vayer, *À moi! Lorsque l'ego paraît – Pour une égologie pratique*, Le Hêtre Myriadis, 2018.