

L'éducation libertaire

en tensions

Audric Vitiello

L'ÉDUCATION CONSTITUE L'UNE DES THÉMATIQUES PHARES DE LA mouvance libertaire ; pour autant, l'importance accordée à l'éducation n'est pas, loin de là, une spécificité libertaire. En réalité, depuis le XVIII^e siècle, tous les mouvements émancipateurs, quelle que soit leur idéologie, sont persuadés que le changement social doit s'accompagner d'un changement des mentalités, des représentations et des attitudes de la population. Or le plus souvent, ce changement n'est pas spontané ; il doit être provoqué et/ou entretenu, il est le produit d'une véritable éducation volontariste visant à détacher les esprits des institutions rejetées et à les rendre compatibles avec de nouvelles structures sociopolitiques. Comme le résume Proudhon d'une formule lapidaire vite devenue consensuelle : « démocratie, c'est démopédie¹ ».

Reste que la place centrale accordée à l'éducation dans le processus de changement social ne va pas sans difficultés. Certes, la conviction constitue une alternative à la coercition, plus compatible avec les idéaux qui animent les perspectives progressistes. Mieux vaut influencer les gens pour les convaincre de changer la société que leur imposer ce changement contre leur volonté : c'est à la fois plus efficace et plus légitime, pour qui entend défendre la liberté et l'égalité. Mais l'éducation constitue un type d'influence très particulier, bien distinct de l'argumentation entre égaux ; il

1. Pierre-Joseph Proudhon, *La révolution sociale démontrée par le coup d'État* [1852], Antony, Tops/Trinquier, 2013, p. 83.

s'agit d'une interaction foncièrement asymétrique et hétéronome, un pouvoir exercé sur ceux qui subissent la formation. Sans doute s'agit-il même de la forme la plus radicale de pouvoir, car plus que forcer à agir ou empêcher d'agir, elle vise à transformer l'individu de telle façon qu'il agisse comme de lui-même conformément à ce qu'on attend de lui, en structurant sa personnalité, ses attitudes et ses représentations².

À certains égards, les libertaires poussent au paroxysme cette ambivalence, pour ne pas dire ce paradoxe éthique et politique : critiques acharnés du pouvoir exercé sur les individus et la société, eux-mêmes ne peuvent éviter d'exercer un certain pouvoir asymétrique pour réaliser le changement social. La tension atteint son paroxysme quand l'éducation devient le moyen privilégié voire exclusif de l'action politique – ce qui, pour le coup, est une spécificité de la mouvance libertaire, ou du moins d'une de ses tendances, que Manfredonia nomme justement « l'éducationnisme³ ». Or dans l'éducation, dans toute éducation, le pouvoir peut bien prendre des formes euphémisées et même paraître invisible, il n'en est pas moins présent et effectif...

Dépasser cette contradiction apparente suppose de renoncer à deux concepts qui, sans jamais devenir hégémoniques, ont connu un grand succès parmi les libertaires : celui d'une individualité autosuffisante, existant avant et hors de la société, que l'on a coutume de rattacher à Stirner ; et celui d'une socialité naturelle, qui émergerait spontanément pour peu que les structures autoritaires qui l'entraveraient soient détruites. Dès lors qu'on admet que l'individu est toujours socialisé, produit par sa société, donc qu'il y a toujours éducation – *i.e.* pouvoir, asymétrie, hétéronomie – exercée sur les membres d'une société, le problème n'est plus l'existence de ce pouvoir, mais son organisation et son efficacité. L'enjeu, ce n'est plus de savoir s'il y a du pouvoir, mais quel pouvoir est exercé, et avec quelles conséquences – favorables ou défavorables au renforcement de la liberté et de l'égalité⁴. Dans cette perspective, la question devient celle des dispositifs concrets qui donnent forme et sens à l'éducation dans une société. Question à double fond, en réalité. Elle interroge d'abord l'existence d'une pédagogie spécifiquement libertaire, de pratiques éducatives susceptibles de créer des individus (enfin) libres, capables voire désireux de vivre dans une société libertaire. Mais elle renvoie aussi au cadre dans lequel cette pédagogie peut ou doit prendre place – enjeu peut-être plus

2. Steven Lukes,
Power : A Radical View, New-York,
Palgrave MacMillan,
2005.

3. Gaetano Manfredonia, *Anarchisme et changement social*,
Lyon, ACL, 2007.

4. Audric Vitiello,
« Devenir libertaires », in Alfredo Gomez-Muller (dir.),
L'Anarchie et le problème du politique,
Paris, Archives
Karéline, 2014,
p. 310-351.

fondamental encore, car à quoi bon arrêter des principes pédagogiques si ceux-ci n'ont nulle part où se réaliser, ou si le cadre dans lequel ils doivent s'inscrire les contrecarre ?

ORGANISER UNE PÉDAGOGIE LIBERTAIRE

Caractériser la pédagogie libertaire n'est pas évident. En effet, si au niveau théorique certains principes sont établis très tôt et peuvent faire figure de références fédératrices, leur signification concrète reste encore largement ouverte à interprétation – comme en atteste la grande diversité des expériences pratiques qui s'y réfèrent, qui tend d'ailleurs parfois à brouiller la cohérence d'ensemble. Le fait est qu'il n'y a pas vraiment de modèle de l'éducation libertaire. À défaut, celle-ci peut se repérer à quelques lignes directrices, en particulier, selon Smith, deux exigences complémentaires : le souci d'organiser une « éducation intégrale », et la quête d'une portée « politiquement émancipatrice »⁵. En découlent quelques grands principes : une « pédagogie non coercitive », une « éducation basée sur la coopération et l'entraide », et d'une façon générale une formation qui « favorise le rationnel opposé au religieux, le pratique opposé au livresque, le scientifique opposé au classique, l'indépendance de l'apprenant opposée à la dépendance vis-à-vis de l'enseignant »⁶.

L'éducation libertaire est d'abord et avant tout une éducation active, basée sur le respect et la stimulation de l'activité autonome de l'individu. Ce faisant, elle s'inscrit dans une lignée qui remonte au moins à la Renaissance, souhaitant former ce qu'Érasme appelait des « esprits libéraux » (*i.e.* des esprits libres, indépendants), préconisant, selon la formule de Montaigne, « des têtes bien faites plutôt que bien pleines », bref privilégiant la capacité de réflexion personnelle plutôt que la mémorisation et l'imitation. Son objectif, tel que Proudhon le définit, reflète bien cette ambition : « apprendre à l'homme à penser par lui-même [...] afin de diriger sa vie »⁷.

Plus encore, elle participe de la perspective pédagogique ouverte par Rousseau, qui appelle à décentrer la formation pour la baser sur l'activité de l'élève, encadrée et stimulée non par l'autorité magistrale, mais par la situation où l'élève se trouve plongé. Certes, ce cadre sera organisé par le maître ; mais celui-ci ne fera plus sentir son autorité personnelle – ce qui évitera d'habituer l'élève à l'obéissance et à la soumission à autrui. Comme le

5. Michael P. Smith, *The Libertarians and Education*, Londres, Allen & Unwin, 1983, p. 11-12.

6. *Ibid.*, p. 16.

7. Pierre-Joseph Proudhon, *De la Justice dans la Révolution et dans l'Eglise*, cité par Normand Baillargeon, *Éducation et liberté*, Montréal, Lux, 2005, p. 40.

souligne Sébastien Faure, « l'important, à l'école, c'est que l'enfant apprenne à apprendre », mais cet objectif « dépend moins du disciple que du maître, car c'est affaire de méthode » : contre la pédagogie « déductive » ou « dogmatique », où « le livre et le maître jouent le rôle principal », il s'agit d'adopter une méthode « inductive » ou « positive », où « c'est l'enfant qui cherche, fait l'effort, observe, note, classe, généralise sous la simple direction du professeur, dont le rôle se borne à guider l'enfant et à le préserver des erreurs⁸ ».

Cette préférence pour l'éducation active reflète le souci d'une éducation globale, plutôt dite « intégrale », touchant toutes les dimensions de l'existence de l'individu : il s'agit, selon Paul Robin, de « développer le plus complètement possible toutes ses facultés physiques, intellectuelles et affectives⁹ ». Ainsi, concernant la formation de l'esprit, la plupart des dispositifs sont conçus pour influencer à la fois l'intellect et l'affect : remplacer l'autorité professorale ou livresque par l'activité de recherche autonome, c'est permettre un apprentissage plus efficace, mais aussi stimuler l'esprit critique contre toutes les autorités politiques ou spirituelles.

Cette conscience aiguë et précoce de la globalité de l'acte éducatif place souvent l'éducation libertaire en position de pionnière pédagogique. De nombreux dispositifs y ont été expérimentés bien avant d'être repris par l'institution officielle : ainsi, la lutte contre les préjugés et pour l'égalité mène les éducateurs libertaires à adopter, dès le XIX^e siècle, le principe de la mixité scolaire, de la coéducation des sexes – voire, dans les Écoles modernes inspirées de Ferrer, de la mixité sociale et de la coéducation des classes. D'autres dispositifs, également expérimentés de longue date par les libertaires, restent encore marginaux dans le système scolaire actuel, en particulier ceux qui organisent un autogouvernement ou une autogestion scolaire – dont les plus connus sont les conseils participatifs de classe ou d'école qui, hormis quelques expériences autogestionnaires ou coopératives, restent le plus souvent des dispositifs de médiation permettant de restaurer la paix scolaire plus que le cadre d'un véritable exercice de citoyenneté démocratique.

Autre élément important de l'éducation libertaire : l'importance de la formation du corps. Soit non seulement le sport et la gymnastique, déjà présents au XIX^e siècle dans certaines écoles élitistes, et que les États organisent ensuite à fin de préparation militaire ; mais aussi l'éducation sexuelle – à laquelle on peut rattacher la

8. Sébastien Faure, *Propos d'éducateur*, in Baillargeon, *op. cit.*, p. 325.

9. Paul Robin, *L'enseignement intégral*, in Baillargeon, *op. cit.*, p. 226.

mixité, mais qui passe aussi par une formation à la biologie ou une sensibilisation à la contraception – et, plus encore, l'éducation manuelle, voire professionnelle. Ce point-là distingue l'éducation libertaire des autres pédagogies progressistes : elle a l'ambition de réaliser ce que Proudhon appelle une éducation « polytechnique », initiant les adolescents aux technologies de leurs futures activités professionnelles. Car cette éducation, qui se veut socialiste, liée au mouvement ouvrier, refuse la hiérarchie de l'intellectuel et du manuel, pour affirmer leur interdépendance et leur égale dignité. L'économie, ici, n'est ni mise à l'écart, ni reportée à la fin de l'éducation, elle en constitue l'une des dimensions essentielles : l'enfant étant destiné à devenir un producteur, il doit être initié à la production. Il ne s'agit pas seulement de mener des projets pédagogiques ayant un débouché concret – un événement, un journal scolaire, etc. ; il s'agit de faire participer les jeunes à une production au sens économique du terme, de leur faire accomplir des tâches qui pourraient être l'objet de transactions marchandes – comme le travail aux champs ou aux ateliers de La Ruche ou, plus proche de nous, la participation des élèves du Lycée autogéré de Paris (LAP) aux tâches d'entretien de l'établissement (ménage, petites réparations) ou à l'organisation d'événements (spectacles, repas, etc.) pour financer leurs projets collectifs¹⁰.

Mais l'éducation libertaire n'a pas pour seul but de permettre l'épanouissement maximal des aptitudes ou des potentialités individuelles ; il s'agit d'opérer une œuvre émancipatrice aux deux niveaux individuel et collectif, de favoriser le changement social en armant les générations à venir contre la société étatique et capitaliste. Comme le souligne Smith, c'est cet objectif qui donne sa cohérence à toute la perspective libertaire : « une éducation libertaire est par-dessus tout une éducation qui libère ». Ainsi, par exemple, du caractère actif et polytechnique de l'éducation : « l'enjeu central de l'éducation intégrale, c'est qu'elle augmente la liberté du travailleur sur le marché du travail ; l'enjeu central de partir des motivations spontanées et de rejeter la coercition, c'est que cela augmente l'indépendance individuelle en tant qu'être humain et que citoyen¹¹ ». Cette ambition émancipatrice explique aussi d'autres aspects de la pédagogie libertaire, comme son tropisme rationaliste, sa promotion de la méthode scientifique ou expérimentale, axée sur la recherche active de la connaissance. En effet, ce rationalisme, très net à l'origine, ne prend tout son sens que replacé

10. *Une fabrique de libertés : le Lycée autogéré de Paris*, Valence, Ed. Repas, 2012. Signalons que, comme Faure, le LAP a lui aussi été attaqué par certains syndicats pour concurrence déloyale, au motif qu'il faisait travailler les élèves au lieu de demander des créations de postes de fonctionnaires...

11. Smith, *op.cit.*, p. 86.

12 • L'ÉDUCATION LIBERTAIRE EN TENSIONS

Dossier

dans le contexte des sociétés de l'époque, où la religion, et plus encore le clergé, occupent encore une place prépondérante. Il ne s'agit pas d'abord d'un enjeu technique, d'améliorer l'efficacité des apprentissages ; il s'agit aussi, et au départ surtout, d'un rationalisme de combat, où la raison et la science ont comme horizon, plus que la laïcité, la libre-pensée, voire l'athéisme, en tout cas la lutte antireligieuse.

La question qui surgit alors est celle du caractère engagé, voire militant, de l'éducation libertaire. Le fait est que celle-ci poursuit des objectifs politiques, en tant que tels partiels, discutables, sans aucune nécessité anthropologique ni sociologique. En même temps, cette partialité semble difficilement compatible avec l'objectif de la formation d'esprits libres, capables de développer au maximum leurs potentialités humaines. Sur ce point, tous, théoriciens ou praticiens, sont d'accord : l'éducation libertaire n'est pas et ne doit pas être une éducation à l'anarchie, formant de futurs militants de l'anarchisme – faute de quoi elle deviendrait un nouvel endoctrinement parmi d'autres, soit précisément ce contre quoi elle entend lutter.

Reste que cette affirmation n'a rien d'évident, car l'éducation libertaire a bien une finalité sociopolitique dont elle est l'instrument – et entre instrument et instrumentalisation, comme entre éducation et endoctrinement, la frontière s'avère parfois aussi floue que poreuse. Prenons par exemple une séquence didactique que Faure présente comme typique de la pédagogie libertaire : l'apprentissage du calcul à partir d'exercices sur des phénomènes économiques – coûts, bénéfices, salaires, répartition des gains, etc. – permettant de sensibiliser les enfants aux inégalités sociales, à l'influence des syndicats (ici, obtenant des augmentations salariales), ou à l'existence d'autres organisations du travail comme les coopératives ouvrières (ici, assurant l'égalité salariale)¹². S'agit-il vraiment là d'une présentation neutre et objective des choses, alors que le syndicat peut être un coût autant sinon plus qu'un gain, et qu'une coopérative peut signifier plus de travail pour un salaire moindre, voire une forme d'auto-exploitation ? Ne pas envisager ces possibilités, n'est-ce pas déjà opérer une présentation biaisée, orientée, partisane, de la réalité – donc effectuer une forme d'endoctrinement ?

12. Faure, *op. cit.*, p. 338-342.

Le problème, ici, c'est que ce type de choix est à la fois nécessaire et indépassable. Qu'on parle ou pas des inégalités sociales,

dans les deux cas il s'agit d'un choix. Le fait est que toute éducation renvoie, de façon implicite ou explicite, à un projet éducatif, donc à un choix définissant quel type d'individu doit être formé, et du même coup quels éléments culturels doivent être transmis – ou pas. Dès lors, la question se déplace : si l'éducation, quelle qu'elle soit, est toujours politique, si elle ne peut manquer de refléter des choix foncièrement arbitraires qui font de facto autorité, l'enjeu n'est plus seulement pédagogique – comment organiser l'acte éducatif – mais aussi sociopolitique – qui contrôle la situation éducative, qui effectue les choix qui ne peuvent manquer de l'innover, et comment s'organisent les prises de décisions éducatives.

UNE ÉDUCATION CONTRE L'ÉTAT ?

Nonobstant la diversité des contextes et des expériences, il existe un consensus global sur les principes et les pratiques typiques d'une pédagogie libertaire – même si nombre de ces dispositifs sont aussi développés au-delà des cercles libertaires, au sens politique voire partisan du terme. En revanche, la situation paraît plus contrastée et plus disputée concernant la place de l'éducation dans la société. Il ne semble pas exister de position consensuelle, ni même dominante, sur cette question plus directement politique : déterminer qui, parmi tous les acteurs qui composent la société, contrôle ou doit contrôler l'éducation – ou, à l'inverse, définir de quel pouvoir l'éducation libertaire doit (se) libérer pour exercer réellement sa fonction émancipatrice, productrice de liberté et d'égalité.

La réponse la plus évidente, s'agissant d'une éducation non seulement progressiste mais spécifiquement libertaire, semble être de combattre la mainmise de l'État sur l'éducation. Le fait est qu'à l'origine, c'est là un souci largement partagé par les partisans d'une éducation libertaire. Godwin, le premier, estimera que « la réunion de l'influence du gouvernement avec celle de l'éducation est d'une nature plus formidable que l'alliance antique des deux puissances de l'Église et de l'État [...] le gouvernement ne manquera pas d'en profiter pour étendre sa force et perpétuer ses institutions¹³ ». Plus d'un siècle après, Francisco Ferrer lui fera écho : « les dirigeants ont toujours pris grand soin de contrôler l'éducation de leur peuple. Ils savent mieux que quiconque que leur pouvoir est entièrement basé sur l'école et insistent dès lors pour en garder le contrôle total¹⁴ ».

13. William Godwin, *De la justice politique*, in Baillargeon, *op. cit.*, p. 76.

14. Francisco Ferrer, *L'École moderne*, in Baillargeon, *op. cit.*, p. 292.

14 • L'ÉDUCATION LIBERTAIRE EN TENSIONS

Dossier



En réalité, le refus du contrôle étatique sur l'éducation n'est ni aussi unanime, ni aussi univoque qu'on pourrait le croire. Pour nombre des partisans d'une éducation libertaire, l'école publique, organisée et financée par les pouvoirs publics, n'est pas nécessairement une école soumise aux seuls intérêts étatiques ; elle peut aussi être, ou du moins devenir, un cadre éducatif émancipateur. Il ne faut pas oublier que certains des promoteurs les plus célèbres de l'éducation libertaire à la fin du ^{XIX}^e siècle ont été proches des fondateurs de l'école républicaine française, en particulier de Ferdinand Buisson, directeur et organisateur de l'enseignement primaire sous Jules Ferry, grand promoteur de l'éducation active¹⁵. C'est avec son appui que James Guillaume, ancien membre de l'Internationale et de la Fédération jurassienne, proche de Bakounine dont il éditera les œuvres, devient rédacteur en chef de la première édition du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1882-1887) – monumentale référence officielle de la pédagogie républicaine qui se veut aussi une pédagogie nouvelle en son temps... À cet ouvrage collabore aussi Paul Robin, lui aussi ancien internationaliste antiautoritaire, qui, toujours grâce à Buisson, devient

15. Voir Martine Brunet-Giry, *Ferdinand Buisson et les socialistes libertaires*, Clamecy, Nouvelle Imprimerie Laballery, 2014.

d'abord Inspecteur de l'enseignement primaire, puis directeur de l'orphelinat public de Cempuis où, de 1880 à 1894, il organise la première expérience pratique d'éducation libertaire¹⁶.

Il est clair que pour ces pionniers de l'éducation libertaire, l'école publique, étatique, n'est pas en elle-même contradictoire avec la réalisation de leurs principes éducatifs et politiques. Ils ont d'ailleurs une longue postérité : les expériences libertaires menées au sein de l'école publique sont très nombreuses au xx^e siècle, des syndicalistes révolutionnaires de la Belle époque aux lycées expérimentaux ouverts en 1982, en passant par les communautés scolaires de Hambourg, la diffusion des pédagogies coopératives inspirées de Freinet, ou encore l'émergence des pédagogies institutionnelles. Il est donc abusif de faire du refus du contrôle étatique de l'école une caractéristique fondamentale de l'éducation libertaire ; le fait est que nombre de ses praticiens s'accommodent très bien de ce contrôle – à condition qu'il reste distant et n'empiète pas sur la pratique pédagogique libertaire.

Cette diversité des positions libertaires face à l'éducation étatique est d'autant plus remarquable qu'elle contraste avec l'hostilité unanime contre l'éducation religieuse et l'influence cléricale. Si l'État républicain a parfois été accusé d'instrumentaliser la laïcité pour s'approprier un pouvoir éducatif abusif et effectuer son propre endoctrinement, cette critique, lorsqu'elle émanait de libertaires, n'a jamais eu pour but de défendre la situation antérieure, marquée par la mainmise de l'Église catholique sur le système éducatif. C'est que les deux critiques ne sont pas sur le même plan : l'endoctrinement par un pouvoir politique est une possibilité, pas une nécessité ; à l'inverse, toute religion, parce qu'elle repose sur la foi plutôt que sur la raison, apparaît aux libertaires comme structurellement contraire à une liberté individuelle qu'ils identifient à l'autonomie réflexive.

Apparaît ici une caractéristique centrale de la perspective libertaire : le pragmatisme dans la réalisation des principes idéaux¹⁷. Cette dimension pragmatique est souvent sous-estimée – non sans raison : le fait est que bien (trop) souvent les anarchistes pensent et agissent eux-mêmes avec dogmatisme, et érigent en principes intangibles des positions passées, adoptées pour des raisons avant tout conjoncturelles. En réalité, la position libertaire par rapport à l'instance étatique est plus nuancée, en particulier en matière éducative : toujours critique, souvent suspicieuse, et

16. Cf. Nathalie Brémand, *Cempuis : une expérience d'éducation libertaire*, Paris, Ed. du Monde Libertaire, 1992 ; Christiane Demeulenaere-Douyère, *Paul Robin, un militant de la liberté et du bonheur*, Paris, Publisud, 1994.

17. Irène Pereira, *Peut-on être radical et pragmatique ?*, Paris, Textuel, 2009 ; Audric Vitiello, *Stratégies anarchistes*, Mémoire de DEA en science politique, Paris, IEP, 2001.

parfois – mais parfois seulement – franchement hostile. Il est d'ailleurs remarquable que cette hostilité s'affirme surtout dans des contextes historiques particuliers, où les libertaires sont persuadés (souvent avec de bonnes raisons de l'être) que l'intervention de l'État dans l'éducation aurait pour conséquence probable, voire certaine, de l'instrumentaliser pour en faire un outil de domination. Ainsi de la répression anti-anarchiste dans la France des années 1890, dont l'expérience de Robin à Cempuis sera l'une des victimes – il est révoqué en 1894 suite à une campagne de la presse conservatrice, d'ailleurs dirigée moins contre sa pédagogie libertaire que contre la mixité de son établissement. Dans cette situation, il n'est pas étonnant que les libertaires aient réagi en privilégiant l'expérimentation extra-étatique, dont la plus connue sera La Ruche, organisée autour de Faure.

De même, dans l'Espagne du début du ^{xx}^e siècle, dominée par l'alliance de l'État monarchiste et de l'Église catholique, on comprend sans peine que Ferrer n'ait pas vu d'autre alternative que le statut privé pour fonder son École moderne barcelonaise. Mais il est significatif que, très vite, dans un autre contexte, ce choix est critiqué, y compris parmi ses partisans. La revue que Ferrer fonde en France, *L'École rénovée*, est le cadre d'un vif débat avec les instituteurs syndicalistes révolutionnaires : ceux-ci, en effet, estiment que l'école publique républicaine est le cadre où doit se déployer la réforme pédagogique libertaire, afin de toucher plus efficacement les classes populaires et ainsi mieux préparer la révolution sociale – c'est d'ailleurs cette ligne qui l'emporte et devient celle de la revue, rebaptisée *L'École émancipée* en 1909¹⁸.

Certes, il existe toujours un risque que l'État instrumentalise l'éducation à fins d'endoctrinement ou d'embrigadement. Mais ce n'est qu'un risque, une probabilité plus ou moins forte, en aucun cas une nécessité logique immuable ; en tout cas, telle est clairement l'opinion d'une grande partie des libertaires engagés dans l'éducation, qui malgré leur méfiance de principe envers l'État choisissent de s'investir dans les systèmes publics d'éducation. Et puis, quelle serait l'alternative ? Que pourrait signifier, concrètement, une « École libre, sans Église et sans État », pour reprendre une formule qui fit naguère la une du *Monde Libertaire* ? Qui exercerait, qui contrôlerait, qui financerait une telle éducation ?

Les libertaires partisans d'une telle indépendance ont imaginé différentes réponses à ces défis. Une première alternative, proche

18. Frédéric Mole, « *L'École rénovée, une revue d'éducation nouvelle entre anarchisme et syndicalisme* », in *Carrefours de l'éducation* n°31, 2011, p. 9-22 ; sur Ferrer et le mouvement des écoles modernes, cf. Sylvain Wagnon, *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*, Lyon, ACL, 2013.

des schémas proudhoniens, serait de s'appuyer sur les forces et les réseaux du mouvement ouvrier. C'est l'option choisie par Faure pour l'expérience de La Ruche. Celle-ci constitue un modèle original, unique en son genre : une « coopérative intégrale », une communauté à la fois éducative et économique, produisant les ressources nécessaires à son fonctionnement. Enfants comme adultes participent au travail des ateliers et/ou des champs de la communauté, dont les produits sont destinés à être consommés sur place ou vendus à l'extérieur – façon de concrétiser du même coup l'éducation intégrale.

Dans l'esprit de Faure, cette production devrait être écoulée prioritairement grâce à l'appui du mouvement coopératif alors en plein essor, en lien avec le mouvement ouvrier, alors dominé par le syndicalisme révolutionnaire. Dans les faits, la situation est bien différente : non seulement les ressources produites sont très largement insuffisantes et non compétitives sur le marché, mais en outre certains syndicats protestent contre la concurrence déloyale d'une école qui fait travailler des enfants sans les payer. En réalité, c'est Faure lui-même qui assure la subsistance de la communauté, grâce à ses tournées de conférences à travers le pays, dont les recettes s'avèrent vitales pour la survie de l'expérience jusqu'à sa fin en 1917¹⁹.

Cette volonté d'assurer l'autosuffisance économique du cadre éducatif est exceptionnelle, pour ne pas dire unique. Mais l'idée d'appuyer l'école alternative sur le mouvement ouvrier, surtout syndical, se retrouve dans d'autres expériences – à commencer par celles des anarcho-syndicalistes espagnols, même si la répression qu'ils subirent et le contexte de guerre civile qui présida à leur élan révolutionnaire ne permettent pas de tirer de conclusions définitives sur la viabilité du modèle en temps normal. Reste que le cas de La Ruche est emblématique, par son échec même, du fait que lier alternative éducative et mouvement révolutionnaire n'a rien d'évident – bien au contraire. En réalité, dans l'immense majorité des cas, le choix des expérimentateurs libertaires est soit de s'appuyer sur un financement public, soit de faire payer les familles pour subvenir aux coûts de l'éducation de leurs enfants. Telle est la solution retenue par Ferrer, et après lui par tout le mouvement des Modern Schools américaines. Il s'agit en fait d'écoles privées laïques, dont les ressources dépendent des capacités et de la bonne volonté de leurs soutiens : la première École moderne est fondée

19. Roland Lewin, *Sébastien Faure et La Ruche ou l'éducation libertaire*, Vauchrétien, Ivan Davy, 1989.

grâce à un legs personnel dont hérite Ferrer, et fonctionne grâce au paiement par les familles d'une pension forfaitaire proportionnelle à leurs revenus. Peut-être est-ce là l'une des raisons pour lesquelles Ferrer promeut la coéducation des classes sociales : c'est que fonder une école du peuple, destinée aux seules classes populaires, par définition pauvres, n'aurait sans doute pas permis de réunir suffisamment d'argent pour assurer le bon fonctionnement de ces établissements...

FAIRE CONFIANCE AUX FAMILLES ?

Le fait est que dans les sociétés occidentales contemporaines, la véritable alternative à l'État, c'est la famille ; le recours contre l'école publique, c'est l'école privée – ou, dans une perspective plus radicale, la déscolarisation. D'ailleurs, rappelle Jean-Marc Raynaud, « dans l'immédiat après 68 la plupart des expériences éducatives anti-autoritaires eurent lieu en dehors de l'Éducation nationale et des institutions éducatives ou para-éducatives²⁰ », avec comme principale base la volonté et les ressources des familles – ou, dans les sociétés non occidentales, des communautés. Aujourd'hui encore, la déscolarisation connaît un écho significatif dans les milieux alternatifs, aussi bien anarchistes qu'écologistes – non sans ironie, pour qui se rappelle que son principal propagandiste, Ivan Illich, était un prêtre catholique – par exemple à travers les ouvrages de Catherine Baker appelant à jeter *Les cahiers au feu* dans une vaste *Insoumission à l'école obligatoire*²¹.

Il semble étonnant que des libertaires, au non de leur refus de l'institution scolaire étatique, s'en remettent à la responsabilité éducative de la famille – alors que celle-ci constitue elle aussi une institution majeure de la société actuelle, et même le cadre privilégié de sa reproduction. Certes, il ne devrait sans doute pas s'agir de la famille traditionnelle, avec son cortège d'autoritarisme et de sexisme, mais d'une famille restructurée, assurant (enfin) la liberté et l'égalité de ses membres. Reste que même dans ce cas de figure, cette pente familialiste n'a rien d'évident – d'abord parce qu'elle est largement inactuelle, ensuite parce qu'elle risque d'être contre-productive par rapport au but d'une éducation libertaire, *i.e.* la formation d'individus libres et autonomes.

En effet, tout projet émancipateur reposant sur les familles, qu'il s'agisse de promouvoir l'école privée ou la déscolarisation, se

20. Jean-Marc Raynaud, *T'are ta gueule à la Révo !*, Paris, Éd. du Monde Libertaire, 1986, p.163.

21. Catherine Baker, *Les cahiers au feu*, Paris, Barrault, 1988 ; *Insoumission à l'école obligatoire*, 2^e éd. Lyon, Tahin Party, 2006 ; pour une analyse critique de cette perspective éducative, cf. Audric Vitiello, *Institution et liberté : l'école et la question du politique*, Paris, L'Harmattan, 2010.

heurte à une difficulté simple mais bien réelle : le fait que les familles sont à l'image de la société dont elles font partie, qu'elles sont imprégnées de ses valeurs, et qu'elles tendent à les transmettre à leurs enfants. Dès lors, dans la situation actuelle, il est irréaliste d'imaginer que les familles, dans leur ensemble ou même dans leur majorité, tendront d'elles-mêmes à privilégier une éducation libertaire ; tout au contraire, il est très probable que domineront les attitudes autoritaires et que se développeront les regroupements communautaires à base ethnique ou religieuse.

Les faits sont têtus. En France, aujourd'hui, l'enseignement privé, choisi par les familles, regroupe déjà environ deux millions d'enfants, entre 15 et 20 % des élèves ; or presque toutes les écoles privées sont confessionnelles, principalement catholiques (à 95 %). Le secteur privé laïque ne représente que 1 à 2 % des établissements, qui plus est souvent très coûteux, donc quasiment réservés aux classes dominantes. Aux États-Unis, la déscolarisation, le *Homeschooling*, concerne plus de 1,5 million d'enfants, entre 3 et 4 % des jeunes Américains. Or ce mouvement, au départ progressiste, est désormais dominé par les chrétiens conservateurs : la première motivation que citent ces familles est de s'assurer le contrôle de l'éducation morale et religieuse de leurs enfants (36 % des familles), tandis que la recherche de pratiques éducatives non traditionnelles (possible trace d'une motivation libertaire) n'est évoquée que par 7 % des familles²². Dans la situation actuelle, favoriser le pouvoir éducatif des familles contre celui de l'État aboutirait certainement à un paradoxe : refuser l'emprise des Églises sur l'éducation, mais réintroduire l'influence des religions par le biais des familles, une influence d'autant plus forte qu'elle serait monolithique, sans le contrepoids d'une éducation publique laïque à côté et contre l'éducation parentale.

Or ce qui est valable pour la religion l'est tout autant pour les autres aspects de la société actuelle, dont les valeurs et les attitudes constitutives sont largement répandues dans la population. Parier sur les familles, c'est *de facto* renoncer au changement social, c'est rompre avec l'ambition originelle des libertaires, celle d'une éducation politiquement émancipatrice. Puisque les familles sont dans leur immense majorité imprégnées des normes sociales aujourd'hui dominantes, il est presque certain que, loin d'impulser un quelconque changement progressiste, leur poids accru dans le processus éducatif se traduirait par un renforcement de ces normes

22. Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques 2014*, p. 53 ; US Department of Education, « 1.5 Million Home-schooled Students in the US », *Issue Brief*, décembre 2008.

parmi les générations futures. La reproduction sociale et culturelle serait alors d'autant plus forte qu'elle s'effectuerait sans contre-poids significatif, sans que l'influence familiale puisse être contrebalancée par celle d'une éducation organisée sur la base de choix collectifs, politiques, susceptible d'encourager un changement social émancipateur – ne serait-ce qu'en permettant à l'individu de réaliser que le modèle familial qu'il connaît ne possède ni évidence ni naturalité, mais ne constitue qu'une option parmi toutes les possibilités ouvertes à la liberté humaine.

Défendre l'initiative familiale en matière éducative, c'est adopter, au mieux, une posture défensive – sauver son enfant de l'influence néfaste de la société et de son école. Mais même dans ce cas et à ce niveau purement individuel, la portée émancipatrice d'une telle éducation reste très discutable. En effet, même si une famille adoptait des valeurs et des pratiques éducatives conformes aux idéaux libertaires, en rupture avec le reste de la société, celle-ci n'en continuerait pas moins d'exister et ne manquerait pas d'influencer l'enfant. Plus encore, pour s'intégrer, ce dernier serait de fait contraint de s'adapter et d'adopter ces normes sociales sans pouvoir les changer – ce qui n'est pas une situation de liberté, mais bien d'hétéronomie. À ce titre, on ne peut qu'approuver le diagnostic de Smith sur les partisans de la déscolarisation : « ils ont une foi naïve dans la capacité de l'enfant à tracer sa propre route dans une société qui n'a jamais démontré son respect envers les enfants²³ ». En fait, il s'agit là d'un pari foncièrement individualiste, postulant que l'individu existe en et par lui-même, selon une conception plus libérale que libertaire de la société ; comme si, en l'absence d'interférence politique, les individus allaient spontanément s'épanouir et trouver dans la société une place correspondant à leurs souhaits et à leurs qualités propres.

Surtout, faire de la famille le support d'une éducation émancipatrice, c'est oublier que celle-ci constitue le cadre social le plus normalisateur qui soit, et que plus elle contrôle le processus éducatif, plus celui-ci relaye et renforce son pouvoir. Car, comme tout cadre éducatif, la famille est un espace de pouvoir ; le rapport entre parents et enfant est foncièrement asymétrique et hétéronome, car l'enfant est toujours au départ dans une position de dépendance vis-à-vis des adultes. Les choix des parents s'imposent *de facto* aux enfants – ce qui signifie que la condition humaine débute par une situation d'hétéronomie, contre laquelle l'autonomie doit être

23. Smith, *op. cit.*,
p. 136.



conquise laborieusement. Toutes les études sociologiques convergent sur ce point : la famille est une structure éducative tellement puissante que la règle générale est la continuité, la transmission, la reproduction intergénérationnelle, non seulement des positions sociales, mais surtout, plus profondément, des attitudes et des valeurs. Pour ne prendre que l'exemple de la politique, il est bien établi qu'une très large majorité des individus, entre les deux tiers et les trois quarts, présentent des opinions identiques à celles de leurs parents, tandis que seuls environ 10 % connaissent une rupture ouverte (passant par exemple de gauche à droite, ou inversement) ; en revanche, la scolarité ne semble pas avoir aujourd'hui d'influence significative sur les choix politiques – très largement parce qu'en réalité, aujourd'hui, elle reflète et relaye les choix parentaux²⁴.

Cette puissance éducative de la famille s'explique d'abord par la précocité de son influence. Le fait est que la famille est habituellement le premier cadre de vie d'un enfant, sa première expérience de la vie sociale, et de ce fait elle constitue la référence fondamentale à partir de laquelle il va ensuite appréhender le monde. La socialisation primaire est, au sens strict, primordiale : c'est là que sont posées les bases des représentations et des dispositions constitutives de l'habitus que tout individu acquiert en devenant membre d'une société, et qui fonctionne comme un filtre à travers

24. Anne Muxel, *Avoir 20 ans en politique : les enfants du désenchantement*, Paris, Seuil, 2010.

lequel seront appréhendées toutes les expériences suivantes, par exemple l'expérience scolaire. Mais la puissance du cadre familial tient aussi au type de pouvoir qui s'y exerce : moins un pouvoir ouvert, comme la coercition ou l'inculcation, qu'une influence informelle, implicite, par imprégnation progressive des normes, valeurs et représentations qu'incarnent les pratiques quotidiennes de la vie familiale. Il y a bien pouvoir, mais celui-ci opère de façon spontanée, inorganisée, souvent sans être ni pensé, ni perçu comme tel – mais de manière d'autant plus efficace que, justement, il n'est pas vu comme un pouvoir auquel on pourrait résister, mais comme le cours normal des choses, comme l'évidence même.

L'AUTOGESTION SCOLAIRE COMME ORGANISATION DE CONTRE-POUVOIRS ÉDUCATIFS

Aucun des acteurs éducatifs ne peut prémunir contre le risque de voir l'éducation devenir conformation à l'ordre des choses, plutôt que libération des énergies individuelles et collectives. Pas plus la famille que les institutions scolaires, étatiques ou ecclésiastiques – et sans doute la famille moins encore que les autres, car non seulement elle aussi constitue un espace de pouvoir asymétrique et hétéronome, mais en outre elle agit de façon à la fois plus insidieuse et plus efficace, plus prégnante, plus normalisatrice. Face à ce constat, force est d'assumer qu'il n'y a sans doute pas de solution parfaite, qu'aucun modèle éducatif idéal ne peut complètement immuniser l'éducation contre l'abus de pouvoir.

Reste que les libertaires disposent, dans leur propre fonds d'idées et de pratiques, de moyens de sortir de cette impasse apparente ; non pas en résolvant le problème, mais en le déplaçant, en dessinant une perspective alternative, une ligne de fuite où l'autonomie pourrait émerger de l'hétéronomie éducative – à travers le dispositif autogestionnaire. Plus précisément, l'autogestion non seulement comme dispositif pédagogique destiné à former des esprits libres, mais aussi comme dispositif sociopolitique, appelant à restructurer la situation éducative autour des établissements scolaires, eux-mêmes ouverts à une diversité d'influences et à des contrôles contradictoires – impliquant au moins quatre acteurs : les familles, les pouvoirs publics, les enseignants, et bien sûr les jeunes en formation.

L'autogestion permet ici de renouveler le classique mécanisme des contre-pouvoirs, en l'appliquant à l'enjeu éducatif. Puisqu'il n'y pas d'éducation sans pouvoir, et pas de pouvoir sans risque d'abus, il s'agit d'organiser le processus éducatif comme un jeu complexe d'influences hétérogènes, voire contradictoires, provenant de différentes origines. L'enjeu est d'éviter une formation unilatérale où l'un des acteurs prendrait le pas sur les autres, de forcer la diversité, le croisement, la confrontation, l'équilibre des influences ; l'objectif est qu'aucune ne puisse se prétendre normale, naturelle ou évidente, qu'au contraire l'individu puisse relativiser chacune d'entre elles, réaliser puis assumer leur partialité, et déterminer sa propre voie de façon réflexive. Ce n'est pas de l'abolition, mais de la multiplication des pouvoirs et de l'organisation de leur rivalité que peut émerger l'autonomie – comme capacité à décider *in fine* du poids de chaque influence, et à partir de là, capacité d'élaborer ses propres perspectives.

Dans cette logique, la famille reste un acteur éducatif, mais un acteur parmi d'autres, dont le pouvoir est limité par celui des autres. Celui des enseignants bien sûr – mais comment garantir l'indépendance de ceux-ci s'ils sont choisis par les parents ? Il convient donc qu'intervienne, en contrepoids des familles, une instance politique, exprimant la volonté éducative de la société, garantissant que tous les enfants fassent l'expérience d'une influence éducative que la société estime légitime pour contrebalancer celle de leurs parents. Même organisé différemment, c'est *in fine* d'un État qu'il s'agit, d'une instance capable de s'imposer partout et à tous sur un territoire donné, de jouer le rôle de contrepoids nécessaire pour s'assurer que l'éducation ne soit pas accaparée par les familles, mais bel et bien organisée sur le modèle des contre-pouvoirs éducatifs. Cet État jouerait un rôle à la fois crucial mais distant, proche de celui que Proudhon lui assignait dans son schéma fédéraliste : celui de pouvoir structurant des activités – ici de la situation éducative –, de garant des grands principes et des règles générales d'organisation de la société – ici, d'une éducation collectivisée, multilatérale et autogestionnaire.

Pour que l'autogestion éducative ait un sens, une profonde décentralisation est nécessaire, afin que les acteurs impliqués dans une situation éducative donnée puissent exercer un pouvoir décisionnel effectif. C'est donc le cadre de l'établissement scolaire qui devient central, et qui doit constituer un espace de rencontre et de

confrontation entre les différents acteurs du processus éducatif. À ce niveau local, l'école doit donc s'organiser à travers des structures participatives réunissant parents, enseignants et enfants, éventuellement supervisés par des représentants de la collectivité (fonctionnaires nommés ou citoyens élus) pour garantir le respect des principes fondamentaux. Il est cependant difficile d'aller plus loin dans la description, car il n'existe pas de modèle parfait d'autogestion ; au contraire, celle-ci doit toujours s'adapter aux circonstances et aux volontés des acteurs.

Tout au plus peut-on poser quelques principes de base, en assumant qu'ils se concrétiseront différemment selon les circonstances, les projets et/ou les chartes des structures scolaires. D'abord, évidemment, le principe d'égalité de participation de tous les acteurs concernés – soit des assemblées ouvertes plutôt que des réunions de délégués élus ; ensuite, le principe de subsidiarité – soit une pyramide voire un réseau de conseils, avec différents niveaux de régulation (classe, établissement, groupes de projets, etc.) réunissant différents intervenants selon les cas et les enjeux ; enfin, le principe de régularité – soit des réunions à échéances régulières, mais surtout une gestion scolaire et une action éducative basées sur des règles explicites, certes discutables et modifiables, mais qui incarnent et attestent l'existence du pouvoir éducatif et politique. Car au final, adopter une perspective libertaire sur l'éducation, ce n'est pas nier l'existence du pouvoir éducatif – ce qui reviendrait en fait à s'aveugler, et à aveugler ceux qui y sont soumis, sur sa réalité, donc à s'interdire de le combattre. Mieux vaut, au contraire, assumer pleinement l'existence de ce pouvoir, l'explicitier et l'organiser de telle façon qu'il soit plus facile pour ceux sur lesquels il s'exerce d'en prendre conscience, d'y réfléchir de façon critique, et s'ils le jugent bon de le transformer. Où il apparaît que, bien souvent, la spontanéité est l'ennemie de l'autonomie...

Audric Vitiello