



## Des façons de penser les « marges » à propos de l'obligation d'instruire et d'éduquer.

### Around the compulsory education Law in France: Thinking of 'margins'

André D. Robert<sup>1</sup>  
andre.robert@univ-lyon2.fr

**Résumé:** Traitant de la question de l'obligation d'instruction en France, cette contribution s'intéresse à la notion de marge sous un double aspect : dessiner volontairement une marge en vue de mieux légitimer le plein-texte d'une loi (point de vue du législateur originaire) ; se mettre en marge radicale de la loi (point de vue de parents contemporains, refusant l'instruction obligatoire, et jusqu'à l'éducation même). L'enjeu commun aux deux parties qui composent cette contribution touche à la conception de la liberté, en se focalisant sur le débat entre libertés positives et libertés négatives. Dans un premier temps, sont examinés les fondements philosophiques des liens établis entre régime républicain démocratique, école, obligation scolaire et la manière dont les initiateurs politiques de la loi d'obligation ont pensé rendre possible la conciliation entre contrainte publique et libéralisme plus ou moins avéré, conduisant à l'idée de « synthèse républicaine ». Dans un deuxième temps, sont interrogées les raisons du refus de cette synthèse républicaine par des parents aujourd'hui dits *unschoolers*, et sont analysées leurs justifications politiques et philosophiques, référées à certaines visions nouvelles de l'enfance dans la pensée postmoderne d'une part, à certaines conceptions anti-Etat d'autre part.

**Mots-clés:** Ecole républicaine française, Obligation scolaire, Libertés positives et négatives, 'Unschoolers', Enfance.

**Abstract:** Dealing with the question of compulsory instruction in France, this contribution is concerned with the concept of margin under a double aspect: drawing voluntarily a margin in order to better legitimize the full text of a law (point of view of the original legislator); putting oneself in a radical margin of the law (point of view of some contemporary parents, refusing compulsory education, and even education itself). The issue shared by the two parts that make up this contribution touches on the conception of freedom, focusing on the debate between positive

1 ECP, Lumière – Lyon 2.

freedoms and negative freedoms. As a first step, we will examine the philosophical basis of the links between democratic republican regime, State school, compulsory instruction on the one hand, and the way on which the policy makers tried to mixt in a sort of “republican synthesis“ public constraints and liberalism, on the other hand. As a second step, we will question the reasons of the rejection of this ‘republican synthesis’ by a few parents today, called *unschoolers* ; we will look at their philosophical and political justifications, which refer to some new postmodern conceptions of childhood and to some anti-state orientations.

**Keywords:** French Republican school, Compulsory Education, Positive and negative freedoms, Unschoolers, Childhood.

Tout d’abord, à partir de ce que la loi d’obligation d’instruction primaire (loi du 28 mars 1882) a consciemment organisé comme sa propre marge au moment même où elle généralisait l’école publique, puis, en conséquence de ce qui s’argumente aujourd’hui dans une marge radicale de la loi à travers le discours des *unschoolers* sur l’éducation, on se propose d’interroger ici, non seulement du point de vue du droit positif, mais autant qu’il est possible, d’un point de vue de plus grande absoluité, le fondement républicain de l’école et sa légitimité à imposer l’obligation d’instruction. Dans les deux configurations, l’enjeu central, autant anthropologique que politique, concerne les notions de droits et de liberté saisies dans la variété des déclinaisons que peut leur attribuer la philosophie politique : problématique des droits-créances et des droits-libertés, libertés collectives et individuelles, liberté républicaine et liberté libérale, ‘positive’ et ‘négative’, actuelle complexification de ces libertés, *etc.* Mais, si l’on veut approcher un peu les soubassements impliqués dans le même champ de problématisation, la logique du raisonnement conduit nécessairement à interroger le lien fondateur établi par les Républicains français du XIX<sup>e</sup> siècle entre l’Etat républicain et l’Ecole, la justification de fond de la République et du républicanisme scolaire, toutes démarches que les protagonistes de la loi ont mises en œuvre, quoique – dans les différentes tribunes occupées – sur un mode relevant nécessairement plus d’une philosophie implicite que d’une explicitation conceptuelle menée jusqu’à son terme.

Si l’on admet aisément avec Jules Ferry que les hommes politiques de son camp, n’étant – pas plus que d’autres – ni des théoriciens ni des métaphysiciens, n’avaient pas la charge « de discuter [...] des formules précises et philosophiques sur les droits de l’Etat et les droits de l’individu » (Ferry, 1880, p. 6) mais d’établir fermement le gouvernement républicain ayant « coûté de longues années d’efforts », il n’en reste pas moins que sa formulation résonne comme l’indication d’un manque. Dans la même ligne, par-delà la fragilité évidente, en termes d’universalité, des bases monarchistes et théocratiques à partir desquelles s’exprime un opposant à la République et à l’obligation d’instruction (très représentatif de l’opinion hostile), on ne peut néanmoins que prendre au sérieux l’exigence contenue dans la question qu’il formule : « Lorsqu’il s’agit de transporter dans les sphères des obligations

légales un devoir qui appartient à la sphère des obligations morales, lorsqu'il s'agit de pénétrer dans le domaine de l'autorité paternelle, d'amoindrir en quelque sorte cette autorité, en la plaçant, par l'exercice de ses plus hautes attributions, sous le joug des prescriptions positives de la loi, ce ne serait pas une chose indifférente de pouvoir invoquer une nécessité générale et absolue ; ce ne serait pas une chose indifférente que de pouvoir fonder sur cette nécessité le prétendu droit de l'Etat » (de Fourtou, 1881, p. 748). L'effort philosophique consiste bien alors à rechercher premièrement des fondements pour ce qui a constitué la nouvelle norme politique, la pleine page du texte écrit en France à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, à savoir le caractère républicain de l'Etat dans son lien fondamental avec l'instruction, et le caractère obligatoire de cette dernière. Il s'agit ensuite de réfléchir sur les différents types de marges de cette pleine page et sur les raisons d'être de celles-ci, soit – en se plaçant du point de vue du législateur – en les concevant comme caution ou garantie de libertés (au sens d' « inscrire dans la marge » et « donner de la marge ») soit – en changeant alors le point de vue du protagoniste principal, en passant du côté des citoyens – comme contestation radicale (au sens de « se mettre complètement en marge »), au nom d'une autre idée de la liberté.

**Argumenter pour une pleine page républicaine tout en en organisant dans le même mouvement les marges :**

*Arguments de premier niveau :*

Dans son *Manuel républicain*, recueil d'arguments publié dix ans avant le vote de la loi considérée ici, après avoir défini la République comme « la chose de tous », « le gouvernement de tous par tous », le philosophe Jules Barni, premier traducteur français de Kant, établit le lien entre suffrage universel, démocratie, et instruction généralisée, obligatoire : « sans l'instruction [...] le suffrage universel, au lieu d'être l'expression d'un peuple libre, devient un instrument de despotisme » (Barni, 1872, p. 15). On perçoit déjà le paradoxe latent que ne manquèrent pas d'exploiter les adversaires : il conviendrait d'obliger le peuple, par le moyen de l'instruction obligatoire, à être libre pour lui éviter de perdre sa liberté. Dix ans avant le vote de la loi, Barni avait cependant avancé la contre-argumentation : « Qu'on ne dise pas que décréter l'obligation primaire, c'est porter atteinte à la liberté du père de famille. L'objection ne serait fondée que si les parents étaient forcés d'envoyer leurs enfants aux écoles publiques » (Barni, 1872, pp. 16-17).

Dans les discours à la Chambre des députés ou au Sénat, les représentants républicains tiennent pour acquis que, l'ignorance étant un mal, l'obligation d'instruction doit être universellement admise comme relevant du droit naturel ; ils en déduisent, plus qu'une autorisation, un devoir politique de l'inscrire dans le droit positif français. Entendant se placer du point de vue de l'intérêt général, ils argumentent par exemple sur le plan du capital intellectuel (révélation des capacités latentes de tous les individus dont beaucoup échappaient à cette possibilité), de

l'économie (augmentation de la richesse sociale grâce à l'instruction généralisée), ou de la sécurité publique (diminution de la criminalité). Se situant du point de vue d'une première expression des droits de l'enfant, s'inscrivant dans la lignée de Condorcet (pour qui il s'agit de contribuer au perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine et d'enseigner dans les écoles primaires ce qui est nécessaire à chaque individu pour jouir de la plénitude de ses droits), les mêmes républicains défendent l'instruction et l'école au nom de la protection des enfants (contre l'ignorance en général, contre la négligence éventuelle ou l'irresponsabilité de certains pères, contre le travail dans les manufactures, *etc.*) au titre des droits-créances à accorder à ceux-ci (droits conduisant leurs détenteurs à exiger d'autrui l'exécution d'une obligation à leur égard). Ainsi, ils confèrent à l'État un rôle de garant supérieur de libertés (en l'occurrence celle procurée par la possession de savoirs minimum) et de droits pouvant être bafoués dans un autre cadre, notamment familial. Ainsi Paul Bert, rapporteur de la loi, ayant été lui-même ministre de l'Instruction publique, estime, dans ses nombreuses interventions à la Chambre des députés, que toutes ces raisons militent en faveur de l'obligation d'instruction.

Ces arguments – autant ceux d'un philosophe, Barni, relevant expressément d'une entreprise de vulgarisation, que ceux développés par des hommes politiques dans le feu d'une polémique parlementaire décrite comme d'une rare violence – restent de premier niveau. Ils continuent sans doute à requérir les éléments de cette « nécessité générale et absolue » évoquée plus haut, pour donner de la perspective et de la profondeur aussi bien aux débats de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle qu'à ceux qui naissent de nos jours à propos de la remise en cause par certains de la notion même d'obligation scolaire.

*A la recherche de fondements philosophiques :*

Si, comme l'affirme Claude Nicolet rejoint par Alain Renaut et Sylvie Mesure, Rousseau a été la « grande affaire » des Républicains français (Nicolet, 1994, p. 70, Mesure et Renaut, p. 170) depuis la Révolution jusqu'à la III<sup>e</sup> République incluse, sans doute est-il légitime de chercher chez ce dernier ces éléments conceptuels de nécessité absolue, tout en faisant la part des contrastes, sinon des contradictions, qui traversent l'œuvre du philosophe genevois. On ne reviendra évidemment pas en détail ici sur la théorie du Contrat social et de la souveraineté, souvent invoquée implicitement dans les débats parlementaires, fondant la liberté sur la participation de chaque citoyen à la loi et justifiant la soumission à la contrainte qu'elle impose (contrainte qui est censée libérer) par l'implication en chacun de sa seule Raison dans la détermination de la volonté générale. Cette dialectique entre liberté-participation et loi contraignante, dans laquelle chacun se reconnaît pour y avoir contribué, définit le principe d'une république pleinement démocratique, mais aussi soumise à une série de conditions pour ainsi dire inaccessibles ; un libéral contemporain comme Charles Taylor y voit l'essence du « modèle républicain » démocratique

mais aussi le spectre du totalitarisme, des « formes les plus terribles de tyrannie homogénéisante » (Taylor, 1997a, pp. 69-71), ce que Rousseau lui-même avait anticipé : « S'il y avait un peuple de dieux, il se gouvernerait démocratiquement. Un gouvernement si parfait ne convient pas à des hommes » (Rousseau, 1962 [1762], p. 281). Et l'auteur du *Contrat* d'avancer alors la notion de « gouvernement mixte » ou « tempéré », non pas explicitement en considération de la question des libertés individuelles mais en celle de l'excès de puissance ou de faiblesse de l'exécutif, qui suppose toujours - dans la réalité - des ajustements, des accommodements. Ainsi, même en se référant à un des penseurs politiques les plus en mesure de poser les problèmes du républicanisme en termes d'absoluité, apparaît une certaine nécessité de composer.

Précisément en matière d'éducation, « c'est ici l'article important » indique significativement l'incipit du chapitre IV des *Considérations sur le gouvernement de Pologne*. Rousseau entend souligner de la sorte l'importance majeure du lien entre la nature politique républicaine de l'Etat et l'orientation des consciences (« âmes ») des citoyens. Dans la lignée des sources romaines qui l'inspirent, le philosophe soutient la thèse que tout républicain doit avoir été nourri dès sa naissance - principalement par les mères - de l'amour de la patrie, « c'est-à-dire des lois et de la liberté », ce qui revient aux formules essentialistes antérieures dénoncées par Charles Taylor au titre du danger tyrannique. Les formulations suivantes enserrent de même les libertés dans le seul espace de la vie collective et du commun : « L'éducation nationale n'appartient qu'aux hommes libres » (c'est-à-dire aux hommes participant au contrat social) ; « il n'y a qu'eux qui aient une existence commune et qui soient vraiment liés par la loi » (Rousseau, 1962 [1772], p. 352). L'auteur consacre alors un développement à un défilé d'images de personnalités édifiantes en vue de renforcer par l'instruction le sentiment patriotique, dans lequel on pourrait reconnaître bien des figures héroïques présentes dans les programmes d'histoire en vigueur sous la III<sup>e</sup> République, équivalent d'un Grand récit mythologique français, et à ceci près que les enseignants ne sont pas, dans le projet pour la Pologne, des professionnels mais eux-mêmes des citoyens exemplaires. Si, dans cette éducation « publique », la gratuité complète n'est pas encore totalement imaginable, l'égalité est explicitement requise et l'obligation l'est implicitement. Rousseau ne laisse planer aucun doute quant à sa conviction que sa conception contient une exigence d'universalisation (évoquant les « levains dans les cœurs de tous les hommes n'attend[ant] pour fermenter que d'être mis en action par des institutions convenables ») (Rousseau, 1962 [1772] p. 355). Si la tempérance et la volonté de composer se sont atténuées dans ce projet de réforme politique pour la Pologne, notons cependant que les méthodes pédagogiques préconisées se veulent respectueuses des enfants, méthodes actives, conformes sur le mode collectif à celles développées antérieurement sur le mode individualisé dans *Emile*, dans le contexte d'une « éducation négative » (l'expression étant ici explicitement reprise). Mais, malgré le caractère plus libéral

que dogmatique de telles méthodes (il s'agit de proposer aux élèves des exercices qui leur plaisent), c'est bien selon Rousseau le caractère univoque du « but commun » nécessaire à la régénération de la Pologne, le sentiment collectif et la communion civique de tous avec tous, qui l'emportent.

Si la complexe pensée de Rousseau, chère aux Républicains, via son point politique nodal autour de la notion de Contrat, établit incontestablement des fondations, partagées par la majorité d'entre eux, et si elle a été mobilisée au moins implicitement dans les débats parlementaires sous le rapport de la dialectique expression de l'intérêt général/autonomie, elle conduit à appréhender en creux, appliquée ici au sujet de l'instruction, un potentiel conflit de libertés, selon la priorité donnée aux libertés collectives ou individuelles. Par le fait, ce constat renvoie chez les Républicains, au premier rang desquels Jules Ferry, à la nécessité de chercher des compromis dans l'intention d'atténuer ce conflit, sinon de le résoudre.

*Le compromis par organisation des marges :*

On peut discuter, notamment à partir de la thèse que lui a consacrée Louis Legrand (Legrand, 1961), de l'influence que le positivisme a exercée sur la pensée et l'action du président du conseil, ministre de l'Instruction publique, qui a donné son nom à la loi ; d'autres sources signalent des références plus diverses : Rousseau justement, constituant, avec Voltaire, de véritables « saints » pour la famille Ferry (Ozouf, 2014, p. 30), et encore Condorcet, Tocqueville, Spencer, Mill.

Après Condorcet et Rousseau, déjà évoqués ci-dessus, il conviendrait donc de se tourner vers Auguste Comte et sa volonté de valoriser l'unité spirituelle de la nation, objectif que Ferry et les Républicains reprennent pleinement à leur compte (en même temps que la confiance en la Science et au Progrès). L'idée d'une éducation universelle prônée par l'auteur du *Catéchisme positiviste* constitue un autre aspect du rapprochement, et même – au moins en partie – la stimulation de l'enseignement d'État par la concurrence d'un enseignement « libre » (Kerlan, 2018). Cependant, sur le plan politique, Comte voit dans le suffrage universel une maladie morale, et critique les institutions parlementaires, là où Ferry vénère ces conquêtes démocratiques ; il admire la dictature montagnarde, là où Ferry éprouve une véritable répugnance pour cet épisode et circonscrit son admiration de la Révolution à sa phase bourgeoise jusqu'en 1792. Ayant aussi lu Tocqueville et Mill, le réformateur Ferry ne peut ni ne veut ignorer l'importance de la question du conflit des libertés en matière d'éducation, fût-elle soulevée par des adversaires politiques de mauvaise foi, car l'éducation est l'objet d'un vrai débat de frontières sur le fait de savoir jusqu'où elle est (doit rester) chose familiale, et à partir d'où elle est chose publique.

En conséquence de sa volonté constamment affirmée dans les débats parlementaires de respecter la liberté de conscience des pères de famille, Jules Ferry

fait en conséquence inscrire dans les marges de la loi d'obligation que l'instruction primaire, outre les écoles publiques, peut légalement être donnée « soit dans les écoles [...] libres<sup>2</sup>, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie » (loi du 28 mars 1882, article 4). Il concrétise ainsi son souci de ménager aux individus des marges de manœuvre, autorisant des alternatives à l'école d'Etat, dans certaines limites néanmoins (institution d'un examen de contrôle de la réalité de l'instruction donnée dans les écoles privées ou dans les familles) (Robert et Seguy, 2015, pp. 34-35). Ferry assume donc, dans ses convictions et dans son action publique, cette tension ou cette composition entre inspiration rousseauiste et influence positiviste partielle, d'une part, et une forme de libéralisme auquel il s'avère aussi attaché, d'autre part, les premières mettant respectivement l'accent sur la participation active à la communauté des citoyens et l'unité nationale, la seconde se posant en défenseur des libertés individuelles (Ozouf, 2014, p. 100).

On ne peut sans doute pas encore parler ici de libéralisme républicain ni même de République libérale, au sens plein. On voit plutôt se dessiner les contours d'un républicanisme tempéré, démocratique par le suffrage universel, tourné vers l'intérêt général par l'instruction obligatoire, libéral par la possibilité accordée de certains choix. Luc Ferry et Alain Renaut proposent à juste titre la notion de « ynthèse républicaine » (Ferry et Renaut, 1996, p. 171). Synthèse en ce qu'elle réunit les libertés positives, c'est-à-dire celles qui ont des contenus spécifiques orientés par des fins jugées bonnes pour la collectivité (en l'occurrence l'instruction primaire pour tous, sans considération de naissance ou de fortune, comme base minimale de l'émancipation), et les libertés négatives, matérialisées à travers des marges, consistant en des possibilités de choix réels, dont l'étendue reste objet de discussions. Synthèse entre la loi contraignante réputée libératrice (fondée sur la liberté-participation) et les marges bien délimitées, organisées par la même loi (visant à donner sa juste place à la liberté individuelle). Synthèse entre conception dure ou pure de l'autogouvernement collectif, héritée des Anciens, et orientation libérale issue des Modernes ; synthèse s'opposant d'ailleurs aussi bien aux positions monarchistes et théocratiques qu'aux positions socialistes-marxistes. A l'article « Education » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, après avoir montré à son tour que l'éducation est affaire sociale, le républicain Emile Durkheim ne dira pas autre chose en affirmant : que « l'Etat ne peut s'en désintéresser [...], [que] ce n'est pas à dire pour cela qu'il doive nécessairement monopoliser l'enseignement [...] que les progrès scolaires sont plus faciles et plus prompts là où une certaine marge est laissée aux initiatives individuelles » (Durkheim, 1911, p. 532 et sq.).

La reconnaissance ultérieure de l'enseignement privé contractualisé avec l'Etat comme contribuant au service public d'éducation, le maintien sinon la

---

2 C'est-à-dire : privées, religieuses.

facilitation de la possibilité d'instruction à domicile (sous la réserve de la conformité aux programmes nationaux), la reconnaissance d'un secteur privé hors-contrat sous certaines conditions, participent à renforcer en France la mixité référentielle caractéristique de la synthèse républicaine, non sans susciter de vifs et inévitables débats publics sur la légitimité et/ou l'étendue des libertés ainsi accordées.

### **Contester l'obligation républicaine en se mettant totalement en marge ?**

Comme indiqué ci-dessus, la question reste ouverte d'apprécier si les marges tracées par les lois dans le cadre de la synthèse républicaine française satisfont aux réquisits des libertés individuelles : en la matière, se déploie toute une palette de positions possibles, de l'approbation au rejet le plus radical.

#### *Positions en faveur d'une mise en marge radicale de l'obligation d'instruction :*

Plus que les partisans de l'instruction à domicile dont les propos peuvent être virulents mais dont les pratiques s'inscrivent dans les marges autorisées, le mouvement actuel dit des *unschoolers* adopte des positions très délibérément en marge de la loi, en refusant non seulement l'instruction conforme aux programmes à laquelle se soumettent les *homeschoolers* mais aussi toute forme d'imposition extérieure aux sujets-enfants (du moins est-ce ce qui est prétendu). Ainsi, dans *Apprendre par soi-même avec les autres, dans le monde*, titre qui semble circonscrire initialement le propos à l'acte d'apprendre, Mélissa Plavis élargit progressivement son discours, plus ou moins clairement, de l'apprentissage-instruction à l'éducation elle-même. L'auteure affirme que ne pas recevoir un enseignement scolaire ou dirigé « ne signifie [...] pas ne pas apprendre » (Plavis, 2017, p. 182), ce dont on conviendra aisément. Peu à peu l'argumentation aboutit à un certain nombre de propositions à orientation philosophique inscrites dans un nouveau paradigme dit « écologique ou éco-sophique », délimitant « une micro-politique citoyenne, écologique et donc nécessairement sociale », au centre de laquelle se trouve impliquée la problématique de l'éducation sous la forme paradoxale revendiquée d'une « non-éducation ». Parmi ces propositions, peuvent être relevées parmi les plus significatives pour la suite de la réflexion :

« la philosophie de Deleuze et Guattari m'a beaucoup inspirée pour porter un regard nouveau sur le *unschooling* » (Plavis, 2017, p. 179).

« le *unschooling* [...] laisse la possibilité à l'enfant de s'auto-co-éco-éduquer » (*ibid.*)

le *unschooling* est « une attitude sans éducation. Les parents *unschoolers* ne sont pas là pour éduquer, mais pour prendre soin » (Plavis, 2017, p. 190)

Ces propositions engagent tout à la fois une conception de la liberté (ne pas obliger, ne pas empêcher), une conception de l'éducation, fût-ce par la prétention à sa négation même, liée à une certaine représentation de l'enfance et de l'enfant ; elles

posent la question de savoir à quel titre des concepts issus de Deleuze et Guattari peuvent être ici convoqués comme caution, sinon fondement, philosophique.

*De nouvelles représentations de l'enfance qui interpellent notre conception de l'éducation :*

Pour justifier leur volonté de ne pas éduquer, en se situant dans la marge radicale non seulement de la loi d'obligation mais aussi des cadres de pensée classiques, les *unschoolers* peuvent prétendre s'appuyer sur des alliés substantiels, ainsi que le fait Mélissa Plavis qui se réfère expressément à Deleuze et Guattari. Le philosophe et le psychiatre ponctuent en effet leur introduction à *Mille Plateaux*, consacrée à la notion de « rhizome », par une déclaration, non citée par Plavis, mais qui peut en effet être interprétée comme un manifeste résolument antifinaliste, anti-éducation : « Où allez-vous ? D'où partez-vous ? Où voulez-vous en venir ? sont des questions bien inutiles. Faire table rase ou repartir à zéro, chercher un commencement, ou un fondement, impliquent une fausse conception du voyage et du mouvement (méthodique, pédagogique, initiatique, symbolique ...) » (Deleuze et Guattari, 1980, pp. 36-37).

L'enfant pensé par les adultes, pédagogues, psychologues et spécialistes de l'enfance apparaît comme un être « tari [qui] fait d'autant mieux l'enfant qu'aucun flux d'enfance n'émane plus de lui » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 338). Autrement dit, l'enfance dans sa signification authentique ne saurait se trouver dans les enfants tels que les ont construits de l'extérieur les institutions dominantes (famille, école, Etat) propres à nos sociétés, mais doit être cherchée dans des marges enfouies, non immédiatement visibles, sous les formes du « flux d'enfance », « devenir-enfant » ou « bloc d'enfance », « la ligne de devenir » n'ayant « ni début ni fin, ni départ ni arrivée, ni origine ni destination » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 360). L'enfance au sens véritable répond ainsi à un courant de forces, à une somme « d'autres possibilités contemporaines, qui ne sont pas des régressions, mais des involutions créatrices » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 335) ; en conséquence le rapport que nous entretenons avec les enfants devrait s'en trouver profondément modifié. Même si on ne trouve dans l'œuvre deleuzienne aucun développement explicite en faveur de la non-scolarisation et si, à l'entrée « Professeur » dans *l'Abécédaire*, la relation maître-élève n'est pas fondamentalement remise en cause, on ne peut nier que les exégètes de Deleuze, qui ont poussé jusqu'au bout la logique de ses analyses, ont raison en le situant du côté de la critique radicale des catégories et des pratiques éducatives traditionnelles et d'une sorte d'esthétique de l'éducation (Boudinet, 2012).

Sans que Mélissa Plavis y fasse référence, d'autres alliés possibles ont ultérieurement émergé à travers ce qui est appelé depuis les années 1990 nouvelle sociologie de l'enfance, approches postmodernes de l'enfance, ou encore « *childhood studies* », dont plusieurs auteurs sont eux-mêmes allés chercher dans les concepts deleuziens (rhizome, micro-politique, devenir-enfant) une inspiration pour aborder l'étude des enfants à l'époque contemporaine. Les adeptes de ce courant, qui étaient

leurs thèses sur des enquêtes empiriques menées dans une pluralité de pays et de situations différenciés, considèrent que prédomine une représentation essentialiste de l'enfance définissant la « bonne enfance », fondée sur le modèle des seuls enfants occidentaux, appartenant à des familles nucléaires, relevant plutôt des catégories sociales aisées, connaissant des stades de développement réguliers, modèle que, selon eux, la pluralité des expériences de l'enfance de par le monde oblige à déconstruire comme un « conte de fées ». C'est cette compréhension unilatérale de l'enfance et des enfants qui est dénoncée par exemple à travers des institutions telles que l'école, travaillant à « modeler l'enfant comme un futur citoyen contribuant à la bonne marche de l'économie » (Wynn et Cahill, 2015, pp. 21-31), dénonciation qui constitue une base de rapprochement avec les parents non-scolarisants. L'enfance étant « multiple, mouvante, contingente, contradictoire », elle ne peut en réalité « être définie ou prévue » (*ibid.*). Pour ces auteurs comme pour les *unschoolers* eux-mêmes, il s'agit de dépasser le dualisme, les oppositions dichotomiques communément admises : nature *vs* culture, structures sociales déterminantes *vs* acteurs sociaux, êtres en devenir *vs* êtres achevés, mais surtout l'opposition enfants/adultes. De nombreuses enquêtes s'emploient à révéler des compétences enfantines équivalentes ou supérieures à celles des adultes, souvent dans des environnements dramatiques : guerres, prostitution, exploitation du travail, mais aussi dans d'autres situations (capacité à naviguer dans les familles recomposées, à utiliser les outils et les environnements numériques, à se placer d'égal à égal avec les adultes dans une pluralité de circonstances comme celles qui les mettent au contact d'artistes (Kerlan et Robert, 2016)). Poussant à l'extrême certains constats, un sociologue comme Alan Prout n'hésite pas à recourir au « principe de symétrie » pour penser les rapports enfants/adultes à l'époque contemporaine, la question de l'âge où s'opère le discernement n'étant pas explicitement posée dans la mesure où l'enfance n'est plus ici considérée uniquement comme un âge de la vie, mais comme une multiplicité d'expériences changeantes, caractérisées par l'engagement dans différents types de réseaux hétérogènes et cloisonnés (de manière jugée plus intense et mouvante que celles des adultes, eux aussi engagés - mais différemment, de manière plus stable - dans des réseaux) (Prout, 2005, p. 80).

Sans qu'il soit besoin de déployer plus avant l'éventail des analyses ainsi produites, on comprend que, dans ces conditions de symétrie, d'égalité, la notion d'éducation au sens classique se voit fortement remise en cause, ce que promeuvent les *unschoolers*.

« *Qu'est-ce qui ne tourne pas rond dans la liberté négative* » des *unschoolers* ?

La conception des *unschoolers*, exprimée par Mélissa Plavis, renvoie manifestement à ce qui est désigné sous l'expression « liberté négative ». Due à un penseur qui ne fait pas mystère de son choix politique libéral, Isaiah Berlin, la distinction entre « liberté positive » et « négative » a le mérite de camper les

positions : les libertés positives sont celles qui ont un contenu particulier, concret, tourné vers la réalisation de ce qui est considéré comme un bien commun, et dont - en termes absolus- la légitimité repose sur la participation des citoyens à son élaboration ; la liberté négative ne se limite pas à la possibilité de choix, elle se définit à la mesure de la non-interférence d'autres humains avec ma propre liberté, soit une conception délibérément individualiste, sans que soit toutefois ignorée l'incontournable présence du social dans nos vies. Berlin précise que plus large est l'aire de non-interférence, plus grande est notre liberté et qu'une frontière doit être tracée entre la sphère de la vie privée et celle relevant de l'autorité publique, c'est-à-dire que, selon lui, moins l'Etat pénètre dans ce qui ressortit à la sphère privée, plus sont garantis la liberté et la vie bonne (Berlin, 1958). En refusant la synthèse éducative républicaine, les *unschoolers* se placent explicitement dans le camp des libéraux intégraux (au sens politique) et reprennent ainsi à leur compte, dans un cadre idéologique totalement autre (celui de l'écologie principalement), une partie des arguments des anti-obligation scolaire français de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

La force de la critique par Berlin des libertés positives repose sur sa longue démonstration (dans la partie 5 de *The two concepts of liberty*, intitulée « The temple of Sarastro ») (Berlin, 1958, pp. 29-39) de la possible dérive de toutes les doctrines qui s'en réclament vers des formes autoritaires, voire totalitaires, finalement privatives de libertés individuelles au nom du bien commun (une autorité extérieure pouvant prétendre savoir mieux que moi ce qui me convient). Sans s'attarder sur la conclusion ultime d'Isaiah Berlin exprimant sa philosophie hyper-individualiste (« les intérêts individuels sont les seuls véritables intérêts », formule reprise à Bentham) (Berlin, 1958, p. 57), on sera sensible à la dimension contre-critique introduite par un autre philosophe libéral, Charles Taylor, à l'endroit de ces thèses, et pouvant s'appliquer par le fait aux *unschoolers*. S'interrogeant : « Qu'est-ce qui ne tourne pas rond dans la liberté négative ? », Taylor analyse les deux familles de conceptions de la liberté politique, positives et négatives. Il met en garde contre une conception simpliste des théories promotrices des libertés positives, qui ne conduisent pas toutes à une situation potentiellement totalitaire forçant à être libre, tels les régimes (dont Berlin ne dit rien) où des garde-fous législatifs viennent tempérer le caractère contraignant des lois, comme c'est le cas dans la synthèse républicaine. Tout autant, le penseur canadien prévient contre une limitation des théories favorables à la liberté positive au seul concept de possibilité, « où le fait d'être libre est rapporté à ce que nous pouvons faire, à ce que nous avons la possibilité matérielle de faire » (Taylor, 1997b, p. 258). En contexte contemporain, ni le concept de possibilité à lui seul, ni le fait d'écarter les obstacles externes à la libre expression de soi ne suffisent, selon Taylor, à penser vraiment la liberté ; encore faut-il prendre en compte la notion, particulièrement prégnante aujourd'hui, d'accomplissement de soi et les éventuels obstacles internes à cet accomplissement. L'idéal d'accomplissement de soi inclut l'éventualité d'échouer et le fait, non automatique mais plausible, que des agents

extérieurs puissent aider à enrayer les causes d'échec ou les obstacles internes. La formulation de Charles Taylor : « Le sujet lui-même ne peut pas être l'autorité de dernière instance lorsque la question de savoir s'il est libre est posée, car il ne peut pas être l'autorité de dernière instance sur la question de savoir si ses désirs sont authentiques ou s'ils entravent ses buts premiers » (Taylor, 1997b, p. 263), cette formulation confirme la nécessité de l'intervention d'une instance active externe au sujet dans l'analyse des obstacles internes, elle renvoie – quand il s'agit d'un sujet jeune – à quelque chose qui relève de l'aide à la compréhension et *in fine* de l'éducation, non à sa négation ou à sa suspension au profit d'une expression spontanée, inapte à créer les conditions d'une auto-analyse valide. On en tirera la conclusion que, même en lui adjoignant dans le même mouvement le préfixe « co » du compagnonnage et de la relation à autrui, et en insistant sur le « prendre soin », comme le font les *unschoolers*, prétendre placer l'auto-éducation au commencement de la vie procède, si l'on prend les termes à la lettre, d'une forme d'illusion.

### En conclusion

Dans le texte cité ci-dessus, Taylor soutient que la réflexion sur la liberté ne saurait faire l'économie d'une distinction entre libertés triviales et libertés jugées essentielles, décisives aux yeux des citoyens. Indéniablement ce qui se rapporte à l'éducation et à l'instruction relève de ces dernières. Législativement, le débat, évoqué en première partie, sur la légitimité de l'obligation d'instruction promue par l'Etat républicain, a été nettement tranché. Ferdinand Buisson, un des piliers de l'école républicaine, ne pouvait évidemment que souligner l'adéquation entre la République qu'il servait et l'expression de l'intérêt général : « Dans l'éducation [...] il y a deux responsables : la famille d'abord, ensuite l'Etat. S'agit-il de l'enseignement élémentaire obligatoire ? C'est l'Etat qui fixe la loi, c'est l'Etat qui en assure l'exécution : avec la famille, si elle fait son devoir, sans elle, si elle vient à manquer ; contre elle, si elle résiste à la loi » (Buisson, 1913, p. 27). L'autorité d'un Etat républicain démocratique, soucieux de mettre en œuvre une « multiplicité tempérée » (Fabre, 2003, p. 11), s'efforçant d'organiser les marges (instruction privée et familiale possible, en s'assurant de leur effectivité et conformité) de ses orientations majeures (en l'occurrence instruction scolaire publique), s'avère quasi unanimement intériorisée. Philosophiquement le débat persiste néanmoins, en fait surtout quant à l'étendue des choix alternatifs offerts par la loi et quant à l'hypothèse de faire évoluer ceux-ci. Les recours actuels de plus en plus nombreux à des formes éducatives hors cadre public en témoignent, sans cependant que soit remise en cause, sauf exceptionnellement, la notion même d'obligation.

Du côté de l'exception, la question est déplacée par les *unschoolers* contemporains dans une marge radicale puisqu'il s'agit, pour ce mouvement très minoritaire mais dont les positions peuvent interpeller, de récuser jusqu'à la notion d'éducation au nom d'une sorte d'auto-suffisance originaire de l'enfant considéré comme devant

échapper à l’empiètement des libertés positives (et, par le fait, à toute obligation éducative émanant de l’Etat), et s’affirmer en référence aux libertés négatives. « Je n’ai pas déclaré<sup>3</sup> parce que je veux être libre de faire ce que je veux avec mes enfants » dit par exemple un parent (cité par Plavis, 2017, pp. 189), se soustrayant ainsi à la loi. En présence de ces positions refusant autant l’Etat que l’éducation elle-même, on admettra avec Alain Renaut que le « régime de la similitude » [enfant-adulte] « s’avère malaisément compatible avec l’idée d’éducation et avec une relation à l’enfant qui, comme relation éducative, se fonde sur une forme de supériorité de l’éducateur sur l’éduqué [même si] cette supériorité s’accorde [...] de moins en moins avec les moyens ‘traditionnels’ [...] de se faire admettre » (Renaut, 2004, p. 149). On aura ainsi présentes à l’esprit les configurations nouvelles de l’enfance porteuses d’exigences nouvelles et les conditions transformées où évoluent les enfants contemporains, ce qu’a exprimé la *Convention internationale des droits de l’enfant* de 1989 en cherchant un équilibre entre leurs droits-créances et leurs droits-libertés. En matière d’éducation et d’instruction (objets de droits-créances justifiant une obligation, dont les familles et la collectivité doivent assumer la responsabilité), on évitera donc de figer le débat entre un texte législatif occupant toute la page et un hors-texte, une marge située radicalement en opposition à cette page. On sera plutôt sensible aux évolutions de ce qui s’écrit dans les marges prévues par le texte principal lui-même, dans la perspective de toujours laisser place à la critique stimulante et à une possible inventivité (que ces marges peuvent induire), de perpétuer la recherche d’une conciliation entre l’autorité de l’Etat et l’autonomie des individus, « synthèse républicaine » constamment à renouveler.

---

3 C’est-à-dire : je n’ai pas signalé auprès des autorités que mes enfants étaient soumis à l’obligation d’instruction.

## Références bibliographiques et sources

- Barni, Jules. 1872. *Manuel Républicain*. Paris : Librairie Germer Baillière.
- Berlin, Isaiah. 1958. *The two concepts of liberty*. Oxford : Clarendon Press.
- Boudinet, Gilles. 2012. *Deleuze et l'anti-pédagogue : vers une esthétique de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Buisson, Ferdinand. 1913. *Proposition de loi relative à l'enseignement privé primaire et secondaire*, n° 2684, Annexe au procès-verbal de la 2<sup>e</sup> séance du 23 mars 1913, Paris : Chambre des Députés.
- Deleuze, Gilles et Guattari, Félix. 1980. *Mille plateaux*. Paris : éditions de Minuit.
- Durkheim, Emile. 1911. Article Education, in : Buisson, Ferdinand. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette.
- Fabre, Michel. 2003. L'école peut-elle encore former l'esprit ? *Revue française de pédagogie*, n° 143, 7-15.
- Ferry, Jules. 1880. *L'Article 7, discours de M. Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, devant le Sénat* [séances des 5 et 6 mars 1880]. Paris : A. Degorge-Cadot, éditeur.
- Ferry, Luc et Renaut, Alain. 1996. *Philosophie politique. Des droits de l'homme à l'idée républicaine*, Paris : PUF, Quadrige, t. 3.
- Fourtou, Marie-François-Oscar Bardy de. 1881. *Journal Officiel de la République française. Débats parlementaires. Sénat : compte rendu in extenso- 57<sup>e</sup> séance* (3 juin 1881). Paris : Journal Officiel de la République française.
- Kerlan, Alain. 2018. Louis Legrand et le positivisme. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2, vol. 51, 43-57.
- Kerlan, Alain et Robert, André D. 2016. *Enfants et artistes ensemble. Recomposition de l'enfance, refondation des politiques de l'enfance*. Nancy : PUN-Editions universitaires de Lorraine.
- Legrand, Louis. 1961. *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry : les origines de la laïcité*. Paris : Librairie Marcel Rivière et Cie.
- Mesure Sylvie et Renaut, Alain. 2002. *Alter ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*. Paris : Flammarion, Champs.
- Nicolet, Claude. 1994 [1982]. *L'idée républicaine en France (1789-1924)*. Paris : Gallimard, Tel.
- Ozouf, Mona. 2014. *Jules Ferry. La liberté et la tradition*. Paris : Gallimard.
- Renaut, Alain. 2004. *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion, Champs.
- Plavis, Méliッサ. 2017. *Apprendre par soi-même avec les autres, dans le monde. L'expérience du unschooling*. Breuillet : Myriadis.
- Prout, Alan. 2005. *The future of childhood*. London and New York : Routledge.
- Robert, André D. et Seguy, Jean-Yves. 2015. L'instruction dans les familles et la loi du 28 mars 1882 : paradoxe, controverses, mise en œuvre (1880-1914). *Histoire de l'éducation*, n° 143, 29-52.

- Rousseau, Jean-Jacques. 1962 [1762]. *Du Contrat social ou Principes du droit politique*. Paris : éd. Garnier Frères.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1965 [1772]. *Considérations sur le gouvernement de Pologne*. Paris : éd. Garnier Frères.
- Taylor, Charles. 1997a. *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Flammarion.
- Taylor, Charles. 1997b. *La liberté des Modernes*. Paris : PUF.
- Wynn, Johanna, Cahill, Helen (eds). 2015. *Handbook of Children and Youth studies*. New York : Springer Reference.

Revista digital: [www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos](http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos)



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.