

La pédagogie à l'épreuve de la question sociale, XVIII^e – XXI^e siècle

*Actes du colloque international
des 27 & 28 octobre 2016*

À l'heure où le nombre de jeunes en rupture de formation et d'insertion sociale augmente à un point tel qu'il devient une problématique dans les établissements scolaires, le Centre de documentation et de recherche Pestalozzi a choisi d'aborder ce sujet dans le cadre de son colloque international des 27 et 28 octobre 2016. Il a rassemblé plusieurs historiens de la pédagogie qui ont présenté les réflexions d'une palette de pédagogues de renom, du XVIII^e au XX^e siècle, sur ce qu'ils ont pensé et mis en œuvre en Europe à propos de cette question récurrente. Leurs interventions sont rapportées dans le présent volume.

Elles sont suivies d'un descriptif de deux expériences actuelles en Belgique et en Suisse menées par des pédagogues agissant auprès de jeunes en vue de leur offrir les meilleures possibilités d'une intégration dans la société du XXI^e siècle.

Un exposé concernant une recherche inédite, basée sur la méthode de Pestalozzi vue au travers de la correspondance de parents d'élèves à l'institut de Pestalozzi, a enrichi le colloque et figure également dans cette publication.

ISBN 978-2-606-01684-5



CENTRE DE DOCUMENTATION
ET DE RECHERCHE
PESTALOZZI
YVERDON-LES-BAINS

LA PÉDAGOGIE À L'ÉPREUVE
DE LA QUESTION SOCIALE,
XXVIII^e-XXI^e siècle

ACTES DU
COLLOQUE INTERNATIONAL
FRANCOPHONE

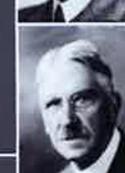
27 & 28 octobre 2016

Château d'Yverdon-les-Bains



CENTRE DE DOCUMENTATION
ET DE RECHERCHE
PESTALOZZI
YVERDON-LES-BAINS

lep



- OWEN, R. (1849b). *A Supplement to The Revolution in the Mind and Practice of the Human Race*, Londres: Effingham Wilson Publishers.
- OWEN, R. (1850). *Catechism of the Rational System of Society*, s.l.: s.n.
- OWEN, R. (1851 ?). *Letters on Education as it is and as it ought to be, addressed to the Teachers of the Human Race in all Countries*, s.l, s.n.
- OWEN, R. (1855). *The New Existence of Man upon Earth*, Londres: Effingham Wilson Publishers.
- OWEN, R. (1857). *The life of Robert Owen written by himself with selections from his writings and correspondence*, volume 1, Londres: Effingham Wilson.
- OWEN, R. (1858). *A Supplementary Appendix to the first volume of the Life of Robert Owen, containing a series of Reports, Addresses, Memorials, and other documents referred to in that volume. Volume 1A*, Londres: Effingham Wilson.
- OWEN, R. Dale (1824). *An Outline of the System of Education at New Lanark*, Glasgow: Wardlaw & Cunninghame; (1824/1825). Esquisse du système d'éducation suivi dans les écoles de New Lanark, Paris: Lugan, traduit de l'anglais par M. Desfontaines.
- RICHARD, J. et O'NEILL, L. (dir.) (1993). *La question sociale hier et aujourd'hui*, Actes du colloque du centenaire de Rerum Novarum, Sainte-Foy: Presses Université Laval.
- SIMEON, O. (2015). « Robert Owen et son mouvement: Question sociale et communauté (1825-1849) », communication au séminaire franco-britannique d'histoire, School of Advanced Study, University of London www.sas.ac.uk/videos-and-podcasts/institute-historical-research/robert-owen-et-son-mouvement-question-sociale-et-c.
- VERGNON, M. (2013). « Robert Owen, James Buchanan et l'Infant School de New Lanark », *Recherches en éducation*, numéro 17, octobre 2013, pp. 149-161.
- WILSON, William E. (1964/1984). *The Angel and the Serpent: The Story of New Harmony*, Bloomington et Indianapolis: Indiana University Press.

De Godwin à Krishnamurti. Questions politiques et sociales chez les pédagogues libertaires

Alexandre Fontaine

Université de Lausanne et École normale supérieure-Ulm, Paris

« Les écoles sont des établissements de dressage, dans lesquels on fait de bons citoyens, qui obéissent aux gouvernements. Bourrer la mémoire d'une foule de choses qui ne sont bonnes qu'à être oubliées; désapprendre de penser librement et avec indépendance – telle est l'œuvre de mainte école. Voilà pourquoi on a fait du maître d'école un fonctionnaire, un des rouages de l'État, qui ne doit fonctionner que pour le maintien de l'État ».

Domela Nieuwenhuis, *L'éducation libertaire*, 1900, pp. 19-20.

RÉSUMÉ

La question sociale, formulée de manière centrale par les pédagogues libertaires du XIX^e siècle et de la première moitié du suivant, devient particulièrement intéressante du moment qu'elle déborde l'espace-temps qui lui est habituellement attribué¹. En effet, il n'est pas inutile de replacer ces formulations politiques dans la lente marche de l'histoire des idées, notamment pour ce qui est de la pensée pionnière de William Godwin (1756-1836), et plus encore d'explorer l'expérience libertaire dans le sillage et en réaction aux sociologies pédagogiques élaborées suite à 1789, conjuguant le plus souvent le progrès scolaire de pair avec une présence étatique forte et normative. Assez paradoxalement d'ailleurs, on notera que Charles Fourier (1768-1830) construit son *Harmonie sociale* en s'inspirant de Rousseau et surtout de Pestalozzi², deux sources privilégiées par la pédagogie officielle, notant par là même une certaine porosité entre des frontières moins hermétiques que le laisse présumer la violence de certains discours.

¹ Voir Gaetano Manfredonia, *Anarchisme et changement social*, Lyon, ACL, 2007.

² Voir Daniel Tröhler, *Pestalozzi*, Lausanne, Antipodes, 2015; Jean-Jacques Allisson & René Blind, *Pestalozzi*, Lausanne, LEP, 2015; Michel Soëtard, *Pestalozzi*, Lucerne, Éditions René Coeckelberghs,

Que faut-il enseigner, à qui, comment et surtout à quelles fins ? Pour répondre à ces questionnements, les pédagogues libertaires les plus représentatifs comme Léon Tolstoï (1828-1910), Paul Robin (1837-1912), Francisco Ferrer (1859-1909), Sébastien Faure (1858-1942) ou Alexander Neill (1883-1973) se sont essayés à (re)penser un espace d'éducation dépourvu d'appareil, dépourvu d'un État garant d'un savoir normatif et perçu comme autoritaire et aliénant. En pratiquant une « éducation intégrale » envisagée comme une réponse aux multiples dangers de la spécialisation et de la compétition, Robin pose le mètre-étalon d'une expérience scolaire et sociale inédite, qui cherche avant tout l'égalité de tous par l'accès à l'éducation « de la main et de l'esprit ».

Le présent article cherchera à mieux cerner comment fut appréhendée la question sociale chez des philosophes, des penseurs ou des praticiens de l'éducation qui ont cherché – et c'est là leur dénominateur commun – à établir un système d'éducation volontariste et intégral le plus souvent conçu en dehors des institutions officielles : en d'autres termes, un système qui reposerait sur de nouvelles données sociopolitiques visant à délier l'apprenant de ses déterminismes et l'autorisant ainsi à se construire en tant que personne autonome³.

Il s'agira, dans un premier temps, d'analyser l'articulation de la question sociale chez les précurseurs de la pensée libertaire, notamment chez Godwin, chez Max Stirner (1806-1856), chez les socialistes de 1848 et chez le Neuchâtelois James Guillaume (1844-1916), figure incontournable de la Fédération jurassienne et antiautoritaire de l'AIT (Association Internationale des Travailleurs) et cheville ouvrière du Dictionnaire de pédagogie et d'instruction de Ferdinand Buisson, avant de se décentrer de l'Europe pour étudier brièvement les questionnements politiques et sociaux du penseur d'origine indienne Jiddu Krishnamurti (1895-1986). Il s'agira ensuite d'appréhender les développements de la question sociale dans le temps, en se focalisant sur l'idée de réactualisation et d'influence. Enfin, nous questionnerons l'héritage et les réceptions des avancées sociales théorisées et assez souvent mises en pratique par les pédagogues libertaires, dans le but d'éclairer les formulations détournées auxquelles les autorités scolaires officielles ont essayé, silencieusement, d'ajouter un semblant de présence étatique afin de les absorber.

* * *

1987.

³ Voir notamment Robert H. Haworth (éds.), *Anarchist Pedagogies*, Oakland, PM Press, 2012 ; Michel Weber, *Eduquer (à) l'anarchie. Essai sur les conséquences de la praxis philosophique*, Louvain-la-Neuve, Éditions Chromatika, 2008 ; Normand Baillargeon, *L'ordre moins le pouvoir. Histoire et actualité de l'anarchisme*, Marseille, Agone, 2008 ; Judith Suissa, *Anarchism and Education : a Philosophical Perspective*, Routledge, New York, 2006 ; Jean Maitron, *Histoire du mouvement anarchiste en France (1880-1914)*, Paris, Société universitaire d'éditions et de librairie, 1955.

Réglementer, compartimenter, (re)dresser ?

Si 1789 a été le point de cristallisation de l'élaboration d'une pédagogie républicaine incarnée dans le triptyque *obligation, gratuité, laïcité*, l'épisode de la Terreur a aussi été le point de convergence d'une réflexion continentale dont l'objectif essentiel fut de façonner une pédagogie de l'ordre qui allait prendre les dispositions nécessaires afin d'éviter tout débordement social. Hermann August Niemeyer (1754-1828) exemplifie parfaitement ce resserrement, sinon ce double compartimentage du savoir et de l'humain dans des catégories prédéfinies et quasi indépassables. On l'a oublié, mais Niemeyer fait partie des pédagogues et des théoriciens qui ont le plus dominé l'éducation européenne du XIX^e siècle. Effrayé par les troubles consécutifs à la Révolution française, l'éducateur piétiste de Halle construit une « somme pédagogique totale » dans laquelle il (re)pense chaque détail de la vie scolaire dans le but de mettre fin à l'instabilité de son temps. Il expose cette pensée normative dans ses *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*, best-seller pédagogique européen publié à Halle en 1796 et dont le poids se fait encore sentir dans certaines de nos institutions⁴. Pour en venir au cas vaudois, ce n'est nullement un hasard si les *Principes* de Niemeyer furent promus par Louis-Frédéric-François Gauthey (1795-1864) en tant que pédagogie officielle du canton de Vaud et que l'ensemble des cours de l'École normale s'inspirèrent essentiellement de sa doxa peu après la fondation de l'établissement en 1833⁵.

C'est encore en réaction à la Terreur qu'il faut entrevoir la volonté assumée de verrouiller tant que se peut les populations dans leur classe, en leur donnant un savoir minimum afin d'éviter tout désordre lié à cette mobilité, facteur de dérèglement social. Cette idée prégnante se retrouve d'ailleurs chez des pédagogues traditionnellement perçus comme progressistes, à l'instar du Père Girard à Fribourg ou de son ami genevois François-Marc-Louis Naville :

Développer l'intelligence des jeunes gens qui sont destinés à exercer des métiers, à passer leur vie dans des travaux manuels, n'est-ce pas leur rendre un mauvais service, créer en eux des besoins intellectuels qu'ils ne pourront satisfaire, les prédisposer à être mécontents de leur état, à désirer de le changer contre une vocation lettrée qui ne leur fournirait

⁴ Alexandre Fontaine, « L'éclectisme pédagogique germanique, précurseur de l'éducation comparée ? Réceptions et héritage des *Grundsätze* de Hermann August Niemeyer dans l'espace franco-suisse », *Revue germanique internationale*, 23/2016, pp. 65-78.

⁵ Sylviane Tinembart, *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au XIX^e siècle*, thèse de doctorat, Université de Genève, 2015, pp. 254 ss.

pas de quoi subsister, placer dans leur cœur le germe d'une inquiétude qui peut devenir un élément de trouble de la société ?⁶

Pour autant, certaines voix discordantes commencent à se faire entendre, non pour remettre fondamentalement en question cette dialectique « école-état », mais tout du moins pour proposer une alternative éducationnelle, davantage axée sur l'apprentissage sans contraintes que sur l'autoritarisme traditionnel.

Contester la pédagogie officielle et autoritaire

Si le philosophe et théoricien libertaire anglais William Godwin (1756-1836), contemporain de Pestalozzi et de Charles Fourier, a aussi été profondément marqué par la Révolution française, il n'en a pas moins dressé une critique sévère du jacobinisme. C'est par l'éducation qu'il entreprend son œuvre de réformateur social, en tant que penseur mais aussi de praticien⁷. Après avoir mis en œuvre ses préceptes éducationnels antiautoritaires en fondant une école privée en 1793, Godwin publie *The Enquirer, Reflexions on education, manners and literature* en 1797⁸.

Lecteur de Rousseau et d'Helvétius, c'est en l'éducation et dans l'enfance que Godwin pose les fondements de la question sociale, puisque la révolution puis la violence de la Terreur n'ont mené à un changement efficient des structures sociétales. Godwin est de surcroît extrêmement critique face à l'autoritarisme exercé tant par l'éducation privée que par l'éducation publique : « Toute éducation est despotique. Viens ici ! Lis ! Écris ! Va te coucher ! Ce sera peut-être toujours le langage utilisé par la vieillesse lorsqu'elle s'adresse à la jeunesse »⁹ écrit-il dans *l'Enquête*. Comme le souligne Alain Thévenet, Godwin s'oppose à Rousseau lorsqu'il exige que l'enfant soit placé au cœur du monde : « S'affronter aux affaires du monde sur une petite échelle doit être une des plus souhaitables sources d'instruction et d'amélioration »¹⁰. De plus, c'est bien *l'éducation par le désir* chère à Godwin qui doit primer, une éducation sans contraintes où le maître accompagne et soutient, disparaît en se décentrant, et où la souffrance et l'esclavage, sinon le dressage, doivent être bannis :

⁶ François-Marc-Louis Naville, *De l'instruction éducative. Discours lu le 6 juillet 1841 aux Sociétés d'utilité publique des cantons de Vaud et de Genève*, Genève, F. Ramboz, 1841, pp. 9-10.

⁷ Sur l'œuvre pédagogique de Godwin, voir Janet Bottoms, « Awakening the mind : the educational philosophy of William Godwin », *History of Education*, 33(3), 2004, pp. 267-282.

⁸ Roland Lewin, *Sébastien Faure et La Ruche ou l'éducation libertaire*, Cahiers de l'Institut d'histoire des pédagogies libertaires, Éditions Ivan Davy, 1989, pp. 13-15.

⁹ Cité par Alain Thévenet, *William Godwin, des lumières à l'anarchisme*, Lyon, Atelier de création libertaire, 2002, p. 76.

¹⁰ *Ibid.*, p. 78.

De toutes les sources de malheur d'un jeune, la plus grande est le sentiment d'être un esclave. Quelle cruelle insulte que de dire à un enfant que la jeunesse est la véritable saison du bonheur, alors qu'il se sent contrôlé et tyrannisé de mille manières [...] À bien des égards, l'état d'un esclave nègre des Indes occidentales est préférable à celui d'une jeune, fils d'un Européen et né libre. L'esclave est acheté dans un but mercantile, et lorsqu'il a terminé sa part quotidienne de labeur, son maître ne s'inquiète plus de lui. Mais le souci vigilant d'un parent est sans fin. Le jeune n'est jamais à l'abri d'une intervention brutale.¹¹

C'est donc au travers d'un processus d'éducation qui éveillerait l'esprit et la conscience de l'enfant et qui s'extraierait définitivement du diktat moral comme du contrôle manipulateur du maître, que Godwin œuvre pour la perfectibilité de l'être humain et de la nation¹².

Socialiser hors ou dans l'État ?

Godwin n'attaque pas frontalement l'école publique ; dans tous les cas, il pourrait s'en accommoder dans une version améliorée, bien davantage que de l'enseignement privé. Par contre, le jeune hégélien Max Stirner (1806-1856) est certainement le philosophe qui a émis la critique la plus radicale contre l'État¹³. Dans *L'Unique et sa propriété* (1844), considéré comme le bréviaire de l'individualisme anarchiste, Stirner propose de s'émanciper intégralement des idoles et, par ce *Moi unique*, de se défaire de toute détermination sociale. Plus encore et comme le souligne Cécile Guérard :

Pour Stirner, l'histoire universelle, qu'elle soit nourrie de religions ou de philosophies, n'est qu'une longue offense au « principe unique que je suis », principe de victoire qu'on a voulu plier sous le joug d'abstractions successives : Dieu, l'État, la Société, l'Humanité. *L'Unique et sa propriété* est une réaction brutale contre cette tentative de dépersonnalisation, de dissolution du particulier dans le général qu'a opérée Hegel, en faisant de la Raison universelle le principe et la fin de tout être.¹⁴

¹¹ *Ibid.*, pp. 82-83.

¹² Janet Bottoms, *op. cit.*, p. 282. Notons que *Awakening the mind* est le titre donné par Godwin à la première série de ses essais publiés en 1797 sous le titre général de *The Enquirer, Reflexions on education, manners and literature*.

¹³ Sur la trajectoire de Stirner, voir Tanguy L'Aminot, *Max Stirner, le philosophe qui s'en va tout seul*, Montreuil, L'Insomniaque, 2012 ; Victor Basch, *L'individualisme anarchiste, Max Stirner*, Paris, Alcan, 2008 [1904] ; Victor Roudine, Daniel Guérin, Rudy Rocher, *Max Stirner*, Paris, Éditions libertaires, 2004.

¹⁴ Cécile Guérard, « Présentation », in Stirner Max, *L'Unique et sa propriété*, Paris, La Table Ronde, 2000 [1844], p. 11.

Au départ de sa réflexion, Stirner cherche à montrer comment l'avènement de l'État bourgeois rime avant tout avec la disparition de tout intérêt particulier, de toute personnalité. Dans ce sens :

« On doit faire abandon de soi et vivre seulement pour l'État. Il ne faut pas vouloir être utile à soi, mais à l'État. Ainsi l'État est devenu proprement une personne devant qui la personne isolée disparaît ; ce n'est pas moi qui vis, mais lui qui vit en moi. L'homme étant devenu le désintéressement et l'impersonnalité même fut désormais gardé contre l'égoïsme antérieur. Devant ce dieu, l'État, disparaissait tout égoïsme, devant lui, tous étaient égaux ».¹⁵

En filigrane, Stirner développe en quoi l'éducation doit consister :

Sois colossalement riche ou misérablement pauvre, l'État bourgeois t'en laisse la faculté ; sois seulement bien-pensant, c'est tout ce qu'il te demande [...] C'est pourquoi il veut te garder des mauvais conseils, en tenant en bride les « gens mal intentionnés », en réduisant au silence leur parole provocatrice par la censure, les amendes de presse ou la geôle, tandis que, d'autre part, il instituera censeurs des gens « bien pensants » et emploiera toutes sortes de gens « bien intentionnés » à la tâche d'exercer sur toi une influence morale.¹⁶

En définitive, la thèse centrale de Stirner consiste en un appel à chercher sa cause en soi-même car « la personne particulière ou privée a perdu dans l'État sa valeur ». Toute éducation cherche avant tout à « donner une destination située hors de moi » ; pourtant, « c'est seulement en ma qualité de Moi unique que je m'approprie tout, c'est seulement comme tel que je me manifeste et me développe »¹⁷. Stirner fait paraître en avril 1842 une étude intitulée « Les faux principes de notre éducation »¹⁸ – texte indigeste s'il en est – mais au sein duquel il restitue son aversion pour l'État et pour le maître, à l'opposé par exemple d'un Rudolf Steiner pour qui l'autorité du maître, certes bienveillante, demeure essentielle¹⁹.

Même si traditionnellement les pédagogues libertaires seront hostiles à toute mainmise de l'État en matière scolaire, la frontière n'est pas toujours aussi nette que le positionnement de Stirner. Ainsi,

¹⁵ Max Stirner, *L'Unique et sa propriété*, Paris, La Table Ronde, 2000 [1844], p. 113.

¹⁶ *Ibid.*, p. 118.

¹⁷ *Ibid.*, p. 385.

¹⁸ Max Stirner, « Le faux principe de notre éducation », *Rheinische Zeitung*, 10, 12, 14, 19 avril 1842.

¹⁹ Voir notamment Loïc Chalmel, « Rudolf Steiner : De la philosophie de la liberté à une pédagogie de l'autonomie », in Alexandre Fontaine & Jean-François Goubet, *La pédagogie allemande dans l'espace francophone : appropriations et résistances*, numéro thématique de la Revue germanique internationale, CNRS Éditions, 23/2016, pp. 159-176.

Audric Vitiello rappelle combien certains pédagogues libertaires proches de Ferdinand Buisson²⁰, et donc engagés dans la formulation de l'école de la Troisième République, avaient pu s'accommoder du cadre de l'école publique, voulu comme un cadre éducatif émancipateur²¹.

Éducation libertaire et question sociale, entre maturation lente et révolution

En 1849, Gustave Lefrançais (1826-1901) et la socialiste féministe Pauline Roland (1802-1852) signent un programme d'éducation rédigé au sein de l'Association fraternelle des instituteurs, des institutrices et des professeurs socialistes²². Hugues Lenoir rappelle qu'il s'agit là d'une des premières sources de la pédagogie libertaire et syndicaliste, formulée avant même la création de l'Internationale anti-autoritaire en 1872 à St-Imier suite à un appel lancé dans le journal proudhonien *Le Peuple* en février 1849²³. Ce texte s'ouvre sur une profession de foi – inébranlable – dans la République et sa « formule sacrée » : *Liberté, égalité, fraternité*²⁴. L'intérêt de cet écrit réside dans l'argumentaire sur lequel se base le programme d'éducation socialiste. En effet, celui-ci se doit avant tout de proposer des outils nouveaux qui seuls peuvent répondre aux enjeux paradigmatiques du moment :

Lorsque se lève une partie plus grande du voile qui nous sépare de l'éternelle vérité, vers laquelle nous gravitons sans cesse ; lorsqu'un dogme nouveau, révélé au monde, s'incarne dans l'Humanité, tout change, tout est à refaire ; car tout dogme nouveau contient en soi une religion nouvelle, toute religion une morale, toute morale une civilisation. Or, une civilisation nouvelle demande, impose, pour les générations qui doivent à la fois contribuer à son développement et être régie par elle, tout un système d'éducation parfaitement en rapport avec cette civilisation.

²⁰ Sur Buisson, voir Patrick Cabanel, *Ferdinand Buisson, père de l'école laïque*, Paris, Labor et Fides, 2016 ; Vincent Peillon, *Une religion pour la République : la foi laïque de Ferdinand Buisson*, Paris, Le Seuil, 2010.

²¹ Audric Vitiello, « L'éducation libertaire en tensions », *Réfractations, recherches et expressions anarchistes*, n° 35, automne 2015, pp. 14-15. Voir également Marie-Claude Blais, « La République et la question sociale », *Le Philosophaire*, n° 39, 1/2013, pp. 45-70.

²² Gustave Lefrançais, Pauline Roland et Perot, *Programme d'éducation de l'Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes*, Paris, Siège de l'Association, 1849.

²³ Hugues Lenoir, « Éducation et pédagogie dans la tradition libertaire », online, posté le 3 décembre 2014, www.hugueslenoir.fr/education-et-pedagogie-dans-la-tradition-libertaire, § Introduction. Sur Proudhon et l'éducation, voir Pierre Joseph Proudhon, *Solution du problème social*, Paris, 1848 et du même, *De la capacité politique des classes ouvrières*, Paris, 1865.

²⁴ Il s'agit d'un véritable programme qui énumère et détaille le plan d'étude pour les six périodes qui composent le programme de l'enseignement socialiste : la crèche (naissance jusqu'à trois ans), l'école maternelle ou asyle (*sic*) (trois à six ans), l'éducation de six à neuf ans, de neuf à douze ans, de douze à quinze ans et enfin l'éducation de quinze à dix-huit ans.

*Ce système qui change et se renouvelle à chaque grande évolution de l'Humanité, ne renverse pas plus les anciens systèmes que la religion nouvelle ne renverse celle qu'elle vient remplacer; il les développe, les étend, et, s'il semble les tuer enfin, ce n'est que pour les transformer. Pour être bon et solide, il doit donc prendre et chercher en eux une partie de ses éléments: le progrès véritable est à ce prix.*²⁵

Une vingtaine d'années plus tard, le discours a substantiellement évolué. Le penseur et historien anarchiste Neuchâtelois James Guillaume, initiateur et fondateur avec Bakounine de l'Internationale autoritaire de St-Imier, publie ses *Idées sur l'organisation sociale* à La Chaux-de-Fonds en 1876. Si Guillaume admet que toute transformation sociale passe dans un premier temps par une transformation lente des idées, elle doit impérativement être suivie par la *révolution* qui n'est que le dénouement d'une longue *évolution*²⁶. Or, la révolution sociale s'inscrit dans la régénération de huit services publics principaux, parmi lesquels on citera l'alimentation, l'hygiène, la statistique, la sécurité, l'assistance et bien entendu l'éducation. À cet égard, Guillaume tranche de manière radicale au sujet de l'enfant, « qui n'est la propriété de personne [puisqu'il] s'appartient à lui-même »²⁷. C'est donc la société et non les parents qui se charge de son entretien. Guillaume fait également l'apologie d'une instruction qu'il souhaite intégrale, « c'est-à-dire qu'elle doit développer à la fois toutes les facultés du corps et toutes les facultés de l'esprit, de manière à faire de l'enfant un homme complet »²⁸. Il s'agit également de mettre l'enfant non pas entre les mains d'une caste d'instituteurs, mais bien plutôt de tous ceux qui connaissent une science, un art ou un métier. Les enfants passeront par deux degrés d'étude. Un premier, pour le développement des facultés physiques et des sens où les apprenants seront confrontés à l'observation individuelle, à l'expérience et aux conversations. Le second, depuis douze ans, sera consacré à l'apprentissage des principales branches des connaissances humaines et accompagné par des maîtres d'apprentissages. Ainsi, arrivé au rang des producteurs utiles, l'adolescent pourra ensuite, par son travail, rembourser la société de sa dette éducative²⁹.

²⁵ Gustave Lefrançais, Pauline Roland et Perot, *op. cit.*, p. 4.

²⁶ James Guillaume, *Idées sur l'organisation sociale*, La Chaux-de-Fonds, Courvoisier, 1876, p. 7.

²⁷ *Ibid.*, p. 39.

²⁸ *Ibid.*, p. 40.

²⁹ *Ibid.*, p. 43.

Jiddu Krishnamurti: se libérer des peurs et des déterminismes sociaux

Jiddu Krishnamurti est le grand oublié des recherches académiques francophones portant sur l'éducation libertaire. Préposé et éduqué dans un premier temps comme un messie de l'école théosophique, il s'écarte radicalement de cette voie tracée, convaincu que toute transformation sociale ne peut être efficiente qu'au travers d'un affranchissement absolu de toute autorité. Krishnamurti va dès lors parcourir le monde pour donner des conférences et fonder plusieurs écoles en Californie, en Inde, en Grande Bretagne et au Canada.

L'œuvre de Krishnamurti s'avère profonde et dense et ne peut bien entendu se résumer en quelques lignes. Toutefois, il fonde sa pensée sur une série de thèmes centraux où l'éducation comporte un rôle décisif. Celle-ci doit avant tout servir à se libérer des peurs comme des déterminismes :

*Lorsqu'on a peur, plutôt que de comprendre sa cause, on la fuit en recherchant la sécurité. On la trouve dans l'imitation d'autrui, dans la soumission à l'autorité (parents, états, institutions). Ainsi s'édifient des systèmes. Tant qu'on aspire à devenir quelqu'un, on veut être plus, on est nourri par l'ambition et la peur existe. On trouve la sécurité dans les possessions, le savoir, les croyances. On s'enferme dans des idées rassurantes. L'esprit n'est plus libre, mais pris dans les filets du moi. L'image qu'on se fait du monde n'est que la projection de ses désirs et cache la vérité.*³⁰

En partant d'une critique de la société de son temps, Krishnamurti déplore que l'école ait pour vocation de fabriquer des spécialistes ou des techniciens. Pour autant, l'enseignement d'une technique permet-il la connaissance de « ce qui est » ? Ainsi :

*L'éducation dans le vrai sens de ce mot consiste à comprendre l'enfant tel qu'il est, sans lui imposer l'image de ce que nous pensons qu'il devrait être. L'enfermer dans le cadre d'un idéal c'est l'encourager à s'y conformer, ce qui engendre chez lui la peur en même temps qu'un perpétuel conflit entre ce qu'il est et ce qu'il devrait être.*³¹

L'instruction devrait nous aider à découvrir des valeurs durables, de sorte que nous ne dépendions plus de formules et ne répétions plus des slogans. Elle devrait nous aider à briser nos barrières nationales et sociales au lieu de les renforcer, car ces barrières engendrent l'antagonisme entre l'homme et l'homme. Malheureusement, les systèmes actuels d'enseignement font de nous des êtres soumis, mécaniques et profondément

³⁰ Jiddu Krishnamurti, *Face à la vie*, Paris, Adyar, 2000 [1963], p. 44.

³¹ Jiddu Krishnamurti, *De l'éducation*, Paris, Albin Michel, 2012 [1953], p. 29.

frivoles. Bien qu'ils éveillent notre intellect, ils nous laissent intérieurement incomplets, cristallisés et stériles.³²

Toute transformation de la société passe nécessairement par une régénération intérieure. Le problème de l'éducation moderne est qu'elle n'aide que très peu les apprenants à découvrir leurs vocations personnelles. C'est pourquoi Krishnamurti s'attaque à des notions structurantes de notre société comme le nationalisme, l'esprit patriotique, l'ambition, la compétition, la conscience de classe, ces modalités de l'ego qui demeurent des obstacles au bonheur de l'Homme. L'école devrait par ailleurs désapprendre à se comparer, car « toute méthode qui classe les enfants selon leurs tempéraments et leurs aptitudes ne fait que mettre en relief leurs différences et, de ce fait, engendre les antagonismes et encourage les divisions dans la société »³³. Ainsi, l'éducation actuelle nous incite au conformisme, à une adaptation perpétuelle à cette société de l'avoir. Il faut donc se « libérer du connu » :

*Être libre de toute autorité, de la nôtre et de celle d'autrui, c'est mourir à tout ce qui est de la veille, de sorte qu'on a toujours l'esprit frais [...] On doit partir léger, on ne peut pas s'encombrer d'opinion, de préjugés, de conclusions : de tout ce vieux mobilier que nous avons collectionné pendant deux mille ans et plus.*³⁴

En définitive, l'éducation a pour vocation d'aider chacun à prendre conscience de sa nature profonde par l'action, en se libérant des conditionnements issus de la famille, de la société, de la religion. On trouve ici le leitmotiv de la pensée pédagogique libertaire, qui s'est élaborée dans la diffusion et la réactivation de ses idées phares.

Diffusion internationale et hétérogénéités locales : le problème de l'influence

Vitiello souligne qu'il n'y a pas vraiment de modèle de l'éducation libertaire, mais à défaut, deux lignes directrices que sont l'organisation d'une éducation intégrale ainsi que la quête d'une portée politiquement émancipatrice³⁵. Bien que la pluralité des expériences pratiques ait effectivement eu pour conséquence de « brouiller les pistes », il est intéressant de constater que certaines de ces expérimentations ont fait l'objet d'emprunts et même de translations à l'international.

³² *Ibid.*, p. 14.

³³ *Ibid.*, p. 26.

³⁴ Jiddu Krishnamurti, *Se libérer du connu*, Paris, Stock, 1994 [1969], p. 18.

³⁵ Audric Vitiello, *op. cit.*, p. 9.

On peut affirmer, de ce point de vue, que le mouvement des écoles libertaires a également cherché à faire circuler ses « modèles », les cadres de l'anarchisme sachant mieux que personne que cette internationalisation devait leur donner un poids politique considérable. À cet égard, la déclinaison des écoles Ferrer dans le monde est un exemple parlant qu'il s'agirait d'étudier dans tout le détail de ses transferts transnationaux. Plus encore lorsque l'on sait que les dimensions circulatoires des mouvements pédagogiques libertaires restent un parent pauvre des investigations historiennes, au contraire de ceux de l'Éducation nouvelle³⁶. Or, on reconnaît l'efficacité d'un mouvement aux projets et aux écoles qu'il arrive à activer dans son sillage. On l'a dit, le mouvement libertaire n'a pas manqué de s'exporter. Que l'on pense aux colonies utopiques et aux innombrables déclinaisons mondiales du phalanstère fouriériste comme celle, moins connue, de Baud-Bovy installée dans le château de Gruyères en Suisse, ou encore la colonie fouriériste « Réunion » fondée par Victor Considerant au Texas, celle d'Icarie mise en œuvre par Étienne Cabet ou encore les communautés de New Lanark et de New Harmony (Indiana) fondées par Owen³⁷. C'est dire que le mouvement de l'éducation libertaire s'élabore par la politique des petits pas et par la diffusion de ses idées cadres. Il n'est d'ailleurs pas inutile de rappeler certaines de ses filiations majeures :

- Fourier est essentiellement influencé par deux Helvètes, Rousseau et Pestalozzi ;
- Proudhon, influencé par Fourier, en retire l'idée d'une « éducation intégrale », elle-même reprise par Robin à Cempuis qui expérimente la pédagogie intégrale prônée par Proudhon ;
- L'expérience de Cempuis influence le groupe d'anarchistes regroupés autour de Jean Grave, qui fonde la Ligue d'enseignement libertaire³⁸ ;
- Pestalozzi est également central dans l'œuvre de James Guillaume, l'ami et l'inspirateur de Paul Robin ;

³⁶ Voir Annick Ohayon & Dominique Ottavi, *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang, 2007 ; Henri Louis Go & Xavier Riondet, « La question de l'école expérimentale dans le mouvement de l'Éducation Nouvelle », *Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 2014, pp. 33-42 ; Béatrice Haenggeli-Jenni, « La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle : réseau international à la croisée de réseaux pacifistes et féministes de l'entre-deux-guerres (1920-1940) », *Actes du colloque Femmes et réseaux dans les sociétés modernes et contemporaines. Réalités et représentations*, Presses universitaires de Bordeaux, à paraître.

³⁷ Sur Owen, voir Marie Vergnon, *Robert Owen, pédagogue de la modernité ?*, thèse de doctorat, Université de Lorraine, 2013.

³⁸ Voir à cet égard René Lourau, « L'Éducation libertaire », *L'Homme et la société*, n° 123-124, 1997, pp. 45-55.

- La pédagogie façonnée par Guillaume est à l'évidence anticipatrice de ce que proposeront Francisco Ferrer et Sébastien Faure, ou encore Célestin Freinet³⁹;
- Influencé par l'homme de Cempuis, Francisco Ferrer fonde l'École moderne à Barcelone;
- Le médecin Jean Wintch, animateur de l'école Ferrer de Lausanne, puise dans l'œuvre de Robin. De plus, on sait que Robin légua une partie du matériel de Cempuis en 1911⁴⁰.

La problématique soulevée par l'utilisation de la notion d'« influence » est ici centrale, puisqu'elle gomme *de facto* la dynamique des emprunts et des réceptions. Comme le souligne d'ailleurs Michel Espagne :

*La catégorie de l'influence, dont l'étymologie suffit à montrer la dimension magique, devait être remplacée par une approche critique des contacts historiquement constatables et des adaptations ou réinterprétations auxquelles ces contacts avaient donné lieu. Il [s'agit] également de faire l'économie des concepts d'authenticité dans la transmission ou de supériorité de l'original sur la copie.*⁴¹

Dans ce sens, en privilégiant le concept d'influence, ne passe-t-on pas à côté d'une analyse des réceptions qui éclairerait les translations réelles, les adaptations mais aussi les résistances à l'emprunt international. Comment le système façonné par l'Espagnol Ferrer a-t-il été mis en place à Lausanne ? Y a-t-il eu des ajustements, sinon des innovations dues essentiellement au nouvel environnement vaudois mais aussi international ? Car si l'histoire de l'École Ferrer de Lausanne nous est connue⁴², il s'agirait encore de l'appréhender en termes de transferts éducationnels, de déclinaisons et de resémantisations⁴³. Cette expérience symbolise une synthèse constituée d'une

³⁹ Sur Freinet, voir Henri Louis Go & Xavier Riondet, *À côté de Freinet. Tomes I et II*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy et Éditions Universitaires de Lorraine, 2016; Xavier Riondet, « Une expérience d'éducation régénératrice : l'école Freinet à Vence (1934-1939) », *Les études sociales*, 163, 2016, pp. 151-171.

⁴⁰ Sur les filiations entre Robin, Sébastien Faure, Madeleine Vernet, Madame Gatti de Gamont et Francisco Ferrer, voir Maurice Dommanget, *Les grands socialistes et l'éducation : de Platon à Lénine (Robin fait école)*, Paris, Armand Colin, 1970, pp. 354-356.

⁴¹ Michel Espagne, « La notion de transfert culturel », *Revue Sciences/Lettres [En ligne]*, 1/2013, mis en ligne le 1^{er} mai 2012, consulté le 12 octobre 2016, p. 2.

⁴² Jean Wintch & Charles Heimberg, *L'École Ferrer de Lausanne* (introduction de Marianne Enckell), Lausanne, Entremonde, 2009; Charles Heimberg, « L'écho de l'Éducation nouvelle au sein de l'École Ferrer lausannoise (1910-1921) », *Pedagogica Historica*, 42 (1/2), 2006, pp. 49-61 et du même, « L'expérience de l'École Ferrer : déboires pratiques et modernité pédagogique », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 16/2000, pp. 27-42.

⁴³ Sur la notion de transfert éducationnel, voir David Phillips, « Aspects of educational transfer », *Springer International Handbooks of Education*, volume 22, 1/2009, Section 7, pp. 1061-1077; Alexandre Fontaine, « Transferts culturels et pédagogie : reconnecter l'histoire de nos systèmes éducatifs à leurs racines métissées », *Didactica Historica*, 2/2016, pp. 63-67.

structure multiforme : un contexte économique, politique et culturel vaudois doublé d'un environnement international de par la provenance des parents-ouvriers, ainsi qu'une méthode métissée dont certains substrats, rappelons-le, proviennent d'un don de l'école de Robin – essentiellement conçue dans un contexte français. Il ne fait nul doute qu'une analyse approfondie de ces différents facteurs et contextes déboucherait sur une étude d'intérêt, redonnant vie à des métissages négligés.

Conclusion

Au terme de cette incursion dans les courants pluriels de l'éducation libertaire et de ses implications avec la question sociale, on peut encore se questionner sur l'impact que ces théories éducatives anarchistes ont pu avoir sur l'éducation publique traditionnelle. À cet égard, René Lourau ne cache pas les nombreux parallèles entre les tentatives libertaires et l'École nouvelle ; c'est d'ailleurs une constante depuis l'origine du mouvement anarchiste⁴⁴.

Pour autant, il ne faut pas s'en cacher, si les attaques des libertaires furent particulièrement radicales, les autorités scolaires en place s'avèrent tout aussi virulentes, sinon méprisantes à l'égard des réalisations anarchistes. Que l'on pense à Paul Robin, dont l'expérience de Cempuis fut injustement sacrifiée sur l'autel de la pudeur. Attaquées sur tous les fronts, ce sont bien pourtant les innovations mises en place dans la « porcherie de Cempuis » – et en premier lieu la coéducation des sexes – qui s'intégreront de manière silencieuse dans l'architecture de l'école traditionnelle pour devenir même, à moyen terme, des valeurs inaliénables. Ainsi, un concept comme celui de l'« externalité positive »⁴⁵, essentiellement utilisé dans le champ de l'économie, peut imaginer cette relation conflictuelle mais aussi féconde entre éducations libertaire et officielle. Combattue par l'une, les idées de l'autre ont fini par être absorbées, sans contrepartie. Enfin, nous concluons cette contribution en rappelant le mot d'ordre des femmes et des hommes socialistes de 1848, qui demeure d'une actualité brûlante. Ainsi peut-on infiniment débattre des liens entre question sociale et éducation. Mais si l'on continue à répondre aux problématiques du Temps présent avec les outils conceptuels et politiques qui ont servi à surmonter les enjeux et les périls du siècle passé, l'entreprise semble alors mal engagée.

⁴⁴ René Lourau, *op. cit.*, p. 46.

⁴⁵ Rappelons qu'une externalité caractérise le fait qu'un agent (économique) crée, par son activité, un effet externe en procurant à autrui, sans contrepartie (monétaire), une utilité ou un avantage de façon gratuite, ou au contraire une nuisance, un dommage sans compensation.

Sources

- Considerant Victor, *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Paris, Librairie de l'école sociétaire, 1844.
- Faure Sébastien, *Écrits pédagogiques*, Éditions du Monde libertaire, Paris, 1992.
- Fourier Charles, *Vers une enfance majeure: textes sur l'éducation*, Paris, La fabrique édition, 2006.
- Guillaume James, *Idées sur l'organisation sociale*, La Chaux-de-Fonds, Courvoisier, 1876.
- Guillaume James, *Pestalozzi. Étude biographique*, Paris, Hachette, 1890.
- Krishnamurti Jiddu, *De l'éducation*, Paris, Albin Michel, 2012 [1953].
- Krishnamurti Jiddu, *Le sens du bonheur*, Paris, Stock, 2006 [1964].
- Krishnamurti Jiddu, *Se libérer du connu*, Paris, Stock, 1994 [1969].
- Kropotkine Pierre, *La morale anarchiste*, 1889.
- Lefrançais Gustave, Roland Pauline et Perot, *Programme d'éducation de l'Association fraternelle des instituteurs, institutrices et professeurs socialistes*, Paris, Siège de l'Association, 1849.
- Neil Alexander Sutherland, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Éditions La Découverte, 2004 [1960].
- Neil Alexander Sutherland, *La liberté, pas l'anarchie. Réflexions sur l'éducation et l'expérience de Summerhill*, Paris, Éditions Payot, 2011 [1966].
- Neil Alexander Sutherland, *Journal d'un instituteur de campagne*, Paris, Éditions Payot, 1974.
- Nieuwenhuis Donela, *L'éducation libertaire. Conférence*, Paris, Éditions Payot, 1978.
- Paget André, *Introduction à l'étude de la science sociale*, Paris, Librairie de l'école sociétaire, 1841.
- Proudhon Pierre Joseph, *Solution du problème social*, Paris, 1848.
- Proudhon Pierre Joseph, *De la capacité politique des classes ouvrières*, Paris, 1865.
- Reclus Élisée, *L'Anarchie*, Paris, Mille-et-une nuits, 2009 [1896].
- Reclus Élisée, *Du sentiment de la nature dans les sociétés modernes*, St-Maurice, Éditions Premières Pierres, 2002.
- Reclus Élisée, *Évolution et révolution*, Paris, Éditions le passager clandestin, 2008.
- Reclus Élisée, *Les Grands Textes*, Paris, Flammarion, 2014.
- Reclus Élisée, *Écrits sociaux*, Genève, Éditions Héros-Limite, 2012.
- Roorda Henri, *Le roseau pensant. Avant la grande réforme de l'An 2000*, Lausanne, Éditions L'Âge d'Homme, 2003.
- Stirner Max, « Le faux principe de notre éducation », *Rheinische Zeitung*, April 1842.
- Stirner Max, *L'Unique et sa propriété*, Paris, La Table Ronde, 2000 [1844].

Bibliographie

- Allisson Jean-Jacques & Blind René, *Pestalozzi*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 2015.
- Baillargeon Normand, *L'ordre moins le pouvoir. Histoire et actualité de l'anarchisme*, Marseille, Agone, 2008.

- Basch Victor, *L'individualisme anarchiste*, Max Stirner, Paris, Alcan, 2008 [1904].
- Blais Marie-Claude, « La République et la question sociale », *Le Philosophoïre*, 1/2013, pp. 45-70.
- Bottoms Janet, « Awakening the mind: the educational philosophy of William Godwin », *History of Education*, 33(3), 2004, pp. 267-282.
- Boulad-Ayoub Josiane (éd.), *Former un nouveau peuple? Pouvoir, éducation, révolution*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Brémand Nathalie, *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, Paris, Éditions du Monde libertaire, 1992.
- Cabanel Patrick, *Ferdinand Buisson, père de l'école laïque*, Paris, Labor et Fides, 2016.
- Charkin Emily, « Building the natural society of the future: The Peckham Experiment (1943) as an anarchist account of childhood and education », *Paedagogica Historica*, 50(4), 2014, pp. 414-432.
- Demeulenaere-Douyère Christiane, *Paul Robin (1837-1912). Un militant de la liberté et du bonheur*, Paris, Publisud, 1994.
- Demeulenaere-Douyère Christiane, « Un précurseur de la mixité: Paul Robin et la coéducation des sexes », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 18/2003, pp. 125-132.
- Demeulenaere-Douyère Christiane, « Buisson et l'Orphelinat Prévoist de Cempuis », in: Laurence Loeffel (dir.), *Ferdinand Buisson. Fondateur de la laïcité, militant de la paix, actes du colloque commémorant le 70^e anniversaire de la disparition de Ferdinand Buisson*, Grandvilliers, Oise (septembre 2002), Amiens, CRDP, 2004, pp. 89-96.
- Demeulenaere-Douyère Christiane, « Cempuis. Un idéal d'éducation libertaire », *Barricade*, n° 4, février 2012, pp. 32-34.
- Dommanget Maurice, *Les grands socialistes et l'éducation: de Platon à Lénine*, Paris, Armand Colin, 1970.
- Espagne Michel, « La notion de transfert culturel », *Revue Sciences/Lettres [En ligne]*, 1/2013, mis en ligne le 1^{er} mai 2012, consulté le 12 octobre 2016. URL: <http://rsl.revues.org/219>
- Filloux Jean-Claude, *Tolstoï pédagogue*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.
- Fontaine Alexandre, *Aux heures suisses de l'école républicaine. Un siècle de transferts culturels et de déclinaisons pédagogiques dans l'espace franco-romand*, Paris, Demopolis, 2015.
- Fontaine Alexandre, « Transferts culturels et pédagogie: reconnecter l'histoire de nos systèmes éducatifs à leurs racines métissées », *Didactica Historica*, 2/2016, pp. 63-67.
- Fontaine Alexandre, « L'éclectisme pédagogique germanique, précurseur de l'éducation comparée? Réceptions et héritage des Grundsätze de Hermann August Niemeyer dans l'espace franco-suisse », *Revue germanique internationale*, 23/2016, pp. 65-78.
- Gaither Milton, « The Revisionists Revived: The Libertarian Historiography of Education », *History of Education Quarterly*, 52(4), 2012, pp. 488-505.
- Giulani Jean-Pierre, « Utopie et éducation dans l'œuvre de Charles Fourier », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 16/2000, pp. 131-138.
- Go Henri Louis & Riondet Xavier, *À côté de Freinet. Tomes I et II*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy et Éditions Universitaires de Lorraine, 2016.

- Go Henri Louis & Riondet Xavier, « La question de l'école expérimentale dans le mouvement de l'Éducation Nouvelle », *Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 2014, pp. 33-42.
- Grunder Hans-Ulrich, *Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik, Geschichte-Modelle-Beispiele*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2007.
- Haeggeli-Jenni Béatrice, « La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle : réseau international à la croisée de réseaux pacifistes et féministes de l'entre-deux-guerres (1920-1940) », *Actes du colloque Femmes et réseaux dans les sociétés modernes et contemporaines. Réalités et représentations*, Presses universitaires de Bordeaux, à paraître.
- Haworth Robert H. (éds.), *Anarchist Pedagogies*, Oakland, PM Press, 2012.
- Heimberg Charles, « L'écho de l'Éducation nouvelle au sein de l'École Ferrer lausannoise (1910-1921) », *Paedagogica Historica*, 42 (1/2), 2006, pp. 49-61.
- Heimberg Charles, « L'expérience de l'École Ferrer : déboires pratiques et modernité pédagogique », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 16/2000, pp. 27-42.
- Hemmings Ray, *Children's Freedom: A. S. Neill and the Evolutions of the Summerhill Idea*, London, Allen & Unwin, 1972.
- Houssaye Jean, *Quinze Pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1994.
- L'Aminot Tanguy, *Max Stirner, le philosophe qui s'en va tout seul*, Montreuil, L'Insomniaque, 2012.
- Lewin Roland, *Sébastien Faure et La Ruche ou l'éducation libertaire*, Cahiers de l'Institut d'histoire des pédagogies libertaires, Éditions Ivan Davy, 1989.
- Lourau René, « L'Éducation libertaire », *L'Homme et la société*, n° 123-124, 1997, pp. 45-55.
- Magnin Charles, « Éléments d'une histoire de la lutte pour l'égalité sociale devant l'école en Suisse romande entre 1924 et 1961 », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 16/2000, pp. 57-76.
- Maitron Jean, *Histoire du mouvement anarchiste en France (1880-1914)*, Paris, Société universitaire d'éditions et de librairie, 1955.
- Manfredonia Gaetano, *Anarchisme et changement social*, Lyon, ACL, 2007.
- Maroger Dominique, *Les idées pédagogiques de Tolstoï*, Lausanne, Éditions L'Âge d'Homme, 1976.
- Ohayon Annick, Ottavi Dominique, *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang, 2007.
- Peillon Vincent, *Pierre Leroux et le socialisme républicain*, Paris, Bord de l'eau, 2003.
- Peillon Vincent, *Une religion pour la République: la foi laïque de Ferdinand Buisson*, Paris, Le Seuil, 2010.
- Perrenoud Marc, « Éducation et organisations ouvrières dans le canton de Neuchâtel (1929-1939) », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 16/2000, pp. 77-90.
- Phillips David, « Aspects of educational transfer », *Springer International Handbooks of Education*, volume 22, 1/2009, International Handbook of Comparative Education, Section 7, pp. 1061-1077.
- Riondet Xavier, Une expérience d'éducation régénératrice : l'école Freinet à Vence (1934-1939), *Les études sociales*, 163, 2016, pp. 151-171.

- Ross Christine, *L'imaginaire de la Commune*, Paris, La Fabrique, 2015.
- Roudine Victor, Guérin Daniel & Rocher Rudy, *Max Stirner*, Paris, Éditions libertaires, 2004.
- Saffange Jean-François, « Alexander Sutherland Neill », *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation*, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, pp. 225-236.
- Soëtaré Michel, *Pestalozzi*, Lucerne, Éditions René Coeckelberghs, 1987.
- Suissa Judith, *Anarchism and Education: a Philosophical Perspective*, Routledge, New York, 2006.
- Sylvain Wagnon, *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage: Suivi de L'École moderne de Francisco Ferrer*, Lyon, Éditions des Ateliers de création libertaire, 2013.
- Thévenet Alain, *William Godwin, des lumières à l'anarchisme*, Lyon, Atelier de création libertaire, 2002.
- Tinembart Sylviane, *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au XIX^e siècle*, thèse de doctorat, Université de Genève, 2015.
- Tröhler Daniel, *Pestalozzi*, Lausanne, Antipodes, 2016.
- Vergnon Marie, *Robert Owen, pédagogue de la modernité?* Thèse de doctorat, Université de Lorraine, 2013.
- Vincent Jean-Didier, *Élisée Reclus, géographe, anarchiste, écologiste*, Paris, Flammarion, 2010.
- Vittielo Audric, « L'éducation libertaire en tensions », *Réfractations*, n° 35, 2015, pp. 7-24.
- Weber Michel, *Éduquer (à) l'anarchie. Essai sur les conséquences de la praxis philosophique*, Louvain-la-Neuve, Éditions Chromatika, 2008.
- Wintch Jean, Heimberg Charles, *L'École Ferrer de Lausanne* (Introduction de Marianne Enckell), Lausanne, Entremonde, 2009.

34	Il était une « foi » Pestalozzi ! – 2010
33	Pestalozzi et l'Institut : Le Babel yverdonnois – 2009
32	Johannes Ramsauer et Pestalozzi – 2008
31	Isaak Iselin (1728-1782). Ami et éditeur de Pestalozzi – 2007
30	Pestalozzi et le Japon – 2006
29	Rosette Niederer-Kasthofer, son activité professionnelle et son engagement pédagogique – 2005
28	Pestalozzi et sa conception de l'arithmétique – 2003
27	Les filles-mères et la justice sociale aux XVIII ^e et XIX ^e siècles – 2002
26	L'enseignement de la géographie à l'Institut Pestalozzi d'Yverdon – 2001
25	Lettres de Nicolovius au roi de Prusse, en 1809 – 2000
24	Le canton de Vaud à l'époque de Pestalozzi – 1999
23	Pestalozzi et 1798 (quelques écrits de cette année-là) – 1998
22	Les 20 ans du CDRPY, et articles de M. Soëtard et D. Tröhler – 1997
21	L'album de David Mathias Frank – 1996
20	Les visiteurs célèbres au Château d'Yverdon – 1995
19	L'école pestalozzienne de Bergerac – 1994
18	Pestalozzi et l'Espagne – 1993
17	Pestalozzi, citoyen français – 1992
16	La rencontre de Pestalozzi et d'Alexandre I ^{er} à Bâle, en 1814 – 1991
15	Un institut Pestalozzi à Naples, dès 1811 – 1990
14	La statue Pestalozzi – 1989
13	L'Institut de jeunes filles à Yverdon – 1988
11	Anna Pestalozzi – 1986
10	L'enfant et la musique – 1985
09	Clendy et le retour à la source – 1984

Table des matières

Jean-Jacques Allisson, Président de la Fondation du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi <i>Avant-propos</i>	7
Alain Bouquet, Directeur général de l'Enseignement obligatoire du canton de Vaud <i>Allocution inaugurale</i>	9
Michel Soëtard, Professeur honoraire de l'Université Catholique de l'Ouest à Angers <i>Pestalozzi, un pédagogue social – Former le citoyen ou former l'homme ?</i>	11
Pierre-Philippe Bugnard, Professeur retraité, Université de Fribourg (Suisse) <i>Deux parades de Girard à la question sociale : – trois degrés d'instruction ouverts – les choses avant les mots</i>	25
Loïc Chalmel, Université de Haute-Alsace, Laboratoire LISEC EA 2310 Alsace-Lorraine <i>Microcosmos ou la quête de l'ordre divin du monde sur terre selon Oberlin</i>	45
Marie Vergnon, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Caen <i>Repenser l'éducation pour fonder une société nouvelle : Robert Owen de New Harmony à New Lanark</i>	63
Alexandre Fontaine, Université de Lausanne et École Normale Supérieure-Ulm, Paris <i>De Godwin à Krishnamurti. Questions politiques et sociales chez les pédagogues libertaires</i>	79
Jean Rakovitch, Université Lumière Lyon 2 <i>Anton Makarenko et la rééducation de l'individu antisocial en « homme nouveau »</i>	97
Sylviane Tinembart, Professeure formatrice, Haute École Pédagogique, Vaud <i>Adolphe Ferrière, un pas vers la morale internationale</i>	111

Daniel Tröhler, Université du Luxembourg Traduction française: Pierre-G. Martin <i>La « société juste » comme projet pédagogique chez Pestalozzi et Dewey</i>	131
Henri Louis Go, MCF HDR Sciences de l'éducation (70°), Université de Lorraine <i>Pédagogie et politique dans l'œuvre engagée d'Élise et Célestin Freinet...</i>	149
Léonard Guillaume et Jean-François Manil, Instituteurs – Docteurs en Sciences de l'Éducation, Université de Haute Alsace, Laboratoire Lisec – NeV <i>Quels héritages pédagogiques pour s'émanciper dans la cité ? Les réalités de deux écoles fondamentales publiques.....</i>	157
<i>Intervenants :</i>	
Georges Berney, directeur d'établissement scolaire Marc Berger, directeur d'institution éducative Sylvie Bonneau, enseignante Sébastien Jeckelmann, éducateur social Jean-Marc Bovay, agriculteur et maître socio-professionnel <i>Reflets d'une décennie d'un module d'activités temporaires et alternatives à la scolarité (MATAS).....</i>	179
Sylvie Moret Petrini, chargée de cours à la section d'histoire, Faculté des lettres, Université de Lausanne <i>Pensée pour les pauvres, discutée par les riches : la méthode Pestalozzi et sa réception en Suisse romande vers 1800.....</i>	187
Notices biographiques.....	203