

## *Congrès AFSP Toulouse 2007*

### **Atelier 32**

## **"Nouveaux courants en pensée politique : le libertarisme de gauche"**

**VITIELLO Audric (CEVIPOF – IEP de Paris)**  
**audric.vitiello@sciences-po.fr**

### **Le libertarisme de gauche au prisme de l'éducation**

L'objectif de cette présentation est d'analyser le traitement que le libertarisme de gauche réserve à la thématique éducative – et, réciproquement, de voir en quoi ce traitement peut être révélateur de difficultés ou d'insuffisances théoriques, mais aussi d'hypothèses fondamentales qui participent à définir l'identité d'un courant de pensée. Il apparaît en effet à l'analyse que politique et éducation constituent deux champs d'action et de réflexion connexes, qui, participant d'une même entreprise d'institution du collectif humain, doivent nécessairement s'articuler l'un à l'autre [Edwards, 1996] et, de ce fait, s'éclairent réciproquement. Dès lors, l'éducation constitue un point d'entrée particulièrement intéressant pour l'analyse d'un courant de pensée politique. Cette thématique est en effet porteuse d'enjeux à la fois théoriques et pratiques, permettant d'une part l'étude de la cohérence interne d'une pensée, et plus encore d'atteindre à ses fondements anthropologiques, d'autre part d'apprécier son rapport à l'action politique à travers ce vecteur potentiel et particulier de réalisation des projets politiques que constitue l'éducation.

De prime abord, le libertarisme de gauche ne semble pas déroger à la tendance lourde de la modernité à marginaliser la question éducative qui se trouve ainsi reléguée à la limite du « pré-politique » [Lavau, 1985, p. ? ?]. Comme le libéralisme et le libertarisme, il se construit à partir de la situation abstraite d'individus déjà constitués et, au moins dans un premier temps, « ignore donc l'important et difficile problème du statut des enfants » [Vallentyne, 2000, p. 2]. La réflexion proprement éducative est en conséquence relativement peu présente en tant que telle, et souvent rapportée à des problématiques connexes comme celle de l'héritage [Demuijnck, 2006] ou de la propriété des ressources génétiques [Dimitru, 2006]. Reste que lui consacrer une analyse propre semble essentiel, dans la mesure où cette thématique est particulièrement révélatrice à la fois d'un certain nombre de présupposés anthropologiques et de la logique d'un courant de pensée – mais aussi de son éventuel impact concret sur les structures politiques de nos sociétés.

### ***Libéralisme et libertarisme : conceptions lockéennes de l'éducation***

Courant en cours de formalisation, se construisant par et pour le débat, le libertarisme de gauche doit être compris et apprécié non seulement en regard de ses références propres, mais aussi des courants dont il entend se distinguer – au premier rang desquels le libertarisme « de droite », tel que l'ont élaboré des penseurs comme Nozick, Buchanan ou Rothbard. Reste que la référence majeure des libertariens, de droite ou de gauche, reste Locke. Il convient donc de s'arrêter un instant sur les conceptions éducatives de Locke, d'autant qu'elles constituent un élément central de son œuvre théorique – qui se construit précisément dans une réfutation des thèses paternalistes de Filmer pour qui le pouvoir politique trouve son modèle dans le pouvoir

paternel sur les enfants : dans ce cadre, positions politique et éducative sont logiquement interdépendantes.

### *Locke : l'éducation comme devoir dicté par la loi naturelle*

Il est bien connu que la position de Locke est un libéralisme jusnaturaliste, qui prend comme repère pour à la fois limiter et construire le pouvoir politique le droit naturel qui s'applique à tout individu. Mais précisément, l'enfant n'est pas pour Locke un individu comme un autre, mais à ranger aux côtés des déficients que sont « les lunatiques et les idiots » [Locke, 1992, VI, 60, p. 187]. Il ne s'agit pas d'un individu normal, mais d'un anormal ou plus précisément d'un « pré-normal » destiné dès l'origine à combler son handicap et à rejoindre la normalité : « nous laissons libres, aussi bien que raisonnables, quoique nous n'exercions pas d'abord actuellement notre raison et notre liberté. L'âge qui amène l'une, amène aussi l'autre » [*Ibid.*, VI, 61, p. 187]. Cette inscription de l'enfant dans le devenir permet à Locke à la fois de sauvegarder le principe de spécificité de l'enfance et du travail éducatif qui suppose une certaine inégalité de statut entre individus, et d'affirmer que cette inégalité est destinée à se résorber. Certes, l'enfant, privé de rationalité, se trouve du même coup inapte à l'exercice de sa liberté réelle, et doit en conséquence être mis en tutelle : « le laisser dans une liberté entière avant qu'il puisse se conduire par la raison, ce n'est pas le laisser jouir du privilège de la nature, c'est le mettre dans le rang des brutes » [*Ibid.*, VI, 63, p. 189]. Mais cette tutelle est provisoire : « lorsque l'éducation est achevée ce pouvoir cesse » [*Ibid.*, VI, 69, p. 194]. Plus encore, elle est soumise à conditions : le pouvoir paternel n'est légitime que lorsqu'il est exercé conformément au droit de l'enfant, c'est-à-dire lorsqu'il s'indexe au travail de développement de la liberté, donc de la rationalité de l'enfant.

Ainsi le jusnaturalisme de Locke, tout autant qu'il comprend des droits individuels, prescrit également des devoirs, des comportements auxquels nul ne peut se soustraire : il s'agit d'une véritable législation, au sens complet du terme [cf. Barret-Kriegel, 1989]. Ainsi le pouvoir parental est-il tempéré par l'appel aux droits naturels, à une législation transcendante définissant les rôles et les limites des acteurs de l'éducation – et qui, en particulier, fait de l'éducation non pas un droit, mais d'abord un devoir des parents, « au fond plutôt un devoir qu'un pouvoir » [Locke, 1992, VI, 69, p. 194] : « tous les pères et toutes les mères ont été *obligés*, par les lois de nature, de conserver, nourrir et élever leurs enfants » [*Ibid.*, VI, 56, p. 184], ils « sont *obligés* de les instruire, de cultiver leur esprit, de régler leurs actions » [*Ibid.*, VI, 58, p. 185]. Plus encore, à la limite l'éducation définit la famille plus que la filiation biologique : le pouvoir du parent sur ses enfants est « inséparablement annexé au soin qu'il [prend] de les nourrir et de les élever », si bien que « le simple acte de génération donne, sans doute, à un homme un pouvoir bien mince sur ses enfants ; si ces soins n'allaient pas plus avant, et s'il n'alléguait point d'autre fondement du nom et de l'autorité de père, ce fondement ne serait pas grand-chose » [*Ibid.*, VI, 65, p. 190]. Ainsi s'affirme le caractère irréductible du travail éducatif aux questions de l'héritage biologique – conformément d'ailleurs au sensualisme lockéen.

### *La critique libertarienne : Nozick et Rothbard*

Cette architecture théorique, dont la clé de voûte réside dans un jeu sur la polysémie du jusnaturalisme qui vaut tout autant déclaration de droits que de devoirs, et doit s'entendre au sens fort comme existence d'un véritable corpus législatif transcendant, paraît difficilement acceptable aux libertariens. Ainsi Nozick s'attache-t-il à démontrer les incohérences des positions éducatives de Locke en les rapportant à celles qu'il adopte sur d'autres points, en particulier concernant l'appropriation par l'individu des fruits de son travail [Nozick, 1988, p.

352]. Au final, conclut-il de façon lapidaire, affirmer limiter les droits de propriété des parents au nom d'un devoir des parents vis-à-vis des enfants constitue une « sorte de fait moral brut » [*Ibid.*, p. 353], indémontrable à partir des prémisses adoptées par ailleurs.

Est-ce à dire que, d'un point de vue libertarien, il serait impossible de limiter les droits de propriété des parents sur leurs enfants ? Soit, ainsi que l'affirme Okin, qu'un libertarien conséquent ne pourrait par exemple pas limiter le pouvoir que les mères exercent sur leurs enfants qui irait alors jusqu'à « les garder dans une cage pour s'amuser ou même les tuer et les manger si elles le souhaitent » [Okin, 1989, p. 84] ? Le libertarisme semble bel et bien embourbé dans ce que Steiner nomme « le paradoxe de la propriété de soi universelle » : « 1/ il est logiquement possible que toute personne soit originellement propriétaire d'elle-même ; 2/ les fruits du travail d'une personne propriétaire d'elle-même lui appartiennent ; 3/ toute personne est le fruit du travail d'autres personnes ; 4/ donc il est logiquement impossible que toute personne soit originellement propriétaire d'elle-même » [Steiner, 2000, p. 85].

Le libertarien Rothbard présente une solution qui reprend partiellement celle proposée par Locke en affirmant qu'un enfant n'est pas réductible au fruit du travail de ses parents, mais en infléchissant le sens du jusnaturalisme vers une conception purement négative. Certes, « il n'y aurait aucun sens à dire qu'un nouveau-né est un être propriétaire de soi » [Rothbard, 1991, p. 132] si bien que « les parents, ou plutôt la mère, qui est le seul parent visiblement certain – deviennent, en tant que créateurs du bébé, ses propriétaires » [*Ibid.*, p. 132]. Mais l'enfant n'en reste pas moins « un être séparé et un adulte en puissance : comme tel, il est titulaire du droit de propriétaire de soi ». Il est donc titulaire de libertés négatives, proportionnées à sa propriété. Or l'enfant possède quelque chose dès lors qu'il est né, il est originellement propriétaire : il a un corps, ce qui fonde la « seule obligation en droit [des parents] de ne pas commettre d'agression contre sa personne » [*Ibid.*, p. 137]. Mais ce droit de l'enfant, purement négatif, est le seul et ne fonde aucune obligation positive pour ses parents. En effet, « le concept même de “droits” est défini négativement, il délimite le domaine d'action d'une personne où nul ne peut s'immiscer. Aucun homme n'a donc le droit de forcer quelqu'un à accomplir un geste positif puisque l'individu ainsi contraint subirait une violation de son droit » [*Ibid.*, p. 133] ; or cela « signifie qu'un parent n'a pas le droit d'agresser ses enfants, mais aussi qu'il ne doit se voir imposer aucune obligation légale de les nourrir, de les habiller ni de les éduquer » [*Ibid.*, p. 134].

L'individualisation est alors renvoyée à un processus d'émergence spontanée. Quelle que soit l'éducation qu'il reçoit l'individu ne peut manquer d'accéder à l'autonomie et de revendiquer sa liberté. Cette revendication vaut alors critère d'identification comme adulte : « l'enfant accède à la plénitude de ses droits de propriété sur lui-même quand il démontre qu'il en est détenteur en fait, autrement dit quand il quitte la maison ou quand il s'en enfuit » [*Ibid.*, p. 137]. Rothbard semble ne même pas imaginer qu'un individu puisse ne pas revendiquer cette liberté ni, surtout, que cette situation puisse être problématique au regard des principes de liberté individuelle : il semble estimer que l'individu acquiert spontanément, presque nécessairement le statut d'être libre, si bien que cette non-revendication d'indépendance pourrait s'interpréter comme un consentement librement donné à la dépendance. Il y a là une négation des effets de contexte, et partant de l'influence de toute éducation, au profit d'une conception naturaliste où la nature est, à la limite, autosuffisante – auto-définition des objectifs et auto-réalisation, où « auto » renvoie moins à l'autonomie qu'à l'automatisme. Sur ce point, en effet le libertarisme peut apparaître comme exploitant « une tentation qui hante constamment la pensée libérale classique : s'il convient de limiter très étroitement les activités confiées à l'Etat [et, plus généralement, de limiter le champ ouvert au constructivisme], pourquoi ne pas aller jusqu'à s'en dispenser complètement ? » [Prévost, 1992, p. 738]. Le risque inhérent à l'emprise éducative se voit alors conjuré par un appel, non aux droits

naturels transcendants, mais au développement naturel immanent de l'individu censé le mener spontanément vers l'exercice de sa liberté.

Une telle minimisation de l'influence de l'éducation se retrouve chez Nozick. Faisant l'hypothèse de l'émergence d'une capacité technique à transmettre les stocks de savoir et d'intelligence accumulés par les générations antérieures, Nozick consent à y voir un danger en termes d'inégalité de capacité et, partant, un risque d'oppression en fonction de l'héritage. Mais, ajoute-t-il, une telle transmission est impossible, et la génération signifie une remise à plat des capacités – ce qui l'amène à rejeter tout procédé redistributif quant à l'accès à la culture [Nozick, 1989, p. 294]. Ce faisant, Nozick ignore délibérément tout un pan de la réflexion éducative, en l'occurrence les conclusions à ce jour irréfutées démontrant la transmission intergénérationnelle des inégalités de ce que Bourdieu nommait le « capital culturel » des individus et, en conséquence, des droits.

### *Le libertarisme de gauche et la réhabilitation constructiviste de l'éducation*

Le libertarisme de gauche se veut une théorie de la justice, c'est-à-dire qu'il entreprend de définir les « obligations morales des individus que d'autres sont autorisés à faire respecter par la force », les « contraintes légitimes appliquées par l'Etat » [Vallentyne, 1999, p. 860]. Partant des droits négatifs des individus, son objectif est donc de déterminer quels devoirs doivent les accompagner ; autrement dit, il s'agit de faire la part des droits-libertés d'un individu et des droits-créances qu'autrui est fondé à faire valoir à son encontre – au besoin à travers l'Etat. Concernant l'éducation, une théorie de la justice doit impérativement traiter deux questions : l'enfant a-t-il droit à un traitement spécifique qui serait une forme de droit à l'éducation, et quel doit être le rôle de l'Etat (entendu ici au sens très général d'instance publique disposant du pouvoir de contrainte sur les individus) dans cette éducation ?

### *La propriété comme droit substantiel : une place pour l'éducation*

Le droit fondamental qu'affirment tous les libertariens est celui de la pleine propriété de soi : un individu a donc le droit d'us et d'abus (définition juridique du droit de propriété) de sa propre personne et, par extension, de l'ensemble des biens qu'il produit grâce à l'activité de sa personne ; réciproquement, il doit assumer la responsabilité des conséquences de cette activité. Ainsi Van Parijs définit-il « l'appropriation libertarienne » : « selon celle-ci, chacun est le plein propriétaire de son propre corps (et de son âme, bien sûr, si elle existe » [Van Parijs, 1991, p. 183]. Mais, contrairement aux libertariens « de droite », cette propriété ne se comprend pas comme uniquement formelle ni comme une liberté négative caractérisée par la non-interférence d'autrui ; au-delà, elle inclut une part de liberté positive, une capacité de contrôle de soi : il s'agit d'une « liberté réelle » [Van Parijs, 1995] qui suppose « un ferme et substantiel droit de contrôle sur son esprit, son corps et sa vie » [Otsuka, 2006, p. 9], bref une « autonomie effective » [Vallentyne, 1999, p. 871].

Sur ce point, on ne peut que suivre Freid lorsqu'elle souligne que « la littérature libertarienne [...] évolue insensiblement entre la définition formaliste d'une "liberté négative" où la propriété de soi est équivalente aux droits légaux formels contre l'interférence d'autrui avec soi et ses possessions, et la vision fonctionnelle d'une "liberté positive" équivalente au pouvoir substantiel de réaliser ses désirs » [Fried, 2004, p. 77]. Dans ce décalage s'introduit la possibilité, voire la nécessité d'une éducation – c'est-à-dire au sens large d'une interférence d'autrui visant à instituer l'individu comme sujet autonome. Comme le note justement Steiner, « tout [...] tourne autour de l'identification de ce qui compte comme "naturel" » [Steiner, 1994, p. 107] ou, question connexe, de la définition du moment « originel ».

Le fondement de la logique libertarienne réside dans la reconnaissance que « toute personne est originellement propriétaire d'elle-même », c'est-à-dire « préalablement à tout engagement » [Vallentyne, 1999, p. 862] – étant entendu que cet engagement doit être consenti, contracté volontairement. Mais l'individu est-il dès son origine biologique, dès sa naissance, un sujet de droit autonome ? Les libertariens de gauche se refusent à le reconnaître comme tel : entre l'enfant et l'adulte, il y a une différence de capacité qui fonde une différence de statut juridique. En effet, « leur incapacité présumée de prendre des décisions responsables, la caractéristique qui interdit de les rendre sujets de devoirs et de responsabilités interdit également d'en faire des sujets de pouvoirs et de libertés » ; en conséquence, « ils ne peuvent pas avoir des droits » [Steiner, 2000, p. 85]. Affirmant que « les porteurs de droits sont des personnes adultes » [*Ibid.*, p. 88], le libertarisme reconnaît en creux la réalité du fait de minorité. Durant cette période d'enfance, l'individu peut légitimement être soumis aux interférences d'autrui – d'où la possibilité d'une éducation.

### *L'éducation, ou la nécessaire appropriation de ressources culturelles*

L'éducation n'est pas seulement possible ; elle est nécessaire, et cette nécessité réclame l'intervention d'une instance publique. Contrairement à Rothbard, les libertariens de gauche ne supposent pas l'émergence « naturelle », spontanée, d'une capacité à l'autonomie. La liberté réelle est une liberté réalisée, la propriété substantielle une propriété substantialisée : « un droit à la propriété est substantiel si et seulement si, en plus du droit lui-même, on a aussi des droits sur assez de ressources du monde » pour l'exercer [Otsuka, 2006, p. 15]. Les libertariens de gauche mettent généralement l'accent sur les ressources naturelles de type matériel, mais il semble que cette catégorie des ressources nécessaires puisse être étendue au patrimoine culturel. Sur ce point, plutôt que la distinction entre ressources naturelles et artefacts [Vallentyne, 2000, p. 2], on peut s'appuyer sur la distinction de Van Parijs entre ressources interne et externe : un individu n'est pas que le résultat d'une ligne génétique, un être biologique, c'est aussi un être du culture. La culture participe donc du « stock complet de ressources externes qui affectent la capacité des gens à poursuivre leurs conceptions de la vie bonne, peu important si elles sont naturelles ou produites » [Van Parijs, 1995, p. 101]. Ainsi, « les ressources externes [...] sont les dons et legs de la génération précédente ; tous les biens publics traditionnels (lois, force de police, travaux publics) ; l'héritage culturel de la communauté (langue, art, science) » [Freid, 2004, p. 86]. Si la liberté réalisée des libertariens de gauche suppose l'appropriation de ressources naturelles matérielles, elle suppose également celle de ressources culturelles immatérielles nécessaires à l'institution de l'individu comme membre d'un collectif au sein et à partir duquel pourra se déployer sa liberté.

Ce parallèle induit l'application aux ressources culturelles de la seconde maxime fondamentale, du second principe de justice caractéristique du libertarisme de gauche : « les ressources naturelles sont possédées d'une manière égalitaire » [Vallentyne, 2000, p. 1], ou plus exactement doivent faire l'objet d'une « redistribution égalitaire » [Otsuka, 2006, p. 10]. Soit, dans le domaine éducatif : que l'éducation soit un moment d'institution d'individus qui, lorsqu'ils atteignent l'âge de la majorité et le statut formel de sujets de droits propriétaires d'eux-mêmes, puissent tous également exercer ce droit et lui donner une réalité substantielle. A la croisée de la propriété et de l'égalité, l'Etat se voit chargé d'une double mission de protection et, plus encore de promotion des droits : il assure que les droits négatifs de chacun soient respectés par autrui, mais aussi que ses droits positifs aient une certaine réalité. Autrement dit, appliqué à l'éducation : que les parents n'exercent pas une emprise abusive sur l'enfant, et que celui-ci soit éduqué de telle manière qu'il puisse accéder à l'autonomie. Les « droits-libertés » supposent qu'ait été auparavant reconnu et rempli un « droit-créance », droit à l'éducation – auquel seul l'Etat peut conférer son caractère égalitaire.

Émerge ici une question théorique majeure : celle du statut des droits dans le libéralisme de gauche. Conformément à la logique libérale, ces droits sont présentés comme des droits naturels, existant indépendamment du temps et du lieu, indépendamment donc de leur reconnaissance explicite par une société donnée. Ainsi Otsuka affirme-t-il que « ces droits [...] sont “naturels” plutôt qu’artificiels dans le sens suivant : il existe des droits dont l’existence ne dépend d’aucun des points suivants : leur reconnaissance par les lois ou les administrations d’aucun Etat ou par les principes d’aucune institution ; la présence d’aucune convention sociale » [Otsuka, 2003, p. 3]. Or les droits que promeuvent les libéraux de gauche, pour s’affirmer universaux, n’en demandent pas moins à être réalisés par une action positive – et, plus encore, une action positive de l’Etat pour combler la clause égalitariste. Contrairement aux libéraux tels que Rothbard, ils n’attendent pas l’émergence spontanée d’un comportement conforme au droit naturel du retrait de l’emprise collective. Tout au contraire, celle-ci est nécessaire pour construire une société qui, pour s’appuyer sur des principes universels ou universalisables, n’en doit pas moins être (ré)instituée à chaque génération, y compris parfois contre les tendances sociales spontanées.

### *L’éducation entre la famille et l’Etat*

Affirmant la possibilité et plus encore la nécessité d’une éducation pour réaliser une liberté qui, au-delà de l’absence d’interférence, doit être comprise comme capacité positive d’autonomie, les libéraux de gauche semblent sur ce point plus proches de Locke que les libéraux de droite. Reste que, tout comme ceux-ci, ils récuse l’hypothèse d’une législation transcendante qui établirait le partage des droits et des devoirs adultes et infantiles. Ainsi, l’emprise éducative est à la fois nécessaire et dangereuse – puisque *a priori* logiquement illimitée. D’où l’exigence première à laquelle doit s’attacher la pensée politique : élaborer les conditions théoriques et pratiques pour que cette emprise ne se révèle pas liberticide. Cette difficulté semble trouver une solution dans l’organisation du travail institutionnel sous la forme d’un mécanisme de contre-pouvoir, où les influences éducatives, au premier rang desquelles les influences familiales et étatiques, se contrebalancent réciproquement.

Cette première fonction de l’Etat découle directement du traitement que les libéraux de gauche accordent à l’enfant. Celui-ci n’est pas (encore) propriétaire de lui-même, il n’est donc pas titulaire de droits-libertés. Le statut exact de cet individu en devenir reste en débat, mais tous les libéraux de gauche semblent pencher vers un mécanisme de contre-pouvoir entre la famille et l’Etat. Il s’agit alors d’organiser une concurrence d’influences où la propriété n’est jamais absolue, où l’interférence reste partielle et où le travail d’institution de l’individu ne peut pas prendre un aspect « total » [Goffman, 1961].

Steiner propose une théorisation où l’enfant, comme mineur, appartient à qui participe à son institution. Examinant le paradoxe de la propriété de soi, il entreprend de limiter le droit de propriété que les parents peuvent exercer sur l’enfant en affirmant qu’il « n’est pas complètement le fruit du labeur de ses parents » [Steiner, 2000, p. 88]. D’abord, parce que ceux-ci entrent en interaction avec un substrat biologique qui ne peut leur être attribué en pleine propriété, mais qui renvoie au fond commun génétique de l’humanité [sur ce point, cf. Dimitru, 2006]. En conséquence de quoi leur propriété doit être limitée, et d’abord limitée dans le temps : « avant l’accès à la majorité, durant ses phases zygotique, fœtale et de minorité, il est à leur disposition. Après cela, il est propriétaire de lui-même » [Steiner, 2000, p. 88]. Ou plutôt, précise Steiner, « il est à la disposition de deux catégories de personnes : ses parents d’un côté, tout le reste du monde de l’autre » [*Ibid.*, n. 25, p. 114] – deuxième catégorie dont on voit mal qui peut légitimement l’incarner, hormis l’Etat investi de la représentation de la volonté générale. L’enfant est, au moins partiellement, une ressource

naturelle pour l'ensemble de la société – dont l'instance représentative peut légitimement revendiquer une part de la propriété. Outre cette naturalité, il semble que, si la propriété découle du travail accompli sur autrui, alors toute personne participant de près ou de loin à l'éducation de l'enfant peut en revendiquer une part de propriété. Or l'interférence éducative est chose essentiellement complexe, à laquelle participent un certain nombre d'acteurs explicites (enseignants, éducateurs, assistants sociaux...) auxquels pourraient être reconnus en tant que tels un droit de propriété, mais aussi des éléments plus insaisissables tels que le milieu culturel global dans lequel l'enfant baigne – auquel participe tout un chacun, et dont, semble-t-il, l'Etat peut seul constituer une incarnation viable. Dès lors il semble que, logiquement, l'éducation devrait être organisée comme un processus de contre-pouvoirs, où les différentes instances reconnues comme légitimes exerceraient concurremment leur influence – et, par un classique mécanisme de *check and balances*, se trouverait par là de surcroît préservée la liberté de l'individu.

Vallentyne propose une autre piste pour limiter l'emprise éducative. Il propose de considérer l'enfant comme, successivement, un être « ayant le potentiel pour être un agent » puis ayant le statut « d'agent partiel » [Vallentyne, 2000, p. 12]. C'est ici, une limite inhérente à l'enfant qui est envisagée – et non plus liée à la concurrence des droits concurrents que peuvent exercer sur lui les différentes instances propriétaires. Vallentyne voit là une limite minimale, assez similaire à celle que Rothbard imaginait : « les empiètements sont permis quand et seulement quand il ne blessent pas l'être » en question [*Ibid.*, p. 12]. Reconnaisant que « il y a là de nombreuses possibilités » [*Ibid.*, p. 12], mais aussi que « beaucoup de travail reste à faire dans ce champ » théorique [*Ibid.*, p. 13], à commencer par la définition de ce qu'est concrètement cet être qui, sous certains aspects, n'est pas encore, il ne semble en revanche pas envisager que cette potentialité fonde un devoir d'éducation – à l'image, par exemple, d'une déontologie kantienne où l'éducation est un dû en regard de ce que l'enfant doit pouvoir être, un être humain complet, *i.e.* autonome.

Otsuka, enfin, propose une vision assez développée de l'organisation éducative comme contre-pouvoir contraignant pour les parents, impliquant un droit d'action de l'Etat pour respecter les droits à venir de l'enfant. Au sein de sa réflexion sur le droit de sécession, il affirme en effet que ce droit n'est pas absolu, mais doit être encadré par l'Etat « pour protéger les droits des membres non-consentants de la génération suivante » [Otsuka, 2003, p. 120].

Le passage vaut d'être cité dans son intégralité : « tous les parents, y compris ceux qui choisissent de vivre dans des sociétés hautement illibérales ou inégalitaires, doivent remplir les trois obligations suivantes. Premièrement, ils sont tenus de garantir que leurs enfants ont l'opportunité adéquate de développer la capacité et d'acquérir le savoir [nécessaire] pour faire des choix libres, rationnels et informés concernant le type de société politique dans lequel il souhaiteront vivre en atteignant l'âge de la majorité. Deuxièmement, ils sont tenus de garantir que leurs enfants auront l'opportunité adéquate de développer les habiletés, capacités et savoir qui leur permettront de prospérer dans le spectre des sociétés politiques offertes [au choix de l'individu]. Troisièmement, ils ne doivent pas interférer avec l'exercice que leurs enfants, ayant atteint l'âge de la majorité, font de leur capacité à faire un choix libre, rationnel et informé quant au type de société politique dans lequel ils pourront choisir de vivre. Il s'ensuit que les parents ne doivent pas endoctriner leurs enfants dans le sens de leur propre préférence quant au mode de vie ni les couper complètement des influences extérieures. Ils doivent bien plutôt s'assurer que leurs enfants puissent suivre une scolarité qui leur offre l'opportunité d'acquérir les habiletés, capacités et savoir sus-mentionnés » [*Ibid.*, p. 120].

Ces obligations, dont la force publique doit se faire la garante, sont donc à la fois négative et positive : il s'agit à la fois d'affirmer le devoir de réserve des parents et le devoir de donner à ses enfants une certaine éducation qui permette à chaque enfant, l'âge venu, de faire ses propres choix de façon autonome. Au total une forte emprise sur les droits de propriété des

parents : « un tel réquisit dépasse celui de nombreuses sociétés libérales actuellement existantes » [*Ibid.*, n. 10, p. 120]. Sur ce point le libertarien Otsuka semble moins proche du libéralisme classique, affirmant le droit des parents, que d'une forme de républicanisme se donnant comme objectif la fondation d'une communauté de citoyens marquée au coin d'une certaine homogénéité – en l'occurrence, ici, celle de la culture et, surtout, de la capacité rationnelle garante d'autonomie.

Au nom du droit des individus à instituer, le libertarisme encadre ainsi strictement ce que, au nom des mêmes droits à la propriété de soi, il accorde par ailleurs : la diversité culturelle, la diversité des modes de vie. Otsuka assume d'ailleurs cette limitation de fait : « en conséquence, nombre de telles sociétés [illibérales ou inégalitaires] pourraient ne pas être à même de se soutenir au-delà de la première génération » [*Ibid.*, p. 121]. Sur ce point, lui-même confine à l'illibéral. D'abord, et contrairement à la classique logique libérale où le juste a priorité sur le bien, ici le bien détermine le juste : est juste une société fondée sur le consentement, mais cette procédure de consentement est elle-même soumise à des conditions qui, pour paraître acceptables à un idéal occidental moderne, n'en sont pas moins éminemment relatives – en particulier concernant la place accordée à la rationalité individuelle. En fonction d'un certain idéal de l'homme, et alors qu'on admet que celui-ci peut légitimement être contesté, est affirmée la prévalence d'un type de procédure qui ne peut survivre sans lui.

En outre, il semble que le droit de sécession que Otsuka concède par ailleurs aux individus désireux de vivre selon d'autres critères que ceux du libéralisme égalitaire [*Ibid.*, chap. 5 et 6, p. 89 sq.], se trouve réduit à peu de choses. D'une part, cette sécession ne semble pas aboutir à la création d'un nouvel Etat souverain, puisque la société-mère marquée au coin du libéralisme conserve la haute main sur un certain nombre d'activités cruciales ; d'autre part, la société sécessionniste se trouve ainsi d'emblée fragilisée, puisque privée du dispositif majeur par lequel tout collectif entreprend de se perpétuer : l'éducation. Enfin, son dispositif idéal de l'archipel de communautés semble ici mal adapté, puisque certains services publics, au premier rang desquels l'éducation, apparaissent comme une trame continue, transversale aux différents territoires et communautés. Autant de services et d'activités qui, au sens propre, constituent la communauté politique (libérale) comme *res publica*. C'est dire que, à travers sa fonction négative de préservation des droits de l'enfant et, par là, de l'individu en cours d'institution, l'Etat atteint ici à un travail positif de réalisation des droits.

### ***Rôle positif de l'Etat : instituer une société libertarienne***

Au-delà de cette fonction négative de protection à travers la limitation des droits et des influences de fait que les familles pourraient exercer, l'Etat se voit confier une fonction positive. Il lui revient en effet d'agir pour que l'éducation joue comme création des conditions nécessaires à l'existence d'une société où les principes et mécanismes libertariens puissent se déployer. Non sans ambiguïté, se fait alors jour une tendance au républicanisme qui, plutôt que de voir le politique comme instance dérivé de la société civile, lui confie une fonction d'institution de la société libertarienne.

#### *L'Etat instituteur*

L'action de l'Etat ne se limite pas à la fonction négative de protection des droits présents et, surtout, à venir de l'individu en formation. Elle peut, sinon doit, atteindre à une dimension positive de réalisation de l'autonomie individuelle, et d'égalisation des chances des individus entre eux, au sein et entre les générations.

Van Parijs promeut ainsi la mise en place d'un système éducatif, sinon directement géré, du moins financé et encadré par les pouvoirs publics. Une éducation gratuite, qui constitue une forme de redistribution entre les générations, à laquelle tous sont tenus de participer à travers l'impôt. L'éducation fait partie de ces éléments « que n'appelle pas directement la protection de la liberté formelle mais qu'une perspective de "libertarisme réel" requiert » [Van Parijs, 1995, p. 43]. Le point central de l'argumentation de Van Parijs, proche sur ce point de Hayek, réside dans la mise en avant des « externalités positives sur les opportunités de tous » attachées à l'éducation [*Ibid.*, p. 43 ; cf. également Hayek, 1994]. L'élévation du niveau de formation de tous aura d'abord un effet économique : « cela pourrait favoriser la productivité » [*Ibid.*, p. 43] – si bien que le coût global serait compensé par de tels gains de productivité soit, au final, par l'élévation du revenu global. En outre l'éducation doit être gratuite, et non seulement subventionnée, dans la mesure où cette subvention serait accordée à un individu, l'enfant, qui par définition « est privé des conditions mentales [nécessaires] à l'exercice de la liberté » [*Ibid.*, n.24, p. 247]. Une redistribution financière risquerait en conséquence d'être affecté à d'autres consommations, manquant ainsi son objectif. Pour la même raison, peut être envisagée « une éducation primaire obligatoire [...] qui est censée étendre ou protéger, au moins probablement, le stock d'opportunité de la personne même dont la propriété de soi serait mise à mal » par l'obligation [*Ibid.*, p. 26].

C'est dire que l'Etat reste ici le garant d'un intérêt général entendu dans un sens républicaniste, au-delà de la conception libérale qui le réduit la somme des volontés privées. L'Etat peut légitimement forcer les enfants à fréquenter, mais aussi les adultes à financer des structures éducatives qu'il encadre.

Plus encore, cette éducation ne se réduit pas au développement des capacités propres de l'individu, mais opère comme une instance d'intégration de l'individu à la communauté. Ainsi est-il légitime, ne serait-ce que pour la protection des libertés formelles, d'organiser des séances d'éducation civique [*Ibid.*, n. 24, p. 247]. Au-delà, il semble nécessaire de développer un sens de la solidarité entre les membres de la communauté inspirée par le libertarisme réel : un « patriotisme solidariste » [*Ibid.*, p. 230] qui constitue l'infrastructure idéale des instances et des principes redistributifs. En effet, « on peut difficilement attendre que les dispositions requises [par une telle société] fleurissent comme l'expression spontanée de la nature humaine universelle. Elles doivent être nourries, préservées, encouragées, construites au cœur de l'existence par des conditions sociales spécifiques, par des façons spécifiques d'organiser la vie sociale » [*Ibid.*, p. 231].

Conformément à la logique institutionnelle, l'ingénierie sociale rejoint l'ingénierie mentale. Il s'agit, au sens fort, d'in-former les représentations des individus membres de la communauté en fonction des besoins de celle-ci : une philosophie politique républicaniste et constructiviste – là où le libéralisme est d'emblée méfiant envers tout constructivisme collectif, toujours suspect d'empiéter arbitrairement sur les droits des individus. Au prisme de l'éducation, le libertarisme de gauche se révèle ici plus proche du républicanisme que du libéralisme, assumant la réalité, donc la nécessité, en lieu et place de la séparation des champs et du contractualisme, de l'interdépendance entre individualité et collectivité.

Il est d'ailleurs remarquable que Van Parijs en arrive à imaginer une forme de carte scolaire et de carte hospitalière quadrillant la communauté pour mélanger les classes sociales et les milieux culturels : « la vie sociale devrait être organisée de telle façon, par exemple, que les individus de tous les groupes sociaux ne devrait pas avoir d'autre choix, hormis à domicile, que de grandir dans les mêmes crèches et les mêmes écoles ou de naître et de mourir dans les mêmes hôpitaux » [*Ibid.*, p. 231]. Plus encore, sur ce point la logique économique cède à la logique institutionnelle : « certaines de ces institutions pourraient se révéler contre-productives », mais leur efficacité doit être appréciée en fonction de leur objectif propre : « éroder les barrières qui tendent à s'ériger entre les catégories sociales et maintenir un niveau

suffisant de cohésion sociale » [*Ibid.*, p. 231]. Van Parijs rejoint ici les premières revendications de la démocratisation scolaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, qui plaidaient pour l'école unique afin de renforcer la cohésion nationale ; et non, comme cela fut le cas aux débuts de la V<sup>e</sup> République lorsque la carte scolaire fut effectivement mise en place, pour des motifs d'efficacité économique de l'école.

Ainsi, le libéralisme de gauche « peut être mené à plaider, de cette façon indirecte, instrumentale, des restrictions institutionnelles à la liberté qu'il n'a pas de moyen de justifier directement » en fonction de ses propres principes, si bien qu'« il peut conséquemment reprendre à son compte au moins certains des thématiques anti-individualistes communément associées au communautarisme contemporain », ou plus largement au républicanisme [*Ibid.*, p. 231].

L'Etat se trouve ainsi reconduit dans une position « paternaliste » [Van Parijs, 1995, n. 24, p. 247], contrairement aux affirmations de principe posant que la propriété de soi constitue l'un des « droits absolus » qui induisent des « implications anti-paternalistes et anti-moralistes » [Otsuka, 2006, p. 10]. L'Etat doit procéder à l'institution réciproque de l'individu et de la société qui seule permet de réaliser les principes libertariens – se voyant ainsi accorder une primauté plus conforme à la logique républicaniste qu'à celle du contractualisme libéral.

Outre la question théorique déjà évoquée de la naturalité des droits ainsi institués, se pose alors le problème de limiter cette emprise institutionnelle. D'abord, si l'on admet que les droits ne sont pas originels mais doivent être construits, si le principe peut, au moins originellement, céder à la nécessité, il semble qu'alors, sur ce point comme sur celui de la taxation, « il n'y a pas de point d'arrêt logique » [Fried, 2004, p. 83] à l'emprise étatique – pour peu que celle-ci arrive à se justifier par l'appel à la nécessité structurelle ou conjoncturelle. D'autre part, émerge la question pratique des modalités concrètes à mettre en place pour assurer cette institution – et en particulier la difficulté de penser la transition entre une situation éducative nécessairement hétéronome et une situation de majorité autonome. Soit la question des dispositifs pédagogiques – que les libertariens, rejoignant ici la majeure partie des courants de pensée politique, et tout particulièrement les diverses tendances du libéralisme, laissent à l'heure actuelle dans l'ombre. On peut cependant supposer que, compte tenu du fait que l'action éducative participe du champ de la praxis où fins et moyens sont unis par une interdépendance linéaire, la position politique des libertariens de gauche devrait logiquement les mener à se rapprocher des thèses pédagogiques laissant une large place à l'autonomie des élèves au sein même de l'institution.

### *Egaliser les chances, égaliser les droits*

D'autre part, le libéralisme de gauche peut utiliser l'éducation comme un moyen de réaliser l'égalité des chances, c'est-à-dire de pourvoir tout individu des moyens d'exercer ses droits. La mise en place de politiques redistributives découle de l'interprétation substantielle de la notion de droits : « l'égalité dans la répartition des ressources naturelles doit représenter une égalité réelle et non pas seulement une égalité nominale. Or, pour cela, il convient de l'envisager non pas comme une égalité de ressources, mais comme une égalité dans la possibilité d'accéder au bien-être ou aux avantages ; les individus ayant bien évidemment des capacités inégales de convertir les ressources en bien-être ou en avantages, il faut donc tenir compte de la différence des talents et des aptitudes et refuser qu'elle se traduise par des inégalités initiales, et il est légitime d'accorder un surcroît de ressources à ceux qui ont une capacité moindre de convertir ces ressources » [Spitz, 2006, p. 31].

Le financement de l'éducation par le biais d'une taxation redistributive trouve là un autre argument : il ne faut pas que les inégalités matérielles héritées se traduisent en inégalités d'éducation qui, elles-mêmes, mèneraient à une inégalité des droits réels.

Cette position redistributive n'est pas unanime. Ainsi Steiner se limite-t-il à prôner la redistribution contre l'inégalité des ressources génétiques, considérant que les capacités réelles auxquelles parvient un individu sont le fruit du travail – et n'ont pas conséquent pas à être homogénéisées. Il est donc légitime de « redistribuer la richesse, à travers le fond global, des parents qui possèdent des enfants ayant une dotation génétique supérieure vers ceux dont ce n'est pas le cas », en revanche « le fonds global n'est pas un mécanisme de mise en commun des talents [...] car les capacités des enfants, tout comme leur caractéristiques somatiques en général, sont le produit du travail, travail dont les facteurs sont, pour ainsi dire, entièrement achetés et payés par leurs parents une fois qu'ils ont payé pour ce qu'ils possèdent au fonds global » [Steiner, 2000, p. 107].

Otsuka, en revanche, semble pouvoir ouvrir la redistribution aux inégalités réelles qui découlent pour un enfant de son milieu social, puisqu'il promeut « une distribution des ressources du monde qui égalise les chances de parvenir au bien-être », qui « compense les différences entre les individus pour la différence de capacités mentales et physiques qui influent sur leur efficacité à convertir les ressources en bien-être » [Otsuka, 2006, pp. 14-15]. Cette ouverture réside dans le fait que Otsuka ne semble pas distinguer les inégalités selon leur origine – génétique ou éducative. Indistinction qui, elle-même, trouve son origine dans le fait qu'il s'intéresse moins à la continuité intergénérationnelle des droits de propriété, comme Steiner, qu'à la rupture entre générations, au fait que l'origine sociale d'un individu ne doit pas constituer un handicap vis-à-vis de l'exercice de ses droits. L'inégalité n'est légitime que lorsqu'elle résulte d'un choix, d'une activité entreprise volontairement par l'individu – ce qui pose bien évidemment la question de l'héritage, sur laquelle les libertariens de gauche s'accordent pour limiter les inégalités transmises, en dépit de nombreuses controverses sur l'application du principe [cf. Demuijnck, 2006].

Cette possibilité est encore plus clairement valorisée par Van Parijs, pour qui l'éducation doit, autant que possible, mener à l'égalisation des chances quelles que soient les dotations internes et externes dont les individus sont pourvus à la naissance. La dotation interne se définit en effet comme « l'équipement non transférable dont une personne est dotée par la nature, par sa famille ou par son milieu social » [Van Parijs, 1995, n. 47, p. 266]. Cette définition large ouvre à la comparaison entre le handicap et les différences de capacités socialement construites, qui peuvent alors se comprendre comme une forme de handicap socio-culturel. Tout comme Otsuka, Van Parijs peut alors imaginer une redistribution différenciée qui soit compensatrice des inégalités héritées, que celles-ci soient naturelles ou culturelles. Ainsi promeut-il explicitement une forme de pédagogie différenciée, ou plus exactement de pédagogie de soutien apportée aux enfants les moins « doués » - sous la forme d'une « aide éducative spéciale pour les apprenants plus lents », par exemple [*Ibid.*, n. 45, p. 259], à laquelle correspondrait un fonds financier spécifique. Et ce, d'autant que la réussite scolaire a des effets reconnus sur l'employabilité de l'individu, donc sur sa capacité à s'insérer dans la société et les opportunités qui lui seront offertes. En effet, souligne Van Parijs, il existe « une forte corrélation entre le niveau d'éducation et le taux de chômage. Le niveau d'éducation, bien entendu, n'est pas un reflet direct du talent génétique. Mais il ne faut pas oublier que notre notion de dotation interne inclut tout aspect de l'équipement non-transférable dont une personne est dotée par la nature, sa famille ou son milieu social. Et le niveau d'éducation est sans aucun doute fortement déterminé par le talent entendu dans ce sens large » [*Ibid.*, n. 47, p. 266].

Vallentyne suit Van Parijs sur ce point, affirmant que « le pot social [...] devrait être dépenser pour compenser ceux qui ont été désavantagés par la chance brute » [Vallentyne, 1997, p. 334]. Etant entendu que la chance brute « est la chance (bonne ou mauvaise) qu'aucune personne raisonnable n'aurait pu prendre en compte au moment de faire ses choix passés » [*Ibid.*, p. 329], cette catégorie semble logiquement pouvoir s'étendre aux éléments qui ne

résultent pas même d'un choix de l'individu – au premier rang desquels sa naissance. Ici encore, le décalage provient du point justement identifié par Steiner : l'interprétation du « naturel ». Si par « nature » on entend non seulement la biologie, mais aussi tout ce qui constitue un individu, alors il devient possible de légitimer la mise en place de structures éducatives compensatrices, visant une égalité de résultat quant à l'appropriation des ressources culturelles. Le libertarisme de gauche peut ainsi emprunter à son tour le chemin qui a mené la réflexion pédagogique de l'éducation spécialisée destinée aux handicapés biologiques à la pédagogie de soutien et aux dispositifs compensateurs voire de discrimination positive, qui trouvent par exemple une réalisation française dans les zones d'éducation prioritaire destinées à lutter contre les handicaps socio-culturels.

Reste que cette différenciation pédagogique une question connexe : celle de l'identification de l'objet à traiter. Attaché aux droits de l'individu, il semble que le libertarisme de gauche devrait logiquement promouvoir une identification, et mettre en place des dispositifs pédagogiques, aussi individualisés que possible. Or cette individualisation pose potentiellement problème, car contradictoire avec d'autres considérations théoriques, à deux niveaux : d'une part, elle s'est toujours révélée excessivement coûteuse, si bien que sa pratique pourrait saper l'argument de l'externalité économique avancé par Van Parijs ; d'autre part, elle risque d'induire un éclatement des structures scolaires, qui ne pourraient alors plus jouer leur fonction institutionnelle d'intégration des individus à une même communauté idéale. Se pose au final la question des effets pervers de cette identification originelle de l'individu par un agent extérieur. D'abord, l'individu identifié comme « handicapé » ne risque-t-il pas de s'approprier cette infériorité comme part constitutive de son identité, en dépit des dispositifs mis en place pour y remédier ? Ensuite, l'individu identifié de l'extérieur ne risque-t-il pas de développer ainsi une habitude de passivité vis-à-vis des représentations d'autrui, autrement dit un certain conformisme difficilement compatible avec le principe de la propriété de soi et la visée d'autonomie ? Enfin, affirmer un handicap sous-entend s'appuyer sur une normalité qui non seulement reste à préciser dans ses éléments concrets, mais qui en outre tend une fois encore à fonder le libertarisme sur une conception anthropologique que l'on peut, à la suite de Rawls, nommer compréhensive – une conception, donc, qui contrairement à la logique libérale définit le bien autant que le juste, voire qui dérive le juste du bien.

Ces questions ne se posent bien évidemment pas au seul libertarisme de gauche, bien qu'elles s'imposent à lui de façon particulièrement aiguës étant donnés ses principes et ses objectifs ; elles soulignent néanmoins que, sur le point de l'éducation, ce courant de pensée encore en construction a encore beaucoup à faire et, pour l'instant, se révèle à la fois plus réaliste que nombre de courants libéraux, mais aussi fortement ambivalent, sinon hésitant entre libéralisme et républicanisme.

### *Conclusion*

La réflexion du libertarisme de gauche sur l'éducation est encore largement à construire. Reste que, à partir du traitement qui en est actuellement fait, la thématique éducative semble dénoter une tendance lourde au constructivisme, et ainsi réintroduire une logique républicaniste en deçà des mécanismes libertariens. Ce républicanisme sous-jacent semble en fait découler logiquement d'un postulat fondamental du libertarisme de gauche : la définition substantielle des droits de propriété, qui induit la nécessité d'une instance de réalisation des droits, donc d'institution de la société libertarienne. Institution qui passe d'abord, c'est le point le plus connu, par une politique de redistribution des ressources naturelles ; mais qui atteint aussi à la répartition des ressources culturelles, ce qui constitue le propre de l'éducation, et par là se donne pour tâche de fonder un individu originellement inexistant.

C'est précisément la volonté de donner corps à l'abstraction des droits naturels qui, en passant du formel de la liberté négative au réel de la liberté positive, induit la nécessité d'une action publique positive pour réaliser celle-ci.

### ***Bibliographie***

- Barret-Kriegel, Blandine : *Les droits de l'homme et le droit naturel*, Paris, Presses universitaires de France, 1989
- Demuijnck, Geert : « Les libertariens de gauche et la question de l'héritage », in *Raisons politiques*, n°23, août 2006, p. 127-143
- Dimitru, Speranta : « Steiner et la propriété des ressources génétiques », in *Raisons politiques*, n°23, août 2006, p. 145-161
- Fried, Barbara H. : « Left-Libertarianism : A Review Essay », in *Philosophy and Public Affairs*, vol. 32, n°1, 2004, p. 66-92
- Hayek, Friedrich August : *La constitution de la liberté*, Paris, Litec, 1994
- Locke, John : *Traité du gouvernement civil*, Paris, Garnier-Flammarion, 1992
- Nozick, Robert : *Anarchie, Etat et Utopie*, Paris, Presses universitaires de France, 1988
- Nozick, Robert : « Parents and children », in *Left-Libertarianism and Its Critics : The Contemporary Debate*, New York, Palgrave Macmillan, 2000, p. 290-294
- Okin, Susan Moller : *Justice, Gender, and the Family*, New York, Basic Books, 1989
- Otsuka, Michael : « Comment être libertarien sans être inégalitaire ? », in *Raisons politiques*, n°23, août 2006, p. 9-21
- Otsuka, Michael : *Libertarianism without Inequality*, Oxford, Oxford University Press, 2003
- Prévost, Jean-Guy : « La théorie anarcho-capitaliste de l'Etat : une critique méthodologique », in *Canadian Journal of Political Science*, vol. XXV, n°4, décembre 1992, p. 737-756
- Rothbard, Murray Newton : *L'éthique de la liberté*, Paris, Belles Lettres, 1991
- Spitz, Jean-Fabien : « Le libertarisme de gauche : l'égalité sous condition de la propriété de soi », in *Raisons politiques*, n°23, août 2006, p. 23-46
- Steiner, Hillel : *Essay on Rights*, Cambridge, Blackwell Publishers, 1994
- Steiner, Hillel : « Original Rights and Just Redistribution », in *Left-Libertarianism and Its Critics : The Contemporary Debate*, New York, Palgrave Macmillan, 2000, p. 74-121
- Vallentyne, Peter : « Self-Ownership and Equality : Brute Luck, Gifts, Universal Dominance and Leximin », in *Ethics*, n°107, janvier 1997, p. 321-343
- Vallentyne, Peter : « Le libertarisme de gauche et la justice », in *Revue économique*, vol. 50, n°4, 1999, p. 859-878
- Vallentyne, Peter : « Left-Libertarianism : A Primer », in *Left-Libertarianism and Its Critics : The Contemporary Debate*, New York, Palgrave Macmillan, 2000, p. 1-20
- Vallentyne, Peter ; Steiner, Hillel ; Otsuka, Michael : « Why Left-Libertarianism Is Not Incoherent, Indeterminate, or Irrelevant : A Reply to Fried », in *Philosophy and Public Affairs*, vol. 33, n°2, 2005, pp. 201-215
- Van Parijs, Philippe : *Qu'est-ce qu'une société juste ?*, Paris, Seuil, 1991
- Van Parijs, Philippe : *Real Freedom for All. What (if Anything) Can Justify Capitalism ?*, New York, Oxford University Press, 1995